



**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN FEN BİLİMLERİ
DERSİNDEKİ TEMEL PSİKOLOJİK İHTİYAÇLARI:
ÖĞRENCİ KATILIMI VE ÖĞRENCİ ALGILARINA
GÖRE AİLENİN ROLÜ**

Uluhan KURT

**Yüksek Lisans Tezi
Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı
Yrd. Doç. Dr. Yasemin TAŞ
2016
(Her Hakkı Saklıdır)**

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN FEN BİLİMLERİ DERSİNDEKİ
TEMEL PSİKOLOJİK İHTİYAÇLARI: ÖĞRENCİ KATILIMI VE
ÖĞRENCİ ALGILARINA GÖRE AİLENİN ROLÜ
(Middle School Students' Basic Psychological Needs in Science: Student
Engagement and the Role of Family According to Students' Perceptions)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ulhan KURT

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Yasemin TAŞ

ERZURUM
Haziran, 2016

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Yasemin TAŞ danışmanlığında ve Nurcan KAHRAMAN'ın eş danışmanlığını yürüttüğü Uluhan KURT tarafından hazırlanan "Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Temel Psikolojik İhtiyaçları: Öğrenci Katılımı ve Öğrenci Algılarına Göre Ailenin Rolü" başlıklı çalışma 28/06/2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından. İlköğretim Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Gökhan AKSOY

İmza: 

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Yasemin TAŞ

İmza: 

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Nurcan KAHRAMAN

İmza: 

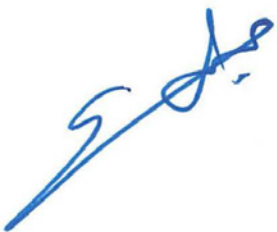
Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Şeyda GÜL

İmza: 

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Sündüs YERDELEN

İmza: 

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



29.06.2016

Prof. Dr. Kemal DONMUS
Enstitü Müdürü

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans olarak sunduğum “Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Temel Psikolojik İhtiyaçları: Öğrenci Katılımı ve Öğrenci Algılarına Göre Ailenin Rolü” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

28/06/2016



Uluhan KURT

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN FEN BİLİMLERİ DERSİNDEKİ TEMEL PSİKOLOJİK İHTİYAÇLARI: ÖĞRENCİ KATILIMI VE ÖĞRENCİ ALGILARINA GÖRE AİLENİN ROLÜ

Ulhan KURT

2016, 89 sayfa

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin ailelerinin okul hayatına olan katılımı, öğrencilerin fen bilimleri dersindeki temel psikolojik ihtiyaçları ve fen bilimleri dersine olan katılımları arasındaki ilişkileri incelemektir. Ailenin öğrencinin akademik hayatına katılımı dört boyutta ele alınmıştır: ailenin eğitim arzusu, aile iletişimi, ailenin katılımı ve ailenin özerklik desteği. Öğrenci katılımı ise davranışsal, bilişsel, duyuşsal ve aracı olmak üzere dört boyutta incelenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçları; özerklik, yeterlik ve aidiyet ihtiyaçlarından oluşmaktadır.

Bu çalışmada nicel araştırma yaklaşımlarından korelasyonel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Erzurum ili Yakutiye, Palandöken ve Aziziye ilçelerinde 2015-2016 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan 926 altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçları ise; Demografik Bilgi Anketi, Öğrenci Katılım Ölçeği, Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği ve Aile Katılım Ölçeğidir. Çalışma verilerini analiz etmek için SPSS 20 paket programı ve LISREL 8.8 programı kullanılmıştır.

Çalışma kapsamında Aile Katılım Ölçeği Türkçe'ye çevrilmiş, geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Çalışmada, ailenin çocuğunun eğitim hayatına katılımı ile ilgili değişkenlerin, öğrencinin fen bilimleri dersindeki temel psikolojik ihtiyaçları ve fen bilimleri dersine katılım değişkenleri arasındaki ilişkilerin incelendiği yol (path) analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğrenci algısı açısından aile katılım boyutları içerisinde yer alan ailelerin öğrencinin eğitimi ile ilgili arzuları, aile iletişimi, aile katılımı ve aile özerklik desteği ile, öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçları olan özerklik, yeterlik ve aidiyet ihtiyaçları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif

yönde bir ilişki vardır. Ayrıca, temel psikolojik ihtiyaçları karşılanan öğrencilerin de derse daha fazla davranışsal, bilişsel, duyuşsal ve aracı katılım sergilediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Aile katılımı, temel psikolojik ihtiyaçlar, öğrenci katılımı, fen bilimleri



ABSTRACT

MASTER'S THESIS

MIDDLE SCHOOL STUDENTS' BASIC PSYCHOLOGICAL NEEDS IN SCIENCE: STUDENT ENGAGEMENT AND THE ROLE OF FAMILY ACCORDING TO STUDENTS' PERCEPTIONS

Ulhan KURT

2016, 89 pages

This study aimed to investigate relationships among middle school students' family involvement in school lives, students' basic psychological needs in science, and student engagement in science through a model. Family involvement in school lives was dealt with four dimensions: parent educational aspiration, parent communication, parent involvement, and parent autonomy support. Student engagement consisted of four dimensions: behavioral, cognitive, emotional, and agentic engagement. Additionally, students' basic psychological needs incorporated students' autonomy, competence, and relatedness.

This study followed a quantitative approach and correlational research design was used. The sample of the study consisted of 926 sixth, seventh, and eight grade students in Yakutiye, Palandöken ve Aziziye districts in Erzurum, in 2015-2016 academic year. The data were gathered through Demographic Information Survey, Student Engagement Scale, Family Involvement Scale, and Basic Psychological Needs Scale. To analyze the data of the study, SPSS 20 packet program and LISRELL 8.8 program were used.

Family Involvement Scale was translated into Turkish and validity and reliability analyses were conducted for the Turkish version of the scale. A path analysis was conducted to examine the relationships among variables of family involvement in school lives, students' basic psychological needs in science, and student engagement in science. Analysis results showed that according to student perception family involvement in school lives variables of parent educational aspiration, parent communication, parent involvement, and parent autonomy support were statistically significantly and positively related to basic psychological needs variables of autonomy,

competence, and relatedness. Moreover, students whose basic psychological needs were met demonstrated more behavioral, cognitive, emotional, and agentic engagement.

Key Words: Family involvement, basic psychological needs, student engagement, science



Bu Günlere Gelmeme Katkıda Bulunan Değerli Aileme, Eşime

ve

Hocam Yrd. Doç. Dr. Yasemin TAŞ'a...

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim boyunca maddi ve manevi anlamda her türlü desteğini esirgemeyen, hasta olduğunda bile beni çalışmalarım için teşvik eden, hayatım boyunca daima en iyi yerlere gelmem için dualarını eksik etmeyen başta babaannem olmak üzere tüm aileme ve eşime teşekkür ediyorum.

Ders aşamasında ve tez aşamasında akademik gelişime katkı sağlayan, tez sürecinde her türlü desteği ve sabrı benden esirgemeyen, problem durumlarına orijinal yaklaşım tarzı ile çok iyi bir bilim insanı olduğumu düşündüğüm ve kendisiyle çalışmaktan onur duyduğum değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Yasemin TAŞ'a teşekkür ediyorum. Yapıcı eleştirileri, çok değerli katkıları ve tez yazma sürecimde yol gösterdiği için eş danışmanım Yrd. Doç. Dr. Nurcan KAHRAMAN'a teşekkür ediyorum.

Çalışma azimleri ve bilgi birikimlerine hayran olduğum ve bu birikimlerini bana özveriyle aktaran çok değerli hocalarım Prof. Dr. Samih BAYRAKÇEKEN, Prof. Dr. Ö. Selçuk EMSEN ve Prof. Dr. Nurtaç CANPOLAT'a teşekkür ediyorum.

Hayatıma renk katan, seçimlerimde her zaman yanımda olup maddi ve manevi her türlü desteğini benden esirgemeyen sevgili eşim Burcu Kurt'a sonsuz teşekkür ediyorum.

Erzurum-2016

Uluhan KURT

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırma Problemi	5
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Araştırmanın Varsayımları	7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.6. Terimlerin ve Kısaltmaların Tanımlanması	8

İKİNCİ BÖLÜM

2. LİTERATÜR ARAŞTIRMASI SONUÇLARI	10
2.1. Teorik Literatür	10
2.1.1. Öz-belirleme kuramı	10
2.1.2. Temel psikolojik ihtiyaçlar	12
2.1.2.1. Özerklik	13
2.1.2.2. Yeterlik	14
2.1.2.3. İlişkili olma (Aidiyet)	15
2.2. Ailenin Çocuğun Okul Hayatına Katılımı	15
2.2.1. Ailenin öğrencinin eğitimi ile ilgili arzusu	17
2.2.2. Aile içi iletişim	17
2.2.3. Aile katılımı	19
2.2.4. Ailenin çocuğuna olan özerklik desteği	20

2.3. Aile Katılımının Öğrenci Motivasyonu Üzerine Etkisi	21
2.4. Öğrenci Katılımı.....	23
2.4.1. Öğrenci katılım türleri arasındaki ilişki.....	25
2.4.2. Motivasyon ile öğrenci katılımı arasındaki ilişki	26

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	28
3.1. Araştırma Deseni.....	28
3.2. Evren ve Örneklem	28
3.3. Veri Toplama Araçları	32
3.3.1. Demografik Bilgi Anketi	32
3.3.2. Öğrenci Katılımı Ölçeği	33
3.3.3. Aile Katılımı Ölçeği	35
3.3.4. Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği.....	37

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. ARAŞTIRMA BULGULARI.....	40
4.1. Ön Hazırlık Analizleri.....	40
4.2. Betimsel İstatistikler.....	41
4.3. Çıkarımsal İstatistikler	42

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma.....	46
5.1.1. Ortaokul öğrencilerinin ailelerinin okul katılımı algıları, fen dersindeki temel psikolojik ihtiyaçları ve katılım düzeyleri.....	46
5.1.2. Aile katılımının temel psikolojik ihtiyaçlarla ilişkisi	48
5.1.3. Temel psikolojik ihtiyaçlar ile öğrenci katılımı arasındaki ilişki	49
5.2. Sonuç.....	51
5.3. Öneriler	52
KAYNAKÇA	54

EKLER.....	67
EK 1. Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Uygulama için Alınan İzin.....	67
EK 2. Uygulama Yapmak İçin İzin İstenen Okullar.....	69
EK 3. Araştırmada Kullanılan Ölçekler.....	70
ÖZ GEÇMİŞ.....	74



TABLolar DİZİNİ

Tablo 3.1. Örnekleme Ait Demografik Bilgiler	29
Tablo 3.2. Öğrenci Katılım Boyutları ve Cronbach Alpha Değerleri	34
Tablo 3.3. Ailenin Öğrencinin Okul Hayatına Katılımı Boyutlarına Ait Faktör Analizi ve Güvenirlik Sonuçları.....	36
Tablo 3.4. Temel Psikolojik İhtiyaç Boyutları ve Cronbach Alpha Değerleri	38
Tablo 4.1. Betimsel İstatistikler.....	41
Tablo 4.2. Standardize Edilmiş Katsayılar, Standart Hata Tahminleri, t ve R2 Değerleri.....	43



ŞEKİLLER DİZİNİ

<i>Şekil 1.1.</i> Sosyal ortam, temel psikolojik ihtiyaçlar ve davranış arasındaki ilişki	4
<i>Şekil 1.2.</i> Ailesel faktörler, öğrenci motivasyonu ve öğrenci katılımı arasındaki ilişki....	5
<i>Şekil 2.1.</i> Katılım boyutlarının birbirleri ile olan ilişkileri.....	26
<i>Şekil 4.1.</i> Aile unsurları, temel psikolojik ihtiyaçlar ve öğrenci katılım boyutları arasındaki ilişkiler	44



BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Günümüzde ülkeler eğitim sistemlerine yön vermek için uluslararası durum belirleme çalışmalarından faydalanmaktadır. Bu çalışmalardan olan Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) ve Programme for International Student Assessment (PISA) gibi sınavlarda Türkiye'deki öğrencilerin fen dersindeki başarı sıralamalarının diğer ülkelerle karşılaştırıldığında alt sıralarda olduğu görülmektedir. Örneğin TIMSS 2011'de Türkiye'deki 8. Sınıf öğrencilerinin, fenedeki ortalamalarının, TIMSS ölçek orta noktasının altında olduğu görülmüştür. TIMSS, öğrenciler için fen bilimlerinde yetelik düzeyleri belirlemiştir. Bunlar; ileri düzey, üst düzey, orta düzey ve alt düzeydir. Öğrencilerimizin %46'sı orta yeterlik düzeyinin altındadır (Büyüköztürk, Çakan, Tan ve Atar, 2014). Bu bağlamda öğrenci başarısını artırmada, öğrenci motivasyonu ve katılımı ön plana çıkmaktadır (Deci ve Ryan 2016).

Waterman (2005) motivasyonu insan davranışını ortaya çıkaran bir etken olarak ifade eder. Motivasyon, bireyin davranışı gerçekleştirmek üzere harekete geçmesini sağlayan unsurdur ve öğrenme amaçları doğrultusunda çabalarının sürekliliğinin de bir derecesidir (Adler, Milne ve Stablen, 2001). Öğrencilerin genelde tüm branşlarda ve özelde de fen öğreniminde motivasyonun etkileri üzerine yapılan araştırmalarda, öğrencilerin bilimsel süreç becerileri yakalamalarında, eleştirel düşünme kabiliyetlerinin gelişiminde ve akademik başarılarında motivasyonun yadsınamaz bir etken olduğu gösterilmektedir (Lee ve Brophy, 1996; Yılmaz ve Çavaş, 2007). Diğer taraftan bireyin olaylar karşısında takındığı tutum ve davranış, bu tutum ve davranışı ortaya koyma olasılığı ve değeri, bireylerin motivasyonundan etkilenir. Örneğin motivasyon düzeyinin yetersizliği davranışın gerçekleşmesine engel teşkil edebilmektedir (Brophy, 1998). Dolayısıyla motivasyondan davranışa ve davranıştan da motivasyona doğru ilişkilerin var olduğu, yani motivasyon ile davranış arasında karşılıklı nedensellik ilişkilerinin bulunduğu dikkat çekmektedir. Şöyle ki, bir öğretim programının etkili olması, öğrenci motivasyonuna bağlıdır; motivasyon düzeyinin yüksekliği, öğretim programının etkililiğini artırıcı rol oynarken, motivasyon düşüklüğü ise programın etkililiğini

azaltıcı rol oynar (Spitzer, 1996). Özellikle yüksek motivasyonlu öğrencilerin, düşük motivasyonlu öğrencilere göre daha istekli, daha azimli ve daha katılımcı oldukları bilinmektedir. Ayrıca yüksek motivasyonlu öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde daha mutlu oldukları ve öğrenimlerini sürekli hale getirmeyi istedikleri gözlenmektedir (Wolters ve Rosenthal, 2000).

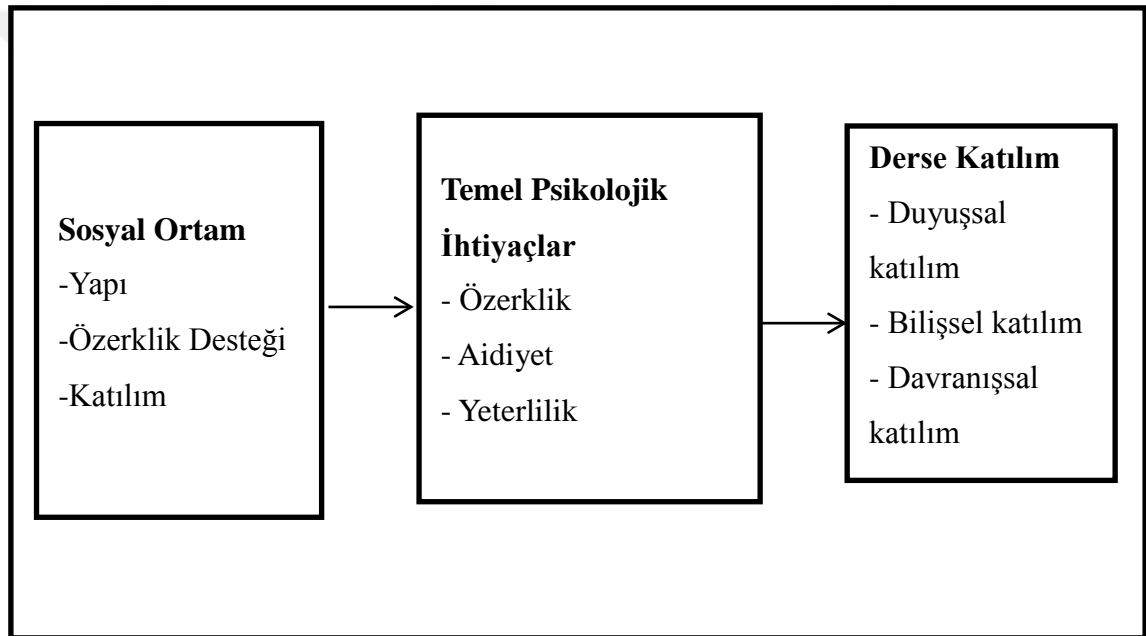
Motivasyon konusunu ele alan kuramlardan birisi de öz-belirleme kuramıdır. Bu çalışmada öğrenci motivasyonu, öz-belirleme kuramı çerçevesinde, ihtiyaç odaklı olarak ele alınmıştır. Bilindiği gibi bireyin temel psikolojik ihtiyaçları evrenseldir; bireyler için de ortak ihtiyaçlardır (Deci ve Ryan, 2000). İhtiyaçları bireyin doğuştan getirmesinin yanı sıra bireyin bu ihtiyaçları yaşamın her döneminde ortaya çıkmaktadır (Kasser ve Ryan, 1999). Diğer taraftan, bireylerin ihtiyaçlarının doyum derecesi onların motivasyonunun göstergesi konumundadır. Öz-belirleme kuramı çerçevesinde, temel psikolojik ihtiyaçlar teorisi, bireylerin içsel motivasyonlarının kaynağı olarak 3 temel psikolojik ihtiyaç tanımlamasında bulunur: (i) özerklik, (ii) yeterlik ve (iii) aidiyet. Özerklik, bireyin bir davranışı isteyerek ve kendisi karar vererek yapmasıdır. Bir diğer ifadeyle, bireyin kendi davranışını başlatabilmesi, seçim yapabilmesi ve sürdürebilmesi bireylerin özerkliği ile ilgilidir. Yeterlik ise bireyin çevresinde karşılaştığı problemler ile baş edebilmede kendini yetkin hissetmesidir. Aidiyet ise, çevresi ile destekleyici ilişkiler kurmasıdır (Deci ve Ryan, 1985).

Öğrenci motivasyonunu etkileyen çok değişik faktörler bulunmakta ve bunlardan birisinin de aileler olduğu ileri sürülmektedir. Aileler, çocuklarını güdülemede ve onların öğrendiklerini sosyal çevrelerinde aktif olarak kullanmalarında önemli rol üstlenmektedirler (Danielson, 2002). Buna göre Trivette ve Anderson (1995), çalışmalarında ailenin öğrenmeyi destekleyici ev ortamı oluşturmalarının öğrencinin öğrenme çıktılarını pozitif yönde etkilediğine temas etmişlerdir. Benzer şekilde Gonzalez-DeHass, Willemsve Doan Holbein (2005), aile katılımının öğrencinin akademik motivasyonu üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu vurgulamaktadırlar ve farklı aile katılım boyutlarının öğrenci motivasyonu üzerine etkisinin incelenmesi gerektiğini önermektedirler. Bu doğrultuda, Fan ve Williams (2010), 10. sınıf öğrencilerinin motivasyonu üzerinde, ailelerin etkisini incelemiştirler. Araştırmacılar aile katılımının, ailelerin öğrencilerin program dışı etkinliklerine katılmaları, aile önerileri, aile-okul iletişimi, ailenin okul programlarına katılımı ve ailelerin öğrencinin

eğitim hayatı ile ilgili arzusu gibi boyutlarını ele almışlardır. Ailelerin çocuklarının eğitimi ile ilgili istekli olmasının, ailenin okul ile olan etkileşiminin, öğrencilerin matematik ve İngilizce derslerindeki katılımının, özyeterlik düzeyi ve içsel motivasyon ile pozitif yönde ve istatistiki açıdan kuvvetli ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca ailenin katılım düzeyi ile öğrencilerin psikolojik ihtiyaçları arasında pozitif yönlü ilişkinin olduğu ve aile katılım düzeyinin artması ile çocuğun özerklik, yeterlik ve aidiyet duyguları arasında olumlu ilişkilerin bulunduğu çeşitli çalışmalarda rapor edilmiştir (Grolnick, 2015; Grolnick, Ryan ve Deci, 1991; Marbell ve Grolnick, 2013).

Alanyazın incelendiğinde, öğrencinin motivasyonunun daha yüksek olması durumunda derslerine daha fazla katılım gösterme eğiliminde olduğuna işaret etmektedir (Hıdıroğlu, 2014; Reeve ve Lee, 2014). En yalın tanımlamasıyla katılım olgusu ise, bir süreç veya bir durum içinde istekli ve eylemli olarak bir işi üstlenme ya da gerçekteşirilen faaliyette etkin olma çabasıdır (BBTS,1981). Öğrencinin derse olan katılımı ise, kendisine sunulan öğretim faaliyetlerinde öğrencinin öğrenme çabası içerisine girme durumudur. Diğer bir ifadeyle öğrenci kendisine sunulana tepki vermesi, onu alma eğilimi içerisinde bulunmasıdır. Öğrencinin derse katılımının yansımaları arasında, öğrenci akademik başarısı ve diğer öğrenme çıktıları sayılabilir (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004). Katılım; (i) davranışsal, (ii) bilişsel, (iii) duyuşsal ve (iv) aracı katılım olmak üzere kendi içerisinde alt boyutlara ayrılmaktadır (Reeve, 2012; Reeve ve Tseng, 2011; Sinatra, Heddy ve Lombardi, 2015). Birinci alt boyutu ifade eden davranışsal katılım, etkinliklerde aktif olarak katılımında bulunma, çaba gösterme ve konsantre olma olarak tanımlanabilir. İkinci alt boyut olan bilişsel katılım, öğrencinin bilgiyi öğrenebilmesi için emek sarf etmesi ve anlama çabası içine girmesidir (Newmann, Wehlage ve Lamborn, 1992). Üçüncü alt boyutu ifade eden duyuşsal katılım, öğrencinin öğrenme aktiviteleri karşısında hüznü, neşeli, endişeli veya mutlu olma gibi duygusal reaksiyonlarıdır (Skinner ve Belmont, 1993). Dördüncü alt boyutu ifade eden aracı katılım ise Reeve ve Tseng (2011) tarafından yakın zamanda ortaya atılan bir katılım boyutu olup, öğrencilerin dersin işlenişine yaptıkları aktif ve yapıcı katılıma işaret etmektedir. Diğer bir ifadeyle, öğrencinin soru sorması ve fikirlerini söylemesi aracı katılım boyutuna örnektir. Öğrenci katılımı, diğer olumlu öğrenci çıktıları ile olan pozitif ilişkisi sebebiyle önemlidir (Fredricks vd., 2004). Örneğin, Furrer ve Skinner (2003), öğrencilerin akademik anlamda derse katılımı ve performansı

arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, öğrencilerin derse katılım durumunun öğrencinin akademik başarısı üzerinde önemli rol oynadığını belirtmiştir. Marks (2000) ile Lufi, Parish-Plass ve Cohen (2003) çalışmalarında öğrencinin akademik başarısı ile derse katılımı arasında pozitif yönde bir korelasyonun olduğunu vurgulamıştır. Bazı çalışmalarda, öğrencinin aktif olarak sınıf içi aktivitelere iştirak etmesi ve akranları ile etkili iletişiminin olması öğrencinin kişisel gelişimi ve başarısı için önemli olduğu vurgulanmıştır (Astin, 1984; Rendon, 1994; Zhao ve Kuh, 2004). Öğrencilerin birbirlerine destek olmaları ve birbirlerine karşı olumlu tutum geliştirmeleri, onların davranışsal, duyuşsal ve bilişsel katılımına olumlu yönde etkilemektedir (Fredricks vd., 2004).

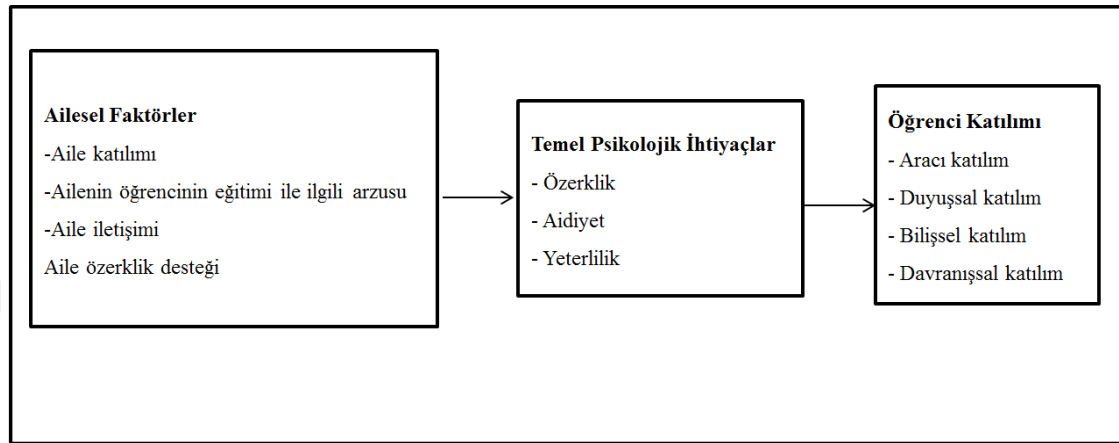


Şekil 1.1. Sosyal ortam, temel psikolojik ihtiyaçlar ve davranış arasındaki ilişki

Öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçları sosyal ortamdan etkilenmektedir (Connell, 1990; Connell ve Wellborn, 1991). Connell (1990) geliştirdiği modelde, sosyal ortam, temel psikolojik ihtiyaçlar ve davranış arasındaki ilişkileri irdelemiştir. Bu modele göre aile, sınıf ve okulun oluşturduğu sosyal ortam, öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarını etkiler. Temel psikolojik ihtiyaçlar da kişinin derse katılım düzeyi üzerinde rol oynar.

İlgili literatür ışığında, bu çalışmada, Connell (1990)'ın geliştirdiği model üzerinden esinlenerek ortaokul öğrencilerinin ailelerinin okul hayatına katılımı, fen

bilimleri dersindeki temel psikolojik ihtiyaçları ve fen bilimleri dersine katılımı arasındaki ilişkinin bir model ile incelenmesi hedeflenmektedir. Bu doğrultuda sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi alt seviyelerde olan Erzurum ilinde bir saha araştırması yapılarak, öğrenci katılımına etki eden motivasyonel ve ailesel faktörler inceleme konusu yapılmıştır. Test edilmesi planlanan model Şekil 1.2'de sunulmuştur.



Şekil 1.2. Ailesel faktörler, öğrenci motivasyonu ve öğrenci katılımı arasındaki ilişki

1.1. Araştırma Problemi

Bu araştırmanın problemini; “ortaokul öğrencilerinin algılarına göre ailelerinin okul hayatına katılımı, fen bilimleri dersindeki temel psikolojik ihtiyaçları ve fen bilimleri dersine olan katılımları arasındaki ilişki nedir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu kapsamda sorulacak alt problemler aşağıda sıralanmıştır:

Alt Problem 1. Ortaokul öğrencilerinin ailelerinin okul katılımı algıları (ailenin öğrencinin eğitimi ile ilgili arzusu, aile iletişimi, ailenin katılımı ve ailenin özerklik desteği) ne düzeydedir?

Alt Problem 2. Ortaokul öğrencilerinin, fen bilimleri dersindeki temel psikolojik ihtiyaçları (özerklik, yeterlik ve aidiyet) ne düzeydedir?

Alt Problem 3. Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine katılımı (aracı, bilişsel, davranışsal, duyuşsal) ne düzeydedir?

Alt Problem 4. Ortaokul öğrencilerinin ailelerinin okul hayatına katılımı algıları ile öğrencilerin fen bilimleri dersindeki temel psikolojik ihtiyaçları arasında nasıl bir ilişki vardır?

Alt Problem 5. Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki temel psikolojik ihtiyaçları ile fen bilimleri dersine olan katılımları arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, ailelerin öğrencilerin okul hayatına katılımı, öğrencilerin fen bilimleri dersindeki motivasyonu ve derse katılım düzeyi ile bunlar arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin fen bilimleri dersindeki katılımı; davranışsal, bilişsel, duyuşsal ve aracı katılım ile ölçülmüştür. Öğrencilerin Fen Bilimleri dersindeki motivasyonu; temel psikolojik ihtiyaçları ile ele alınacaktır. Temel psikolojik ihtiyaç bileşenleri; özerklik, yeterlik ve aidiyettir. Çalışma kapsamında ele alınacak olan ailesel faktörler ise aile katılımı, ailenin öğrencinin eğitimi ile ilgili arzusu, aile iletişimi ve aile özerklik desteğidir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmada öğrenci motivasyonu öz-belirleme kuramına göre ele alınacaktır. Öz-belirleme kuramına göre öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması önemlidir (Deci ve Ryan, 2000). Alanyazın, ailenin çocuğun okul hayatına katılımının onların temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılamada önemli olduğuna işaret etmektedir. Bu konu ile ilgili olarak Fan ve Williams (2010) çalışmalarında aile katılımı ile öğrenci motivasyonunu incelemiştir. Çalışmanın sonucunda ise araştırmacılar, aile ile ilgili farklı boyutların ele alınması gerektiğini önermektedirler. Çünkü, farklı boyutlar öğrenci motivasyonunu farklı şekilde etkileyebilir. Gonzalez-DeHass vd. (2005) ise literatürde bu anlamda bir eksiklik olduğunu, farklı aile katılım boyutları ile öğrencilerin akademik motivasyonları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara ihtiyaç olduğunu önermektedirler. Bu çalışmada ailenin öğrencinin okul hayatına katılımı 4 boyutta incelenecektir; ailenin eğitim arzusu, aile katılımı, özerklik desteği ve aile iletişimi. Bu yönüyle bu çalışma, ilgili literatürdeki eksikliği doldurmaya katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Öğrenciler sınıf içinde benzer öğretim faaliyetleri gerçekleştirilmesine rağmen her öğrencinin derse katılım düzeyi ve sergiledikleri akademik başarı düzeyi aynı değildir. Yapılan çalışmalar, öğrencilerin aktif katılımı ile daha iyi öğrenme

gerçekleştirdiğini göstermektedir (Klem ve Connell, 2004). Dolayısıyla daha iyi öğrenmenin gerçekleşebilirliği öğrencilerin katılımı ile paralellik arz etmektedir. Daha iyi öğrenme ve daha iyi katılım olgusu dikkate alındığında, daha iyi katılıma etki eden faktörlerin araştırılması önem arz etmektedir (Raftery, Grolnick ve Flamm, 2012). Böylece “öz-belirleme” kuramından hareketle ve ilgili literatür ışığında, bu çalışmada ailesel faktörlerin, öğrencilerin fen bilimleri dersindeki motivasyonu arasındaki ilişkilerin incelenmesi ve motivasyon ile derse katılım arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması hedeflenmektedir.

Bu çalışma, öğrencilerin fen bilimleri dersindeki motivasyonunu öz-belirleme kuramı -temel psikolojik ihtiyaçlar teorisi perspektifinden ele alması, motivasyon ile ailesel faktörler arasındaki ilişkilerin incelenmesi ve bu psikolojik ihtiyaçların öğrencilerin fen bilimleri dersindeki katılımına etkisini bir model ile incelenmesi açısından özgünlük taşımaktadır. Mevcut çalışmalar incelendiğinde, öz-belirleme kuramı ışığında sözü geçen değişkenler arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu açıdan önerilen çalışmanın ilgili literatüre katkı sağlayacağı beklenmektedir. Bunun yanı sıra, elde edilecek sonuçlar doğrultusunda, öğrencilerin derse katılımını desteklemek için, öğrenci motivasyonu ve ailelerin öğrenme sürecine katılımı ile ilgili önerilerde bulunulabilecektir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarına katılımcılar tarafından verilen cevapların samimi olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, Erzurum ili 2015-2016 eğitim öğretim yılında Yakutiye, Palandöken ve Aziziye ilçelerinde öğrenim gören toplam 926 altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencileri, araştırmada kullanılan ölçme araçları ile bu ölçme araçlarının ölçtüğü boyutlar ile sınırlıdır. Ayrıca aile katılım boyutları öğrencilerin algılarına göre ele alınmıştır. Bu boyutlara verilen cevaplar öğrencinin kendi algıları ile sınırlıdır.

1.6. Terimlerin ve Kısaltmaların Tanımlanması

Ailenin Öğrencinin Okul Hayatına Katılımı: Bu çalışmada ailenin öğrencinin okul hayatına katılımı; öğrencilerin algılarına göre ailenin çocuğunun eğitimi ile ilgili arzusu, aile iletişimi, ailenin katılımı ve ailenin özerlik desteğini kapsamaktadır.

Ailenin Eğitim Arzusu: Ailenin eğitim arzusu, öğrenci algılarına göre anne ve babalarının onların hangi okul düzeyine ilerlemesini istedikleri ile ilgilidir (Fan, 2001).

Ailenin İletişimi: Ailenin iletişimi, öğrenci algılarına göre anne ve babaları ile okulda yaptıkları etkinlikler ve lise hayatını planlama konusunda konuşmalarıdır (Fan, 2001).

Aile Katılımı: Aile katılımı, ailenin evde çocuğuna yeterli zaman ayırarak onunla çalışması, okuldaki etkinliklere katılması, okul ve sınıf ziyaretlerinin yapılmasıdır (Abbak, 2008).

Ailenin Özerlik Desteği: Bireyin kendi kararlarını verirken ve kendisini davranışa güdülerken, kendisini özgür hissetmesi durumudur (Collins, Gleason ve Sesma, 1997).

Temel Psikolojik İhtiyaçlar: Bireyin yaşamının her döneminde gözlenebilen doğuştan getirdiği ihtiyaçlarıdır (Reeve ve Sickenius, 1994).

Özerklik: Bireyin davranışlarını zorlama ile gerçekleştirmesinin aksine, bireyin davranışlarını kendi isteğiyle yani gönüllülük esasıyla gerçekleştirmesi, davranışlarının sorumluluğunu alabilmesi ve kendi kararlarını kendisinin vermesi durumudur (Deci ve Ryan, 1985).

Yeterlik: Yeterlik, bireyin bir işi yapmada kendisini gerekli donanıma, güce ve bilgiye sahip olduğuna inanması durumudur (Deci ve Ryan, 2000).

Aidiyet (İlişkililik): Aidiyet, kişinin sosyal çevresiyle destekleyici ilişkiler içerisinde olması ve bu çevresi ile sürekli bağlantılı olması durumudur (Deci ve Ryan, 2000).

Katılım: Katılım genel olarak bireyin aktif, amaç odaklı, yapıcı olması, sosyal ve fiziksel çevresiyle etkileşim içerisinde olması durumudur (Skinner, Zimmer-Gembeck ve Connell, 1998).

Davranışsal Katılım: Öğrencinin sınıf içi etkinliklere katılması ve sınıf içerisinde uygun davranışlar sergilemesidir (Fredericks vd., 2004).

Bilişsel Katılım: Öğrencinin öğrenme sürecinde üst düzey düşünmesi ve stratejiler geliştirmesidir (Fredericks, Blumenfeld ve Paris, 2004).

Duyuşsal Katılım: Öğrencinin öğrenme sürecinde neşeli, mutlu, endişeli ve sıkılma gibi duygularını yansıtmasıdır (Fredericks, Blumenfeld ve Paris, 2004).

Aracı Katılım: Öğrencinin öğrenme ortamına aktif ve yapıcı katkıda bulunmasıdır (Reeve ve Tseng, 2011).



İKİNCİ BÖLÜM

2. LİTERATÜR ARAŞTIRMASI SONUÇLARI

2.1. Teorik Literatür

Bu çalışmada, ailesel faktörler, öğrenci motivasyonu ve öğrenci katılımı arasındaki ilişkileri açıklamada, öz-belirleme kuramından yararlanılacaktır. İnsan sosyal bir varlık olması sebebiyle sürekli çevresi ile bir etkileşimde bulunur. Bu etkileşim, kişinin bilişsel ve duyuşsal süreçlerine etki eder. Öz-belirleme kuramı, kişilik gelişimini ve oto kontrol yapmanın önemini vurgulayan motivasyon ve kişilik üzerine bir yaklaşımdır (Ryan ve Deci, 2000).

2.1.1. Öz-belirleme kuramı

Öz-belirleme kuramıyla ilgili olarak literatürde yapılan ilk araştırmalar Edward Deci tarafından 1970'lerde yapılmıştır. Öz-belirleme kuramının temel amacı, birey ve toplumların gelişiminin sağlıklı bir şekilde sağlanmasına etki eden etmenleri ortaya koymaktır. Öz-belirleme kuramı; (i) psikolojik ihtiyaçlar, (ii) öz-belirleme yönetimi, (iii) içsel ve dışsal güdülenme gibi kavramları içermektedir. Son yıllarda popüler hale gelen bu kavramlar, aynı zamanda birçok araştırmanın da ilgi odağı haline gelmiştir. Öz-belirleme kuramının eğitim alanında kabul edilen tanımı ise bireylerin davranışlarında kontrol sahibi olması ve yaşamını devam ettirmesinde kendi yetenek ve bilgilerini kullanmasıdır (Wehmeyer, 2004). Diğer bir ifadeyle öz-belirleme kuramı, temelinde özerklik, yeterlik ve ilişkili olma (aidiyet) psikolojik ihtiyaçlarını barındıran ve bu ihtiyaçların giderilmesine etki eden durumları incelemektedir (Cihangir-Çankaya, 2005). Öz-belirleme düzeyinin bireyin yaşam sürecine etkisi incelendiğinde, öz-belirleme düzeyi yüksek bireylerin, kendi kararlarını özgürce verdikleri ve bu kararlarının sorumluluğunu üstlenebildikleri görülmektedir. Bu bireyler yapacağı işlerde kendi ilgi ve isteklerini ön planda tutmaktadırlar (Wehmeyer, 1999). Ayrıca bu bireyler seçimlerinde, kendi ilgi ve isteklerinin yanı sıra çevresinin deneyimleri ve isteklerini

göz ardı etmeksizin değerlendirmeler yaparlar. Bu şekilde bireyler amacına ulaşmada nasıl bir yol izleyeceklerine karar verirler (Deci ve Ryan, 1985).

Öz-belirleme kuramı, bireyin temel psikolojik ihtiyaçlarını doğuştan getirdiğini belirtmektedir (Deci ve Ryan, 2000). Yani bu ihtiyaçlar, bireyin yaşamının her evresinde kendilerini göstermektedirler (Kasser ve Ryan, 1999). Bu ifadeler göstermektedir ki, öz-belirleme kuramı içerisinde yer alan temel psikolojik ihtiyaçlar, evrensel niteliktedir. Dolayısıyla bireyin sağlıklı gelişimi ve kendisini iyi hissetmesi için psikolojik ihtiyaçlarını tatmin edebilirliği önem arz eder (Ryan ve Deci, 2000; Coleman, 2000).

Öz-belirleme kuramına göre insanlar, sürekli gelişim eğilimi içerisindedirler (Deci ve Vansteenkiste, 2004). İnsanların bu gelişimi sağlamaları ve bu gelişimi sürekli hale getirmeleri, onların kesintisiz etkileşimler içinde olmasına ve sosyal çevrelerinin desteğini almalarına bağlıdır (Deci, Eghrari, Patrick ve Leone, 1994).

Öz-belirleme kuramıyla ilgili yapılan çalışmalarda araştırmacılar, motivasyon teorilerini iyileştirme çabası içerisinde olmuşlardır. Çalışmalarda öz-belirleme kuramı, kişilik ve motivasyon özelliklerini açıklarken; insanı bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönleriyle ele aldığı görülmektedir. Ayrıca çalışmalarda kişinin öz-belirleme kazanmasında çevresel faktörlerin, yani eğitim ergonomisinin etkisine fazlasıyla değinilmiştir. Buna ilaveten bireyin içerisinde bulunduğu çevrenin, bireyin davranışlarını destekleyici ve bireyin kişiliğinin gelişimine katkıda bulunmaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Psikolojik ihtiyaçların giderilmesinde dışsal mekanizmalar önemli bir etkidir (Deci, Ryan, Gagne, Lronr, Usunov ve Kornazheva, 2001).

Öz-belirleme kuramı kapsamındaki ihtiyaçlar; özerklik, yeterlik ve ilişkili olma (aidiyet) şeklindedir (Deci vd., 1996). Özerk karar verebilen bireyler, davranışlarının sorumluluğunu alma ve davranışı gerçekleştirme amaçlarının farkındadırlar (Deci ve Ryan, 2000). Özerklik desteğinin verildiği ortamlarda öğrenim gören öğrenciler, öğrendikleri davranışları içselleştirmektedirler. Ancak, baskılı-otoriter bir ortamda öğrenim gören öğrencilerin pasif kalıp öğrenilenleri içselleştiremedikleri gibi, öğrenilen kavramları eğlenceli bulmadıkları gözlenmektedir (Ciani, Middleton, Summers ve Sheldon, 2010). Öğrenme ortamının özerkliği destekleyici nitelikte olması, öğrencilerin öğrenme kalitesini artıracaktır (Reeve, 2006). Özerk düşünme ve özerk karar verme

eğilimi bireyin sosyal çevresinden aldığı destekle pekiştirilir. Bireyin özerklik kavramını kazanacağı ilk sosyal ortam ise ailesidir (Deci ve diğ., 1994). Kocayürek (2012), özerklik kavramının özellikle ergenlik dönemindeki bireylerin temel psikolojik ihtiyaçlarından birisi olduğunu ve bu ihtiyacın karşılanmasında aile desteğinin olumlu sonuçları olduğunu tespit etmiştir. Bir diğer psikolojik ihtiyaç olan yeterlik duygusuna sahip olan bireyler, kişisel amaçlarına ulaşmalarında kendilerini yeterli donanıma sahip hissetmektedirler (Williams, Gagne, Ryan ve Deci, 2002). Aidiyet ihtiyacı, bireyin kendisini toplumun bir parçası olarak görmek istemesi ve toplum içindeki diğer bireylerle bağlantılı olmayı bir ihtiyaç olarak algılamasıdır (Kowal ve Fortier, 1999). Budak (2000) tarafından yapılan araştırmada, bireyin davranışlarının belirlenmesinde dış faktörlerle birlikte kişinin kendi duygu ve düşüncelerinin etkisinin olduğuna temas edilmiştir.

Öz-belirleme konusundaki çalışmalar ABD’de yoğun şekilde yapılmaktadır. Cihangir-Çankaya (2009) öz-belirleme kuramı üzerine yaptığı çalışmada, öz-belirleme kuramı kapsamında psikolojik ihtiyaçların tatmin edilmesinin önemini vurgulamıştır.

2.1.2. Temel psikolojik ihtiyaçlar

Temel psikolojik ihtiyaçlar, bireyin yaşamının her döneminde gözlenebilen doğuştan getirdiği ihtiyaçlarıdır. Bu ihtiyaçların giderilmesi bireyin psikolojik sağlığı açısından önem arz etmektedir. Bu sebeple birey bu ihtiyaçlarını ayrı ayrı doydurması yerine, bir bütün olarak doydurması gerekir. Bireyin ihtiyaçlarını doğuştan getirdiği ya da yaşam süreci boyunca edindiği deneyimlerle ortaya çıkmasının yanı sıra, çevresinin de bu ihtiyaçların doğmasında etken olduğu görülmektedir (Reeve ve Sickenius, 1994). Birey psikolojik ihtiyaçlarını giderirken ait olduğu çevrenin desteğine ihtiyaç duymaktadır. (Kasser ve Ryan, 1999; Deci ve Ryan, 2000). Bireysel farklılıklar ve bireyin bulunduğu çevre, bireyin temel psikolojik ihtiyaçlarını gidermesinde etkilidir. Bu iki faktör bireyin bu ihtiyaçlarının doyurulma düzeyini belirlemede önemlidir (Deci ve Ryan, 2000). Çevre faktörü ele alındığında, bireyin temel psikolojik ihtiyaçlarını gidermede olumlu çevre koşullarının olması bireyin olumlu davranışlar geliştirmesini ve onun mutlu olmasına sebep olurken tersi durumlarda olumsuz sonuçlar ortaya çıkmaktadır (Deci ve Ryan, 2000).

Temel psikolojik ihtiyaçlar, yaşamını sürdüren tüm insanlar için ortaktır. Bu sebeple temel psikolojik ihtiyaçlar evrensel nitelik taşımaktadır. Bu ihtiyaçların doyurulması bireyleri mutlu ve verimli kılarken bu ihtiyaçların doyurulmaması durumunda bireyler kendilerini mutsuz ve verimsiz hissederler (Deci ve Ryan, 2000).

2.1.2.1. Özerklik

Temel psikolojik ihtiyaçlardan birisi olan özerklik, bireyin davranışlarını zorlama ile gerçekleştirmesinin aksine, bireyin davranışlarını kendi isteğiyle, yani gönüllülük esasıyla gerçekleştirmesi, davranışlarının sorumluluğunu alabilmesi ve kendi kararlarını kendisinin vermesi durumudur. Özerklik ihtiyaını gidermiş bireyler gerçekleştirecekleri faaliyetlerde neler yapmaları gerektiğine kendileri karar verirler. Bu süreçte bireyler başka insanların baskısı altında kalmazlar. Bireyler bu süreçte hem bilişsel hem de davranışsal kararlarında kendilerini özerk hissederler (Deci ve Ryan, 1987).

Özerklik kavramı duyuşsal, davranışsal ve değerlerde özerklik olarak ele alındığında; Cihangir-ankaya (2005), duyuşsal özerkliğin özellikle ergenlik döneminde görüldüğünü, anne ve babadan kopuk ergenlerden ziyade ailesi ile olumlu ilişkiler içerisinde olan ve ailesi ile duygusal bağları güçlü olan ergenlerin duyuşsal özerkliğinin geliştiğini tespit etmiştir. Davranışsal zerklikte ise birey eylemlerinde kendi ilgi ve istekleri doğrultusunda seçimlerini yapar. Birey seçimlerinde başkalarının etkisi altında kalmaz ve kendisini zgr hisseder (Wehmeyer, 1999). Değerlerde zerklik ise bireyin yaşadığı çevrenin baskısı olmadan kendine özgü değer ve inançlarını oluşturmasıdır (Ryan ve Lynch,1989). Kısaca bu özerklik ihtiyaının doyurulmasında çevrenin bireye baskısı değil desteği gereklidir (Ryan ve Deci, 2000).

Özerkliğin, bebeklikten başlayıp sonraki gelişim süreci boyunca kazanıldığını gösteren birçok araştırma yapılmıştır (Fromm, 1994; Onur, 1993; Schultz ve Schultz, 1997). Örneğin ocukların giyecekleri elbiselerini seçmeleri ve ne yiyeceklerine karar vermeleri, onların özerklik ihtiyaını doyurmaktadır (Onur, 1993). Aksi durumda çocuğun kendi seçimlerinin önemsenmemesi durumunda ocuk kendisini yetersiz hissedecektir (Schultz ve Schultz, 1997). Birey yapacağı işi kendi istek ve arzusu ile

yapıyorsa özerktir. Ama birey yapacağı işi ceza korkusu ya da başkalarının baskısıyla yapıyorsa özerk değildir (Kasser ve Ryan, 1999).

Özerklik bireyin, yaşadığı çevreden tamamen kopuk olması, bağımsız olması anlamına gelmemektedir. Bireyin çevresi ile olumlu ilişkiler içerisinde olması ve sosyal çevresinin bireyin özerkliğini destekleyici nitelikte olması bireyin özerklik ihtiyacını gidermesine yardımcı olur (Chirkov ve Ryan, 2001). Birey çocukluk dönemi ile birlikte zihinsel ve bedensel gelişimini sürdürür ama birey çevresinden kendisini soyutlar ise çevresi ile olan iletişimi ve birliktelik duygusu azalır. Sonuçta birey yalnızlaşır ve kendisini mutsuz hisseder (Fromm, 1994). Buradan çıkarılacak sonuç, özerklik ile bağımsızlık kavramlarının birbirinden farklı olduğudur. Bireyin özerkliğini kazanmasında çevresinden iki farklı türde bildirim alabilir. Bunlar özerkliği kazanmada çevrenin desteğinin alınması ya da çevrenin bireyin kararlarına ve davranışlarına müdahale etmesidir. Bireyin duygu, davranış ve değerlerinin seçiminde farklı kişilerin ya da unsurların etkili olması durumuna “heteronomi” denilmektedir. Yani özerkliğin zıttı olan durum heteronomidir (Chirkov ve Ryan, 2001).

2.1.2.2. Yeterlik

Yeterlik, bireyin bir işi yapmada kendisini gerekli donanıma, güce ve bilgiye sahip olduğuna inanması durumudur (Deci ve Ryan, 1985). Başka bir ifade ile yeterlik, bireyin karşılaştığı sorunlarda ya da gündelik faaliyetlerde kendisini yeterli hissetmesidir (Deci vd., 1996; Grolnick vd., 1991).

Yeterlik duygusu, bireylerin yaptıkları işlerden daha fazla zevk almasını sağlamakla birlikte, yaptığı işlerde kendisini yetkin hissetmesini sağlar (Spreitzer, Kizilos ve Nason, 1997). Bireylerin bir işe başlamadan önce kendisinin o işi yapabilecek güce ve yeteneğe sahip olduğunu hissetmesi gerekir. Eğer birey bu gücü kendisinde hissetmez ise davranışı gerçekleştirmeyi erteler (Bandura, 1996). Yeterlik duygusuna sahip olan bireylerde en çok görülen davranışlardan birisi de, bireyin öğrendiği bir davranışı sürekli yapma ihtiyacı hissetmesidir. Bu durum bireyin yeterlik ihtiyacını doyumada önem arz etmektedir. Bu davranışları yeterince yaptıktan sonra birey artık yeni davranışlar edinme isteğinde bulunur. Bu durumun sebebi, bireyin yeterliliğini farklı davranışlar için de doyurma isteğinin olmasıdır (Deci ve Ryan, 1985).

Yeterlik duygusunun desteklenmesi için çocukların ev ve okul ortamında gerçekleştirdiği faaliyetler ödüllendirilerek desteklenmelidir. Bu durum, çocuğun yeterlik duygusunu desteklemektedir (Cihangir-Çankaya, 2005).

2.1.2.3. İlişkili olma (Aidiyet)

İlişkilik, kişinin ihtiyaçlarını gidermesinde sosyal çevresiyle destekleyici ilişkiler içerisinde olması ve bu çevresi ile sürekli bağlantılı olması durumudur (Reis vd., 2000). Aynı şekilde bireyin bulunduğu ortama kendisini ait hissetmesi olarak da ifade edilebilir (Kowal ve Fortier, 1999).

Birey yapacağı işlerde bulunduğu çevreden destek beklemektedir. Bu desteğin bireye verilmesi, bireyin işlerinden haz almasını ve başarılı olmasını sağlamaktadır (Ingledeu, Markland ve Sheppard, 2004). Bireyin çevresi ile olumlu etkileşim içerisinde olması, bireyin o topluma ait olduğu hissini güçlendirmektedir. Olumlu etkileşimin temelinde ise güven duygusu yer almaktadır. Karşılıklı güven duygusunun olduğu bir ortamda birey kendisini daha rahat hissetmektedir (Yavuzer, 2003).

Öz-belirlemeyle ilgili çalışmaların daha çok ABD’de yapıldığı dikkat çekmektedir. Cihangir-Çankaya (2009) tarafından Türkiye’de yapılan araştırmada, öz-belirleme içerisinde bulunan psikolojik ihtiyaçların tatmin edilmesinin önemine vurgu yapılırken, elde edilen bulgularda ABD’dekine paralel olarak Türk kültüründe de benzeri yansımaları olduğu rapor edilmiştir.

2.2. Ailenin Çocuğun Okul Hayatına Katılımı

Dar anlamda aile katılımı, ailenin genel toplantılara katılımı, öğretmen ile görüşmesi, okul etkinliklerine istekli bir biçimde katılması ile ölçülebilir (Patrikakou, 2008). Geniş anlamda aile katılımı; öğrencinin eğitim sürecinde okul ile aile arasında sürekli işbirliği içerisinde olunması, okul ile aile arasında iletişimin güçlü olduğu, eğitim-öğretim sürecinde ailenin bilinçlendirilmesi ve aile okulun çocuğun gelişim sürecinde ortak kararlar aldığı, “okul-çocuk-aile” üçgeninde ilişkilerin geliştirilmesi olarak tanımlanabilir (Demircan, 2012). Aile katılımının ne olduğu ile ilgili farklı görüşlerin olması bu kavramın anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Bazı araştırmacılar aile katılımını, ailenin etkinlik ve faaliyetlere fiziksel olarak katılması olarak tanımlarken,

bazı araştırmacılar anne babaların ev ortamında öğrencisine akademik açıdan destek olması olarak tanımlamaktadır (Vandergrift ve Greene, 1992). Aile katılımının yanlış anlaşılmasından kaynaklanan anne babaların ev ortamında sıkı kurallar koyup çocuk üzerine baskı kurması, öğrencinin özerklik duygusunu zedelemesi kuvvetle muhtemeldir. Bu durum öğrencide motivasyon kaybına ve dolayısıyla akademik başarısının düşmesine sebep olmaktadır (Trivette ve Anderson, 1995).

Driessen, Smit ve Slegers (2005) çalışmalarında aile katılımının iki temel yapıda ele alınabileceğini vurgulamışlardır. Bunlar okul tarafından başlatılan aile katılımı ve aile tarafından başlatılan katılımdır. Okul tarafından başlatılan aile katılımında, aile ile okul arası iletişim ve ailenin etkinliklere katılım boyutu ele alınır. Aile tarafından başlatılan katılımda ise ev içi kurallar, öğrencinin ödevlerine aile desteği gibi konular ele alınmaktadır.

Patrikakou (2008) çalışmasında aile katılımının üç temel çeşidini vurgulamıştır. Bunlar; evde katılım, okulda katılım ve okul-ev iletişimidir. İletişim, okul-aile işbirliğini artıran, ailenin okul ve evdeki etkinliklere katılımını şekillendiren önemli bir etkidir. Eğitimde aile katılımı, öğrencinin öğrenmelerinde, okul başarısında, gelişiminde ve yaşamında önemli bir faktördür. Bu konu üzerine yapılan çalışmalar, aile katılımı yüksek olan öğrencilerin sorumluluk almada, bilgiye erişimde ve sağlıklı gelişim göstermede büyük bir şansa sahip olduğunu vurgulamaktadır (Patrikakou, 2008).

Epstein (1995) ile Epstein ve Sheldon (2002) tarafından yapılan çalışmalarda aile katılımı hususu altı farklı boyutta ele alınmıştır. Bu altı boyut aşağıda özet olarak verilmiştir.

- i. Anne-babalık; Çocuğun gelişim sürecinde ihtiyaç duyacağı konularla ilişkili olarak ebeveynlere yönelik seminer ve kurs gibi eğitimlerin verilmesidir.
- ii. İletişim; Eğitim kurumları ile öğrencinin ailesi arasında formal ve informal iletişimin sağlanmasına paralel olarak öğrencinin gelişimini sağlama amacını içeren düzenli bir iletişim ağının var olmasıdır.
- iii. Gönüllülük; Ailenin okul ve sınıf içi etkinliklere katılımı hususunda gönüllü olmasının yanı sıra ailenin bu etkinliklere destek olma noktasında istekliliği olarak ifade edilebilir.

- iv. Evde öğrenme; Öğrencinin ev ödevlerine ailenin yardımcı olması ve evde çocuğuna öğrenme ortamı yaratmasıdır.
- v. Karar verme; Ailenin okul-aile birliğinde etkin rol oynaması ve bunun gibi faaliyetlerde söz sahibi olması durumudur.
- vi. Toplumla işbirliği; Öğrenci–aile ve okul arasındaki bağları ve ilişkileri geliştirmek amacıyla diğer paydaşlardan yardım alınması durumunu ifade eder.

Bu çalışmada incelenecek olan ailenin okul hayatına katılımının boyutları; ailenin öğrencinin eğitimi ile ilgili arzusu, aile iletişimi, ailenin katılımı ve ailenin özerklik desteğidir.

2.2.1. Ailenin öğrencinin eğitimi ile ilgili arzusu

Fan (2001) çalışmasında, ailenin öğrencinin eğitimi ile ilgili arzusunu aile katılımının boyutlarından birisi olarak ele almıştır. Ailenin çocuğunun eğitimine olan arzusu, aileye bazı sorumluluklar yüklemektedir. Ailenin eğitim arzusu, ailenin okul dışı faaliyetlere katılmasını, çocuğun ödevleri ile ilgilenmesini ve çocuğu ile olan iletişimini etkilemektedir (Hill ve Tyson, 2009).

Fan ve Williams (2010) çalışmalarında, ailenin eğitim arzusunun çocuklarının okula ve derse katılımını etkilediğini tespit etmişlerdir. Ayrıca çalışmada, ailenin eğitim arzusu ile öğrencinin derse olan motivasyonu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu rapor edilmiştir. Ailenin eğitim arzusu, çocuğun olumlu davranışlar sergilemesine, çocuğun yeterlik ihtiyacının karşılanmasına sebep olmaktadır (Fan vd., 2012). Bunların yanı sıra, ailenin eğitim arzusu ile çocuğun akademik başarısı arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır (Fan, 2001).

2.2.2. Aile içi iletişim

İnsanların iletişim kurmadan yaşaması mümkün değildir. İnsanlar doğduğu andan ölüm anına kadar sürekli çevresiyle iletişim kurma ihtiyacı hisseder (Çalışkan ve Aslander, 2014). İletişim geçmişten günümüze kadar farklı şekillerde yorumlanmıştır. Önceki dönemlerde iletişim, araçlarla (telefon, ulaşım, posta vb.) ifade edilirken, son dönemlerde ise bu kavram, kişilerin birbirleri ile bağlantı kurması ve etkileşim

içerisinde olması olarak yorumlanmaktadır (Anderson, 1996). İletişim olgusunun temelinde ise, insanın toplumsallaşma çabası içerisinde olma isteği yatmaktadır. Zira insan toplumun bir parçası olduğu için toplumla sürekli etkileşim içerisinde bulunma ihtiyacı hisseder. Bu etkileşim de genel olarak iletişim ile sağlanmaktadır (Çetinkaya, 2011). Diğer taraftan insanların anlaşması, bilgilerini karşısındaki kişiye aktarması için birbirleriyle iletişim kurmaları gerekmektedir. İletişim sayesinde insanlar birbirlerinin bilgi birikiminden faydalanırlar. Ayrıca karşısındaki kişilerin hislerini ve duygularını anlarlar (Lazar, 2001).

Bütün bunların yanında çocuğun olumlu kimlik geliştirmesinde onun içerisinde yer aldığı aile ortamı temel faktörlerdendir. Çocuğun ailesi ile olan olumlu iletişimi de çocuğun uygun kimlik edinmesine yardımcı olmaktadır (Meadows, Brown ve Elder, 2006). Aynı şekilde ailenin çocuğu ile olan iletişimi çocuğun sosyal, bilişsel ve analitik zekasını etkilemektedir (Hancock, Kaiser ve Delaney, 2002). Kendisini doğru bir şekilde ifade edebilen, sosyal çevresi ile olumlu ilişkiler kurabilen ve istedik davranışlar sergileyen çocukların, etkili iletişimin olduğu ve çocuğuna yeterince zaman ayıran ailelerde yetiştiği görülmektedir (Lado ve Hart, 2002). Özetle aile çocuğu ile olan iletişiminde dürüst ve güven verici olmalıdır. Zira bu durum çocuğun görüş ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade etmesine fırsat vermelidir (Şahin ve Aral, 2012). Bütün bunlar birlikte değerlendirildiğinde, ailenin çocuğu ile sağlıklı iletişim kurması, çocuğun ailesi ile olan bağlarının güçlenmesine ve onlarla olumlu ilişkiler kurmasına imkan sağlayacağı söylenebilir (Çalışkan ve Aslander, 2014).

Etkili iletişimin gerçekleşmesinin temel koşulları ise bireyin karşısındaki kişiyi etkili dinlemesi, empati kurması (kendisini karşısındakinin yerine koyarak dinlemesi), açıklıkla dinlemesi (ne söylediğini tamamen duyabilmesi) ve farkında olarak dinlemesi (karşısındaki kişiye mimikleri ve ses tonu ile dinlediğini hissettirmesi) gerekmektedir (Demirci, 2002). Aile içi iletişimde çocuğun benlik saygısı kazanması, kendisini iyi hissetmesi ve olumlu kişilik geliştirmesi için çocuğu ile iletişimde açık olunması gerekmektedir. Ayrıca çocuğun kendisi için oluşturduğu özel sınırlara girerken, çocuktan izin almalı ve çocuğun sergilediği olumlu davranışları takdir edilmelidir (Önder, 2003).

Diğer taraftan aileler çocukları ile olan iletişimde sürekli kurallar koyma ve baskıcı bir tutum içerisinde olmamalıdır. Böylece çocuğunu birey olarak kabul eden bir aile aynı zamanda demokratik bir aile yapısına bürünerek, çocuğun görüş ve önerilerini dikkate alan pozisyonda olur. Buna ilaveten aileler çocuğu ile olan iletişimde sevgi dilini kullanmalıdır (Barbato, Graham ve Perse, 2003). Çocukla olan iletişimde baskıcı bir tutum sergilenmesi, çocuğa sürekli öğüt verilmesi, onun görüş ve önerilerini göz ardı edilmesi aile ile çocuk arasındaki iletişimi zedeleyebilmektedir (Gordon, 1997). Böyle bir durum çocuğun kendisini değersiz hissetmesine ve benlik saygısının azalmasına sebep olmaktadır (Çağdaş, 2002). Aile içi iletişimde çocuk bir birey olarak kabullenilmez ve dolayısı ile görüşleri dikkate alınmaz ise çocuk da kendisinin ailesinden soyutlar. Bunun sonucu olarak kuşaklar arası çatışmanın başlamasına zemin hazırlanmış olur (Kocaman, 2006).

2.2.3. Aile katılımı

Keçeli-Kaysılı (2008) tarafından yapılan araştırmada ailelerin eğitim-öğretim sürecine katılım gösterme arzusu içerisinde oldukları, ancak bu katılımın nasıl gerçekleştirileceğini bilemedikleri rapor edilmiştir. Aynı şekilde Aksu ve Karaçöp (2015) tarafından yapılan araştırmada davalilerin öğrencilerinin ödevlerine gerekli katkıyı sağlamadıklarını tespit edilmiştir. Ancak, ebeveynlerin ödevlere gerekli katkıda bulunamaları da, çocuklarının ödevlerini yapması hususunda bir takım kurallar koyarak gerekli tedbirleri aldıkları gözlemlenmiştir. Bu durum ise velilerin katılım boyutunda gerekli bilgisinin olmadığını göstermektedir.

Ailenin katılımı, ailenin evde çocuğuna yeterli zaman ayırarak onunla çalışması, okuldaki etkinliklere katılması, okul ve sınıf ziyaretlerini yapması olarak ifade edilmesine rağmen, bu ifade içerisinde okul yönetimi ve öğretmenler tarafından ailenin katılımını artırmaya yönelik çalışmalar yetersiz kalmaktadır (Abbak, 2008). Oysaki aile katılımının artırılması ile öğrencilerin okula olan aidiyet düzeylerini, derse olan katılımlarını, okula olan tutum ve motivasyonlarını olumlu etkilediği çeşitli çalışmalarda tespit edilmiştir (DeHass, Williems, Holbein, 2005; Epstein ve Sheldon, 2002; Sheldon ve Epstein, 2005).

Aile katılımı, içerisinde öğrencilerin evde anne-babaları ile çalışmalarını gerektirmektedir. Bu sebeple anne ve babalar çocuğun ev ödevlerine ve araştırmalarına yardımcı olmaya çalışırlar. Ailelerin bu etkinliklerde çocuğuna yardımcı olması için dersle ilgili üst düzey teorik bilgilerinin olması gerekmemektedir. Aileler bu etkinliklerde çocuğuna bu süreçte yanında olduklarını, çocukta merak uyandırarak araştırmalarında daha fazla gözlem yapması gerektiğini onlara hissettirmelidir (Şahin ve Aral, 2012).

2.2.4. Ailenin çocuğuna olan özerklik desteği

Özerklik, özellikle ergenlik döneminde büyük önem arz etmektedir. Özerklik ihtiyacını bu dönemde gideren bireyler, karşılaşılabilecekleri olaylar karşısında daha sağlıklı davranışlar sergileyeceklerdir (Özdemir ve Çok, 2011). Özerklik ihtiyacını gidermede ailesinden destek gören bireyler, aileleri ile olumlu ilişkiler içerisinde olmaktadır. Ayrıca bu tür bireyler çevresiyle de olumlu ilişkiler içerisinde olmaktadır. Bu sayede ailesi ve yakın çevresi ile olumlu ilişkiler içerisinde olan bireyler karşılaştıkları sorunları rahatlıkla çözebilmektedirler (McElhaney ve Allen, 2001). Ailelerin çocuklarının özerklik ihtiyacını gidermesinde yardımcı ortamlar oluşturması, çocuğun ders başarısına olumlu etkisi ile birlikte çocuklarının derslerine olan ilgisini artırmaktadır (Chirkov ve Ryan, 2001).

Özerkliğin kazanılmasında aile bağlarının koparılması ve bireyin aileden bağımsızlaşmasının gerekmediği bazı çalışmalarca ifade edilmektedir (Deci ve Ryan, 2000; Ryan ve Lynch,1989). Özerkliği elde etme çabası, bireylerin ailelerinden ayrılması, aile ilişkilerinin koparılması anlamına gelmemektedir. Bireyler bu süreçte aileleri ile olumlu ilişkiler içerisinde olmalı ve aileleri ile bağlarını güçlü tutmalıdırlar. Ayrıca birey kendi kararlarını verirken ve kendisini davranışa güdülerken, kendisini özgür hissetmelidir (Collins, Gleason ve Sesma, 1997).

Özdemir ve Çok (2011) tarafından yapılan araştırmada, Türkiye’de çocuğa yeterince özerklik desteğinin verilmediği, çocuğun kendi başına başarabileceği eylemlerde dahi ailesinin müdahalede bulunduğu, seçimlerinde özgürlüklerinin kısıtlandığı rapor edilmiştir. Özgürlüklerin en yaygın gözüktüğü Uzakdoğu ülkelerinde ise aile, çocuğuna aileye ve topluma ilişkin kuralları kazandırırken, aynı zamanda

çocuğunun özerkliğini kazanabileceği ortamlar sağladığı gözlenmektedir. Burada aynı şekilde çocuğun özerkliğini kazanması için aileden tamamen bağımsızlaşmasının gerekmediği, aksine ailenin çocuğun üzerinde hem kontrol edici tutumunu hem de özerkliğini destekleme çabasını birlikte bir süreç içerisinde tutması gerektiği ileri sürülmektedir. Buradan çıkarılabilecek sonuç, çocuğun gelişim sürecinde birbiri ile zıt durumların çocuğa kazandırılabilirliği (Chao, 1994). Benzer şekilde Batı toplumlarında ise aileler çocuklarının özerk karar vermelerini ve onlara sorumluluklar verip bu sorumluluklarını kendilerinin yerine getirmelerini destekledikleri dikkat çekmektedir (Zimmer-Gembeck, 2001).

Demokratik yapıların aksine otoriter aile yapısında, aileler çocuklarının kendi seçimlerini yapmalarına izin vermezler. Bu tür aileler çocuklarının kendi istekleri doğrultusunda davranışlar sergilemesini istemektedirler. Böyle bir aile ortamı, çocuğun özerkliğini kazanmasına engel olmaktadır (Vansteenkiste, Zhou, Lens ve Soenens, 2005). Otoriter aile yapısında aileler çocuğunun anne babaya itaat etmesini ve aile olgusunun devamı açısından kurallar ve cezanın olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu durum aynı şekilde çocuğun özerklik duygusunun gelişimini de kısıtlamaktadır (Kağıtçıbaşı, 2000). Demokratik aile ortamında yetişen çocukların ise kendileri daha rahat bir şekilde ifade edebildiği ve özerklik ihtiyacını karşılayabildiği görülmektedir (Yılmaz, 2011). Benzer şekilde izin veren aile ortamında da çocuğun sosyal ilişkiler kurarken, bağımsızlık ve özerklik ihtiyacı karşılanmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2000).

2.3. Aile Katılımının Öğrenci Motivasyonu Üzerine Etkisi

Aile katılımı ile öğrenci motivasyonu arasında pozitif yönde bir ilişki bulunduğu yukarıda temas edilmişti. Bilindiği gibi aile ortamı, çocuğun önemli bir zaman dilimini geçirdiği ve paylaşım içerisinde bulunduğu ortamlardır. Diğer bir ifadeyle formal eğitim kurumları olan okul eğitiminin temelleri, informel eğitimin temeli olan ailede atılmaktadır. Zira öğrenciler ailelerinden edindikleri duygu ve davranışları okul ortamında yansıtmaktadırlar. Bu durum aile katılımının eğitim öğretim sürecinde ne kadar önemli olduğunun göstergesidir (Gürşimşek, Kefi ve Girgin, 2007). Anne ve baba katılımının artması, sadece öğrencinin derse olan ilgisini, tutumunu ve motivasyonunu artırmakla kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin üst okullara kadar öğrenim görme isteğini uyarıcı fonksiyon görmektedir. Anne ve babanın katılım

düzeşinin artması ile okuldaki başarıya ilaveten disiplin sorunlarının en alt düzeylere indiği de gözden uzak tutulmamalıdır (Epstein ve Sheldon, 2002).

Fan, Williams ve Wolters (2012), Eğitim istatistikleri Ulusal Merkezi (National Center for Education Statistics)'nin topladığı ulusal bir veri seti üzerinde farklı etnik gruplarda aile katılımı ile öğrenci motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Toplam 12721 onuncu sınıf öğrencinin velisi üzerinde analizler yapılmıştır. Dört farklı etnik grupta öğrenciler yer almıştır: Asya kökenli Amerikalılar, İspanyollar, Kafkasyalılar ve siyahi Amerikalılar. İncelenen ilişkiler açısından etnik gruplar arasında bazı farklılıklar ve benzerlikler tespit edilmiştir. Örneğin, ailenin okuldaki olumlu olaylar hakkındaki iletişimi, İspanyol öğrencilerin İngilizce dersindeki içsel motivasyonu ve öz yeterliği ile pozitif ilişkili iken, Asya kökenli Amerikalı öğrencilerin matematikteki içsel motivasyonu ve öz yeterliği arasında negatif ilişki çıkmıştır. Ailenin öğrencinin eğitimi ile ilgili arzusu ise genel olarak bütün etnik gruplarda öğrenci motivasyonu ile pozitif ilişkilidir. Fan ve Williams (2010), yine Eğitim İstatistikleri Ulusal Merkezi'nin veri setini kullanarak yaptıkları bir diğer çalışmada, çoklu regresyon analizi yaparak ailesel faktörlerin öğrenci motivasyonunu (katılım, İngilizce ve matematik dersindeki içsel motivasyon ve özyeterlik) nasıl yordadığını incelemiştir. Ailenin öğrencinin eğitimi ile ilgili arzusunun ve okuldaki olumlu olaylar üzerinde aile iletişiminin, öğrencilerin motivasyonunu pozitif yönde yordadığı bulunmuştur. Ailenin öğrencinin okuldaki düşük performansı ile ilgili iletişiminin ise bütün motivasyon boyutları ile negatif ilişkili olduğu bulunmuştur. Buradan yola çıkarak, aile iletişimi içeriğinin öğrenci motivasyonunu etkilemede önemli olduğu söylenebilir. Ailelerin öğrencilere okul ile ilgili yaptıkları tavsiyeleri (okuldaki ders seçimleri ve üniversiteye giriş sınavına hazırlık gibi konular üzerinde) de öğrencilerin İngilizce dersindeki özyeterlikleri ve içsel motivasyonları ile pozitif ilişkili çıkmıştır.

Marbell ve Grolnick (2013), Gana'da altıncı sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, bazı ailesel faktörler ile öğrenci çıktuları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ailenin özerklik desteğinin, öğrencilerin depresyon düzeyi ile negatif ilişkili ($r = -.32$), öğrenci özerkliği ile ise pozitif ilişkili ($r = .35$) olduğu bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin katılımı ile yapılan bir çalışmada (Ratelle, Larose, Guay ve Senécal, 2005), aile katılımı ve aile özerklik desteğinin, öğrencilerin yeterlik ve özerkliği ile olan ilişkisi incelenmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için yapısal eşitlik

modelinden faydalanılmıştır. Analiz sonuçları, ailesinden daha fazla özerklik desteği alan öğrencilerin okuldaki özerkliğinin de daha yüksek olduğunu göstermiştir. Aile katılımı ise, öğrencilerin özerklik ve aidiyet duygusu ile pozitif ilişkili çıkmıştır. Bir diğer çalışmada (Grolnick, Ryan ve Deci, 1991), üçüncü sınıftan altıncı sınıfa kadar olan öğrencilerin aile ortamı algıları, motivasyon ve akademik başarı arasındaki ilişki yapısal eşitlik modeli kullanılarak incelenmiştir. Öğrencilerin ailelerinin sağladığı özerklik desteği ve ailelerin eğitim hayatına katılımları ile ilgili algılarının, öğrencilerin yeterlik algısı ve özerklik algısı ile pozitif ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu motivasyonel değişkenler de sene sonu notlarını ve standart başarı testi puanlarını pozitif yönde tahmin etmiştir.

Bu çalışma sonuçları, aile iletişimi, ailenin öğrencinin eğitimi ile ilgili arzusu, aile katılımı ve ailenin özerklik gibi ailesel faktörlerin, öğrencilerin derslerindeki motivasyonu ile ilişkili olduğuna işaret etmektedir. Daha yüksek motivasyona sahip olan öğrencilerin de derslerinde daha fazla katılım sağlaması beklenmektedir (ör., Hıdıroğlu, 2014). Bir sonraki bölümde öğrenci katılımı ele alınacaktır.

2.4. Öğrenci Katılımı

Öğrenci katılımı ile ilgili araştırmalar 1980’li yıllarda başlamış olup günümüzde halen üzerinde çalışılan bir konudur. Katılım genel olarak bireyin aktif, amaç odaklı, yapıcı olması, sosyal ve fiziksel çevresiyle etkileşim içerisinde olması durumudur. Okula olan katılım ise, öğrencinin akademik anlamda doğru işler yapmasını sağlar. Ayrıca, öğrencinin akademik yeterliğini ve performansını artırır (Skinner, Zimmerman-Gembeck ve Connell, 1998). Bir başka tanım ise katılım, öğrencinin öğrenme sürecindeki çabası, ciddiyeti, endişesi ve dikkati olarak ele alınabilecek psikolojik unsurlarla ilişkilidir (Marks, 2000). Öğrenci katılımı konusu üzerine yapılan çalışmaların temel amaçları; öğrenci katılımının öğrenme sürecine etkisini belirleme ve öğrencinin en iyi nasıl öğrendiğini anlama çabasıdır (Hıdıroğlu, 2014). Öğrenci katılımı; öğrencinin akademik performansını, okul içi olumlu ya da olumsuz iletişimini, okulu tamamlama isteği gibi değişkenler açısından önemlidir. Öğrenci katılımında sadece öğrenci katılımını artırmak için kullanılan yöntemler incelenmemektedir. Aynı zamanda öğrencinin öğrenme becerisi edinmesini, bilişsel farkındalık oluşturmasını ve derse olan ilgi ve isteklerini artırması incelenmektedir (Parsons ve Taylor, 2011).

Öğrencinin okul çevresi ile olan iletişimi, öğrencinin dikkatini toplaması ve olumlu davranışlar sergilemesi öğrenci katılımı ile ilişkilidir. Öğrencinin okul ortamında kendisini önemli hissetmesi, öğrencinin davranışlarını organize etmesine, okula ve derslerine karşı olumlu duygular beslemesine, endişe ve şüphelerinin azalmasına yardımcı olmaktadır. Bu durum öğrencinin daha fazla çaba göstermesine ve katılımının artmasına sebep olmaktadır (Appleton, Furlong ve Christenson, 2008).

Appleton, Christenson, Kim ve Reschly (2006) çalışmalarında katılımı psikolojik katılım, bilişsel katılım, akademik katılım ve davranışsal katılım olmak üzere dört boyutta ele almıştır. Akademik katılım, öğrencinin ders başarısı için gerekli olan ödev ve proje çalışmaları için göstermiş olduğu çabadır. Psikolojik katılım, öğrencinin akranları, öğretmenleri ve ailesi ile olan ilişkileri üzerine temellendirilmiştir. Davranışsal katılım, öğrencinin okul ve sınıf içi etkinliklere aktif olarak katılmasıdır. Bilişsel katılım ise, öğrencinin kişisel amaçları, kariyeri hakkında planlar yapması ve öğrenme çabası olarak betimlenmiştir. Fredericks vd. (2004) ise çalışmalarında katılımı 3 boyutta ele almışlardır. Bu katılım boyutları; davranışsal, bilişsel ve duyuşsal katılımdır. Öğrencinin sınıf içi etkinliklere katılımı, sınıf içerisinde uygun davranışlar sergilemesi davranışsal katılıma, öğrencinin öğrenme sürecinde düşünmesi ve stratejiler geliştirmesi bilişsel katılıma, öğrencinin öğrenme sürecinde neşeli, mutlu, endişeli ve sıkılma gibi duygularını yansıtması ise duyuşsal katılıma örnektir. Ancak, son dönemde Reeve ve Tseng (2011) çalışmalarında, bu katılım türlerine ek olarak öğrencinin bilgiyi edinip aynı zamanda edindiği bilgiler doğrultusunda davranışlar sergilemesi olarak ifade edilen aracı katılımı literatüre kazandırmışlardır.

Fredericks vd. (2004) çalışmalarına göre davranışsal katılım, öğrencinin olumlu davranışlar sergilemesi, kurallara uyması, öğrenmek için çaba sarf etmesi, sorular sorması ve sınıf içi tartışmalara katılım göstermesidir. Ayrıca okul dışı etkinliklere katılım, öğrencinin akademik hedeflerinin gerçekleşmesini ve davranışsal katılımını desteklemektedir (Skinner vd., 1990).

Öğrencinin öğrenmeye olan ilgi ve isteğinin yanı sıra öğrenme sürecindeki neşesi, endişesi ve bıkkınlığı katılımın duyuşsal boyutu içerisinde yer alır (Reeve ve Tseng, 2011). Duyuşsal katılım, içerisinde olumlu duyuşsal durumlar ile olumsuz duyuşsal durumları barındırır (Frederick vd., 2004).

Öğrenmek için öğrencinin zihinsel becerilerini kullanması ve öğrenme amaçlarına ulaşması için uygun yöntemleri seçmesi bilişsel katılım olarak ifade edilmektedir. Yani öğrenciler bilişsel katılım ile öğrenme için uygun stratejiler belirlerler (Fredericks vd., 2004). Connell ve Wellborn (1991) çalışmasında bilişsel katılımı, öğrencinin kendisine özgü yöntemlerle problem çözmesi olarak ifade etmiştir. Öğrenci öğrenme amaçlarına ulaşmak için özgün stratejiler geliştirir. Öğrenci bu stratejileri geliştirirken, zihninde planlar yapar ve öğrenme sürecinin hangi aşamasında neler yapması gerektiğini düşünür. Bu durum öğrencinin bilişsel katılımının göstergesidir (Young, 2007).

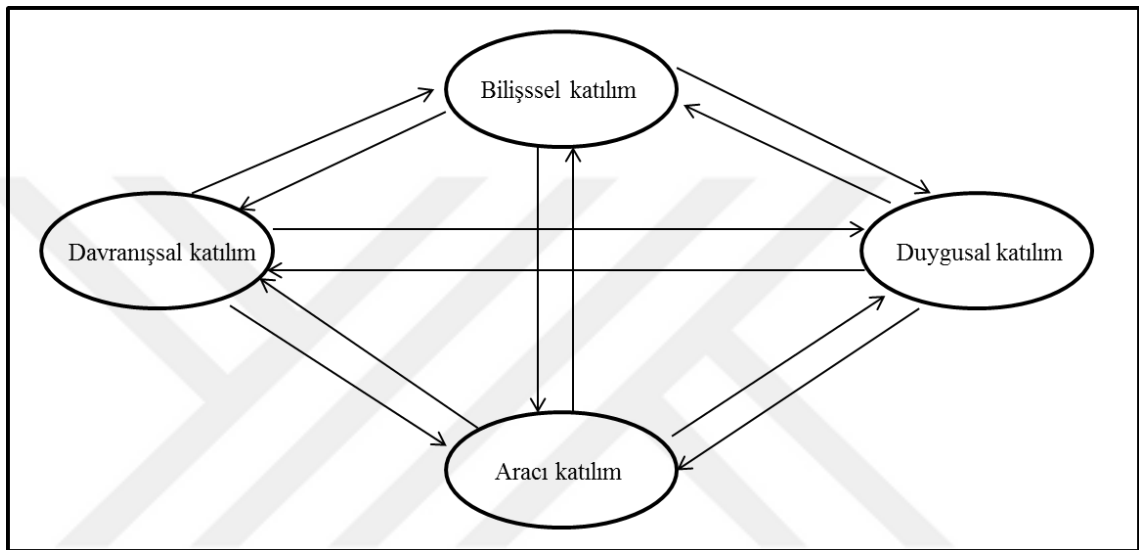
Aracı katılım, öğrencinin öğrenme durumlarını kişiselleştirip bu öğrenmelerini gerçekleştirmesidir (Reeve ve Tseng, 2011). Aracı katılımında öğrenciler, sorular sorar, problem durumu üzerine kendi görüşlerini belirtir, tavsiyeler verir ve derse olan ilgisini artırır (Reeve, 2012). Öğrenci bu katılım türünde düşüncelerini rahatlıkla ifade eder. Ayrıca bu süreçte gerçekleşen etkinliklere aktif katılım gösterir (Ainley, 2012).

2.4.1. Öğrenci katılım türleri arasındaki ilişki

Bazı araştırmalar, tüm katılım türlerinin (davranışsal, bilişsel, duyuşsal ve aracı katılım) birbiri ile ilişkili olduğunu ileri sürmektedir. Bu katılım türlerinden birinin olumlu yönde artış göstermesi, diğer katılım türlerinin de artış gösterdiğini ya da bir katılım türünün azalmasının diğer katılım türlerini de azalttığı bazı çalışmalarda tespit edilmiştir (Reeve, 2013; Reeve ve Tseng, 2011). Duyuşsal katılım ile davranışsal katılım, duyuşsal katılım ile bilişsel katılım arasında pozitif yönde ilişki vardır. Örneğin okula karşı olumlu tutum içerisinde olan öğrenciler, olumlu davranışlar sergilemektedirler. Yani duyuşsal katılım, davranışsal katılım ile ilişkilidir (Li ve Lerner, 2013).

Hıdıroğlu (2014) çalışmasında tüm katılım türlerinin birbiri ile ilişkili olduğunu vurgulamaktadır (Bkz. Şekil 2.1). Öğrencinin öğrenme sürecinde ilgili, istekli olması ve bu süreçten zevk alması durumunda öğrenci olumlu davranışlar geliştirir ve öğrenim sürecinde daha fazla çaba sarf eder. Olumlu davranışlar sergileyen öğrencilerin de öğrenmeye karşı endişesi azalır. Bu durum davranışsal katılım ile duyuşsal katılım arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Öğrencinin olumlu tutum içerisinde olması (ilgili,

istekli, heyecanlı) öğrencinin daha fazla soru sormasına, sınıfta görüşlerini ifade etmesine ve sınıf içi tartışmalara katılımını artırmaktadır. Bu durum duyuşsal katılım ile aracı katılım arasındaki ilişkiyi gösterir. Olumlu davranışlar gerçekleştiren öğrenciler, öğrenme stratejilerini geliştirir. Bu öğrenciler aynı zamanda öğrenme etkinliklerine ilgi duyar. Bu durum ise davranışsal, bilişsel ve duyuşsal katılım arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Bu çalışmadan çıkarılan sonuç, katılım türleri birbirleri ile karşılıklı olarak pozitif yönde ilişkili olduğudur.



Şekil 2.1. Katılım boyutlarının birbirleri ile olan ilişkileri

2.4.2. Motivasyon ile öğrenci katılımı arasındaki ilişki

Derse katılım düzeyi ile öğrencilerin motivasyonu arasında doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. Derse katılım ile motivasyonun sağlanmasına paralel olarak öğrenciler işlenen konuya bağlanmakta ve öğretim sürecinde karşılaşılabilecekleri zorluklar karşısında yılgınlık göstermemektedirler (Bomia, Beluzo, Demeester, Elander, Jhonson ve Sheldon, 1997). Öğrencinin derse katılımının ve buna bağlı olarak motivasyonunun düşüklüğü, onun eğitim-öğretim sürecini etkileyen en önemli sorunlar arasında gösterilmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin derse katılım motivasyonunun düşük olması, öğrencilerin öğrenme ile ilgili olumsuz davranışlar sergilemesine sebep olmaktadır. Bu durumda olan öğrenciler, dikkatini konu üzerine toplamakta güçlük çekmekte, sürekli dersten sıkılmakta ve önceden ele alınan konular ile işlenen konu arasında bağlantılar kuramamaktadır (Rothman, 1990). Patrick ve Yoon (2004) çalışmalarında öğrenci

motivasyonu ile öğrencilerin derse katılımı arasında doğrusal bir ilişkinin olduğunu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgularda, öğrencilerin motivasyonlarındaki artışa bağlı olarak incelenen konuyu daha iyi anladıkları ortaya konulmuştur.

Öğrenciye özerklik desteği sağlamak, öğrencinin öğrenme amaçlarına ulaşmasına ve öz düzenlemesine yardımcı olmaktadır. Öğrencinin özerklik desteğinin sağlanması aynı zamanda öğrencinin duyuşsal ve davranışsal katılımını olumlu yönde etkilemektedir (Shih, 2008). Jang, Reeve ve Deci (2010) çalışmalarında, özerklik desteği ile öğrenci katılımı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmada öğrenciye özerklik desteğinin verilmesinin, öğrencinin derse olan dikkatini, çabasını, ilgisini artırdığı ve öğrenmeye karşı olumlu duygular geliştirdiğini tespit etmişlerdir. Ayrıca çalışmada, özerklik ihtiyacı karşılanan öğrencilerin ders içi tartışmalara katıldığı, sorular sorduğu ve olumlu davranışlar gerçekleştirdiği rapor edilmiştir. Sonuç olarak öğrenciye özerklik desteğinin, sağlanması öğrencinin davranışsal ve duyuşsal katılımını artırmaktadır. Hıdıroğlu (2014) çalışmasında, öğrenciye özerklik desteğinin verilmesi ile öğrencinin öğrenim sürecinde sorularını daha rahat sorabildiği ve tartışmalara etkin olarak katıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca özerklik desteği öğrencinin öğrenmeye karşı ilgi ve isteğini artırmakla birlikte öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesine sebep olmaktadır. Sağlanan bu destekle öğrenci, olumlu davranışlar sergilemekte ve öğrenmek için daha fazla çaba sarf etmektedir. Buradan çıkarılabilecek sonuç, özerklik desteği ile öğrenci katılımı arasında pozitif bir ilişkinin olduğudur.

Bir diğer çalışmada, Furrer ve Skinner (2003), üçüncü sınıftan altıncı sınıfa kadar olan öğrencilerin ($n= 641$), aidiyet duygusu ile ders katılımı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma bulgularında öğrencilerin aidiyet duygusunun, onların duyuşsal ve davranışsal katılımı ile pozitif yönde ilişkili olduğu belirtilmiştir. Ayrıca çalışmada, temel psikolojik ihtiyaçları (özerklik, aidiyet ve yeterlik) daha iyi karşılanan öğrencilerin derslerinde daha yüksek katılım sergileme eğiliminde olduğu tespit edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın yöntemi hakkında bilgi verilecektir. Araştırma deseni ve çalışmanın örnekleme üzerinde durulduktan sonra çalışma için toplanan veri toplama araçları ve bu veri toplama araçlarının seçilme nedenleri üzerine durulacaktır.

3.1. Araştırma Deseni

Ailelerin okul hayatına katılımı, öğrencilerin fen bilimleri dersindeki temel psikolojik ihtiyaçları ve fen bilimleri dersine katılım arasındaki ilişkilerin incelendiği bu çalışmada, nicel araştırma yaklaşımlarından korelasyonel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırma yöntemi sayesinde değişkenler arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılıp bu ilişkilerin düzeyleri belirlenmesi amaçlanmıştır.

Korelasyonel araştırmalarda iki ve daha fazla değişken incelenmektedir. Korelasyonel araştırmalar; keşfedici ve yordayıcı korelasyonel araştırmalar olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Keşfedici korelasyonel araştırmalarda, değişkenler arasındaki ilişkiler incelenerek önemli bir durum çözümlenir. Yordayıcı korelasyonel araştırmalarda ise değişkenlerin birinden faydalanılarak diğer değişkenin açıklanması amaçlanır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Bu çalışmada yordayıcı korelasyonel araştırma deseni kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Erzurum İli Yakutiye ve Palandöken ilçesi merkeze bağlı ortaokulların 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın uygulamasına başlamadan önce Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmıştır (bkz. EK 1).

Araştırma için gerekli izinlerin alınmasından sonra evren içinden asıl çalışmanın yapılacağı okullar, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilmiştir.

Araştırma öncesinde pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamada Erzurum il sınırları içerisinde öğrenim görmekte olan 200 ortaokul öğrencisine ulaşılmıştır. Pilot uygulamaya katılan öğrencilerin 125 (%62.5)'i kız, 74 (%37.0)'ü erkek öğrencidir. Bir öğrenci ise çalışmada cinsiyetini belirtmemiştir. Pilot uygulamaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyleri ise şu şekildedir; 6. sınıfta öğrenim gören 71 (%35.5), 7. sınıfta öğrenim gören 65 (%32.5) ve 8. sınıfta öğrenim gören 63 (%31.5) kişidir. Pilot uygulamada, Türkçe' ye çevrilen ölçeklerin yapısal uyumu ölçülmüştür. Ayrıca öğrencilerin soruları okurken anlama güçlüğü yaşayıp yaşamadıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin anlamadığı maddeler araştırmacı tarafından yeniden düzeltilerek anlaşılır hale getirilmiştir.

Asıl çalışmada toplam 926 öğrenciye ulaşılmıştır. Katılımcıların 415 (%44.8) i kız, 448 (%48.4) i ise erkektir. Öğrenim gördüğü sınıflara göre öğrenci sayıları ise 6. sınıfta 324 (%35), 7.sınıfta 374 (%40.4), 8.sınıfta 183 (%19.8) öğrencidir. Araştırmaya en fazla 13 yaşındaki öğrenciler (322 kişi) katılım göstermiştir. Öğrencilerin bir önceki dönem fen bilimleri karne notu ortalaması 5 üzerinden 3.47 olup notlar arasındaki standart sapma değerinin 1.27 olduğu bulunmuştur. Ayrıca katılımcıların çoğunluğu 3 ve üzeri kardeş sayısına sahiptir (%74.7). Tablo 3.1'de örnekleme ait demografik özellikler daha detaylı şekilde sunulmuştur.

Tablo 3.1.

Örnekleme Ait Demografik Bilgiler

	Frekans	%
Cinsiyet		
Öğrenci Sayısı	926	100
Kız Öğrenci	415	44.8
Erkek Öğrenci	448	48.4
Cinsiyeti Boş bırakanlar	63	6.8
Yaş		
11 yaşında	4	0.4
12 yaşında	259	28
13 yaşında	322	34.8
14 yaşında	209	22.6
15 yaşında	32	3.5
16 yaşında	8	.9
Yaşını boş bırakanlar	92	9.8

Tablo 3.1. (Devamı)

Sınıf		
6. sınıf	324	35
7. sınıf	374	40.4
8. sınıf	183	19.8
Sınıfını boş bırakanlar	45	4.8
Kardeş Sayısı		
1 kardeşi olan	34	3.7
2 kardeşi olan	192	20.7
3 kardeşi olan	297	32.1
4 kardeşi olan	217	23.4
5 ve üstü kardeşi olan	178	19.2
Kardeş sayısını boş bırakanlar	8	.9
Geçen Dönem Karne Notu		
Karne notu 1 olanlar	79	8.5
Karne notu 2 olanlar	117	12.6
Karne notu 3 olanlar	219	23.7
Karne notu 4 olanlar	275	29.7
Karne notu 5 olanlar	229	24.7
Karne notunu boş bırakanlar	7	.8
Anne Çalışma Durumu		
Annesi çalışanlar	95	10.3
Annesi çalışmayanlar	794	79.4
Annesinin düzenli işi olmayanlar	17	1.8
Annesi emekli olanlar	9	1
Anne çalışma durumunu boş bırakanlar	11	1.2
Baba Çalışma Durumu		
Babası çalışanlar	735	79.4
Babası çalışmayanlar	42	4.5
Babasının düzenli işi olmayanlar	69	7.5
Babası emekli olanlar	61	6.6
Baba çalışma durumunu boş bırakanlar	19	2.1
Evdeki Kitap Sayısı		
Hiç ya da çok az olanlar	160	17.3
11-25 tane olanlar	267	28.8
26-100 tane olanlar	268	28.9
101-200 tane olanlar	134	14.5
200 taneden fazla olanlar	93	10
Kitap sayısını boş bırakanlar	4	.4

Tablo 3.1. (Devamı)

Çalışma Odası Durumu		
Çalışma odası olanlar	556	60
Çalışma odası olmayanlar	291	31.4
Çalışma odası durumunu boş bırakanlar	79	8.5
Anne Eğitim Düzeyi		
Hiç okula gitmemiş	92	9.9
İlkokul	337	36.4
Ortaokul	266	28.7
Lise	137	14.8
Üniversite	58	6.3
Yüksek lisans	12	1.3
Doktora	1	.1
Anne eğitim düzeyini boş bırakanlar	23	2.5
Baba Eğitim Düzeyi		
Hiç okula gitmemiş	22	2.4
İlkokul	150	16.2
Ortaokul	264	28.5
Lise	273	29.5
Üniversite	130	14
Yüksek lisans	41	4.4
Doktora	11	1.2
Baba eğitim düzeyini boş bırakanlar	35	3.8
Evde Bilgisayar Olma Durumu		
Bilgisayarı olanlar	527	56.9
Bilgisayarı olmayanlar	386	41.7
Boş bırakanlar	13	1.4
Bilgisayarlarında İnternet Bağlantısı Durumu		
İnternet bağlantısı olanlar	400	43.2
İnternet bağlantısı olmayanlar	510	55.1
Boş bırakanlar	16	1.7
Öğrencinin Eğitim Hayatı Beklentisi Durumu		
Ortaokul mezunu olmak	95	10.3
Lise mezunu olmak	80	8.6
Ön lisans (2 yıllık üniversite) mezunu olmak	73	7.9
Lisans (4 yıllık üniversite) mezunu olmak	278	30
Lisansüstü eğitim (Lisans eğitimi bittikten sonra yapılan yükseköğretim) almak	377	40.7
Boş bırakanlar	23	2.5

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada dört farklı türde veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları; demografik bilgi anketi, aile katılımı ölçeği, öğrenci katılımı ölçeği ve temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeğidir. Demografik bilgi anketinde öğrenci ve ailesinin tanımlanması amaçlanmış olup toplam 14 madde kullanılmıştır. Aile katılımı ölçeği, Fan ve Williams (2010) tarafından yapılan çalışmadan uyarlanmış olup araştırmaya konu olan öğrencilere toplam 16 madde yöneltilerek oluşturulmuştur. Ölçek, ailenin çocuğunun eğitimine yönelik arzusu, aile iletişimi, aile özerklik desteği ve aile katılımı boyutlarını içermektedir. Öğrenci katılımı ölçeği Hıdıroğlu (2014) tarafından yapılan çalışmadan uyarlanarak düzenlenmiştir. Ölçekte toplam 22 madde kullanılmış olup, cevaplayıcıya dörtlü Likert ölçeği yapısında sunulmuştur. Öğrenci katılımı ölçeğinde davranışsal, bilişsel, duyuşsal ve aracı katılım olarak dört boyut incelenmiştir. Temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeği ise Durmaz (2012) tarafından yapılan çalışmadan alınarak çalışmada kullanılmıştır. Temel psikolojik ihtiyaçları ölçeği kendi içerisinde temel psikolojik ihtiyaçlardan olan aidiyet, yeterlik ve özerklik boyutlarını içermektedir.

3.3.1. Demografik Bilgi Anketi

Öğrencilerin kendisi ve ailelerini tanımlamaları için oluşturulan bu bölümde katılımcıya 14 adet soru yöneltilmiştir. Demografik Bilgi Anketi'nin öğrencinin kimliğini açığa çıkartacak ve onları bu durumdan rahatsız olmasına sebep olan olguları ortadan kaldırmak için uygulama öncesi öğrencilere cevapların nasıl kullanılacağı ve cevapların gizliliğini içeren taahhütler anketin üst kısmında yer verilmiş ve araştırmacı tarafından şifahi olarak dile getirilmiştir. Kişisel bilgileri içeren bölümde cevaplayıcıya 14 soru yöneltilmiştir. Öğrenciye yöneltilen sorular sırasıyla cinsiyet durumu, doğum tarihi, sınıfı, kardeş sayısı, geçen dönem fen bilimleri dersi karne notu, annenin çalışma durumu, babanın çalışma durumu, evde bulunan kitap sayısı, öğrencinin kendisine ait odasının olup olmadığı, anne ve babanın eğitim düzeyi, evde bilgisayar olup olmadığı, bilgisayar var ise internet bağlantısı olup olmadığı sorulmuştur.

3.3.2. Öğrenci Katılımı Ölçeği

Reeve ve Tseng (2011)'in öğrenci derse katılımının düzeyini saptamak amacıyla kullandığı maddeler, Hıdıroğlu (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek toplam 22 maddeden oluşmakta olup dördümlü Likert tipi yapıya sahiptir (1 = kesinlikle katılmıyorum, 4 = kesinlikle katılıyorum). Cevaplayıcılar maddelere kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum olarak cevap vermeleri istenmiştir. Ayrıca ölçek öğrenci katılımının alt boyutları olan davranışsal, bilişsel, duyuşsal ve aracı katılımı ölçmektedir. Ölçekte; davranışsal katılım 5 madde, duyuşsal katılım 4 madde, bilişsel katılım 8 madde ve aracı katılım 5 madde ile ölçülmüştür. Hıdıroğlu (2014) çalışmasında tespit ettiği güvenilirlik analizleri ise şu şekildedir: Davranışsal katılımda kullanılan 5 maddenin yüksek güvenilirliğe sahip olduğu ($\alpha = .94$), duyuşsal katılımda kullanılan 4 maddenin güvenilirliği yeterli düzeye sahip olduğu ($\alpha = .78$), bilişsel katılımda kullanılan 8 maddenin güvenilirliği yüksek düzeye sahip olduğu ($\alpha = .88$) ve son olarak aracı katılımda kullanılan 5 maddenin güvenilirliği yeterli düzeyde olduğu ($\alpha = .82$) çalışmada belirtilmiştir. Bu çalışmada elde edilen güvenilirlik düzeyleri de benzer şekilde yüksek çıkmıştır: Cronbach Alpha değerleri aracı katılım için .90, davranışsal katılım için .94, duyuşsal katılım için .90 ve bilişsel katılım için .94'dür. Ölçeğin maddeleri ve ölçtüğü boyutlar Tablo 3.2'de sunulmuştur.

Tablo 3.2.

Öğrenci Katılım Boyutları ve Cronbach Alpha Değerleri

Madde No	Alt Boyut	Cronbach Alpha
Aracı Katılım		.90
1	Fen dersinde öğretmenime sorular sorarım.	
2	Dersle ilgili sevdiğim ya da sevmediğim şeyleri fen öğretmenime söylerim.	
3	Fen dersiyile ilgili nelere ilgi duyduğumu öğretmenime söylerim.	
4	Fen dersiyile ilgili tercihlerimi ve düşüncelerimi açıkça ifade ederim.	
5	Fen dersini daha iyi hale getirebilmek için önerilerde bulunurum.	
Davranışsal Katılım		.94
6	Fen dersini dikkatle dinlerim.	
7	Fen dersine çok çalışırım.	
8	Fen öğretmenimiz yeni bir konuya başladığında, dikkatle dinlerim.	
9	Fen dersinde yeni bir konuya başladığımızda, çok çalışırım.	
10	Fen dersine dikkatimi veririm.	
Duyuşsal Katılım		.90
11	Fen dersinde yeni şeyler öğrenmekten hoşlanırım.	
12	Fen dersinde herhangi bir şey üzerinde çalışmak ilgimi çeker.	
13	Fen dersinde öğrendiklerimize karşı merak duyuyorum.	
14	Fen dersi eğlencelidir.	
Bilişsel Katılım		.94
15	Fen dersindeki yeni bilgileri eski bilgilerimle ilişkilendirmeye çalışırım.	
16	Fen dersine çalışırken yeni bilgilerle kendi deneyimlerim arasında bağlantı kurmaya çalışırım.	
17	Fen dersine çalışırken tüm farklı fikirleri bir araya getirerek, onları anlamlandırmaya çalışırım.	
18	Fen dersine çalışırken, kendi örneklerimi oluşturarak önemli kavramları anlamaya çalışırım.	
19	Fen dersine çalışmaya başlamadan önce, ulaşmak istediğim hedefi belirlerim.	
20	Fen dersine çalışırken, ara sıra durur, yaptıklarımı gözden geçiririm.	
21	Fen dersine çalışırken, yalnızca doğru cevapları bulup bulmadığıma değil, ne kadar anladığıma da dikkat ederim.	
22	Eğer bir fen konusunu anlamakta zorlanıyorsam, onu öğrenmek için izlediğim yolu değiştiririm.	

3.3.3. Aile Katılımı Ölçeği

Bu çalışmada aile katılımı dört boyutta ele alınmıştır: Bunlar ailenin öğrencinin eğitimi ile ilgili arzusu, aile iletişimi, aile katılımı ve aile özerklik desteğidir. Ailenin öğrencinin eğitimi ile ilgili arzusu, aile iletişimi, aile katılımı boyutları Fan (2001)'in kullanmış olduğu ölçekten alınırken, aile özerklik desteği boyutu ise Robbins (1994)'ün doktora tezinde ilk olarak kullanılan ve Niemiec, Lynch, Vansteenkiste, Bernstein, Deci ve Ryan (2006) da güvenilirlik ve geçerlik yeniden kanıt sunulmuş olan aile özerklik destek algısı POPS (Perceptions of Parent Scales)'tan uyarlanmıştır. Aile katılımını ölçmek için kullanılan tüm boyutların Türkçe'ye çevirisi ve adaptasyonu bu çalışma kapsamında yapılmıştır. Ölçek 18 madden oluşmaktadır. Ailenin eğitim arzusu, anne ve babanın öğrencinin hangi okul düzeyine ilerlemesini istediği ile ilgili 5 seçenek içermektedir (1 = ortaokul, 2 = lise, 3 = ön lisans, 4 = lisans, 5 = lisansüstü eğitim). Diğer maddeler ise beşli Likert tipinde uygulanmıştır. Yöneltilen maddeler 1- Hiçbir zaman, 2- Nadiren, 3- Bazen, 4- Çoğu zaman, 5- Her zaman olarak yanıtlanmaktadır. Ölçeğin 14 ve 16. maddeleri ters kodlanan maddelerdir.

Ölçeğin çeviri sürecinde maddeler ilk olarak İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmiş (forward translation), daha sonra farklı bir araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilen maddelerin İngilizce'ye geri çevirisi (back translation) yapılmıştır. Orijinal ile karşılaştırılıp, gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra maddelerin son hali verilmiştir. Türkçe'ye çevrilen maddeler bir dil uzmanı tarafından incelenmiştir. Pilot çalışma 200 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Aile katılımı boyutları için LISREL 8.8 (Jöreskog ve Sörbom, 2007) programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları değerlendirilirken birçok uyum iyiliği indislerinin birlikte incelenmesi tavsiye edilmektedir. Bu indislerden Root Mean Squared Error of Approximation (RMSEA)'nin 0.1'in altında olması iyi uyuma işaret etmektedir (Steiger, 1990). Standardized Root Mean Squared Residual (S-RMR)'nin ise 0.5'in altında olması iyi uyum için tavsiye edilir (Kelloway, 1998). Comparative Fit Index (CFI)'nin, Nonnormed Fit Index (NNFI)'nin ve Incremental Fit Index (IFI)'nin 0.9'un üzerinde olması, önerilen model ile veri setinin iyi uyum sağladığını göstermektedir (Bentler, 1990; Kelloway, 1998). Pilot çalışma sonucu elde edilen uyum indisleri (RMSEA= 0.071, S-RMR= 0.068, CFI= 0.911, NNFI= 0.893, IFI=0.913), önerilen

faktör yapısının veri seti ile uyumun olduğunu ama istenilen düzeyde olmadığını göstermiştir.

Pilot çalışma sonrası 5 ortaokul öğrencisi ve uzman görüşü alınarak maddeler gözden geçirilip, gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra asıl çalışmaya geçilmiştir. Asıl çalışmada toplanan veriler üzerinde yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum iyiliği indisleri (RMSEA= 0.084, S-RMR= 0.040, CFI= 0.984, NNFI= 0.981, IFI=0.984), önerilen faktör yapısının veri seti ile iyi uyum sağladığını göstermiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen faktör yükleri t ve R² değerleri ve her bir boyut için güvenilirlik analizi sonuçları, Tablo 3.3'de sunulmuştur.

Tablo 3.3.

Ailenin Öğrencinin Okul Hayatına Katılımı Boyutlarına Ait Faktör Analizi ve Güvenirlik Sonuçları

	Faktör Yüğü (Lamda-X göstergeleri)	t- değeri	R²	Cronbach Alpha
Aile Eğitim Arzusu				.95
Anneniz hangi okul düzeyine ilerlemenizi ister?	0.93	35.45	0.86	
Babaniz hangi okul düzeyine ilerlemenizi ister?	0.96	37.72	0.93	
Aile İletişim				.92
Okuldaki akademik etkinlikler (sınavlar, ödevler, ders programı, vb.) hakkında anne-babamla konuşurum.	0.87	32.97	0.75	
Okuldaki sosyal aktiviteler (sportif faaliyet, kültürel etkinlikler, vb.) hakkında anne-babamla konuşurum.	0.81	29.49	0.65	
Sınıfta yaptığımız çalışmalar hakkında anne-babamla konuşurum.	0.83	30.85	0.69	
Lise hayatımı planlama konusunda babamla konuşurum.	0.81	29.64	0.66	
Lise hayatımı planlama konusunda annemle konuşurum.	0.82	30.36	0.68	

Tablo 3.3. (Devamı)

Aile Katılımı				.88
Anne-babam okul toplantılarına katılır.	0.86	32.50	0.75	
Anne-babam okuldaki etkinliklere katılır.	0.73	25.24	0.53	
Anne-babam öğretmenlerimle konuşur.	0.88	33.39	0.77	
Anne-babam sınıfımı ziyaret eder.	0.72	24.87	0.52	
Aile Özerklik Desteği				.89
Anne-babam, nasıl davranırsam daha iyi olabileceğini bana açıklar.	0.87	33.05	0.76	
Anne-babam, sorumluluklarımı yerine getirmedeğimde neden böyle yaptığımı anlamaya çalışır.	0.85	31.70	0.72	
Anne-babam, beni cezalandırmaz; benimle neyin yanlış olduğunu konuşur.	0.83	30.58	0.69	
Anne-babam kendi kararlarımı vermemden memnun olur (örneğin; kıyafet seçimi, arkadaş seçimi, vb.).	0.73	25.60	0.54	
Anne-babam, yapmam gerekenleri yapmadığımda sinirlenir.*	0.52	16.56	0.27	
Anne-babam hata yaptığımda bunu anlayışla karşılar.	0.77	27.30	0.59	
Anne-babam okulda başarısız olduğumda sinirlenir.*	0.53	17.07	0.28	

Not: Madde sonunda bulunan * işareti maddelerin ters madde olduğunu belirtmektedir.

3.3.4. Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği

Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği, Durmaz (2012) tarafından çalışmasında öğrencilerin bulunduğu ortamdaki temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılanmışlık düzeyini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan maddeler değiştirilmeden

alınmış olup sadece Fen Bilimleri dersi için sorular öğrencilere yöneltilmiştir. Çalışmada temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeği içerisinde 3 temel yapı incelenmiş olup bu yapılar aidiyet duygusu, yeterlilik ve özerkliliktir.

Temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeğinin temel olarak yapısında 6 madde aidiyet duygusunu, 8 madde öğrencilerin yeterlilik düzeyini ve 7 madde ise öğrencilerin özerkliğini ölçmektedir. Araştırmada bu temel yapılar öğrenci seviyesine uygun olması için beşli likert tipi ölçek olarak uygulanmıştır. Yöneltilen maddeler 1-Kesinlikle katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Karasızım, 4-Katılıyorum, 5-Kesinlikle katılıyorum olarak yanıtlanmaktadır.

Temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeğinde 2., 6., 7., 9., 12., 16., 18. ve 21. maddeleri aidiyet duygusu karşılanmışlık düzeyini; 3., 5., 10., 13., 15. ve 19. maddeler öğrencinin yeterliliğini ve 1., 4., 8., 11., 14., 17. ve 20. maddeleri öğrenci özerkliğini ölçmektedir. Ölçekte 3., 4., 7., 11., 15., 16., 18., 19. ve 20. maddeleri ters maddeler olup verilerin işlenmesinde 1, 5 olarak 2, 4 olarak kodlanılmıştır. Temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeği maddeleri ve ölçtüğü boyutlar tablo 3.4'teki gibidir.

Durmaz (2012) çalışmasında, temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeğindeki alt boyutların Cronbach's Alpha değerlerini belirtmiştir. Çalışmada, özerklik ihtiyacı için 7 soru yöneltilmiş ve $\alpha = .72$, yeterlik ihtiyacı için 6 soru yöneltilmiş ve $\alpha = .65$ ve aidiyet ihtiyacı için 8 soru yöneltilmiş ve $\alpha = .87$ olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada da elde edilen güvenirlik katsayıları yüksek düzeydedir. Cronbach Alpha değerleri aidiyet boyutu için .91, yeterlik boyutu için .90 ve özerklik boyutu için .88 çıkmıştır (Bkz. Tablo 3.4).

Tablo 3.4.

Temel Psikolojik İhtiyaç Boyutları ve Cronbach Alpha Değerleri

Madde No		Cronbach Alfa
	Aidiyet	.91
2	Fen çalışırken veya fen derslerinde, etkileşimde olduğum insanları gerçekten seviyorum.	
6	Fen çalışırken veya fen derslerinde, iletişime geçtiğim insanlarla iyi anlaşırım.	

Tablo 3.4 (Devamı)

7 *	Fen çalışırken veya fen derslerinde, çoğunlukla içime kapanığım ve çekingenimdir.
9	Fen çalışırken veya fen derslerinde, düzenli olarak etkileşimde olduğum insanları arkadaşım olarak düşünürüm.
12	Fen çalışırken veya fen derslerinde etkileşimde bulunduğum insanlar, bana önem verirler.
16 *	Fen çalışırken veya fen derslerinde, kendilerine yakın olabildiğim çok fazla insan yok.
18 *	Fen çalışırken veya fen derslerinde, düzenli bir şekilde etkileşim içerisinde olduğum insanlar beni pek seviyor gibi görünmüyorlar.
21	Fen çalışırken veya fen derslerinde, insanlar bana karşı genellikle çok arkadaşça davranıyorlar.
Yeterlik	
.90	
3 *	Kendimi, çoğu kez, fende yeterli görmüyorum.
5	Tanıdığım insanlar fende bana iyi olduğumu söylerler.
10	Son zamanlarda, fen ile ilgili ilginç yeni beceriler edinebiliyorum.
13	Fen çalışırken veya fen derslerinde yaptığım şeyler, çoğu zaman, bende başarı hissi uyandırır.
15 *	Fen çalışırken veya fen derslerinde, fende ne kadar yetenekli biri olduğumu gösterebilmek için pek fazla şansım olmuyor.
19 *	Fende, çoğu zaman çok yetenekli olduğumu hissetmiyorum.
Özerklik	
.88	
1	Fen konularına nasıl çalışacağım ve öğreneceğimle ilgili karar vermede kendimi özgür hissedirim.
4 *	Fen çalışırken veya fen derslerinde kendimi baskı altında hissediyorum.
8	Fen çalışırken veya fen derslerinde, görüş ve düşüncelerimi açıklamada genellikle kendimi rahat hissedirim.
11 *	Fen çalışırken veya fen derslerinde, genellikle bana söyleneni yapmak zorunda kalırım.
14	Fen çalışırken veya fen derslerinde muhatap olduğum insanlar, benim düşüncelerimi dikkate alırlar.
17	Fen çalışırken veya fen derslerinde, kendim olabildiğimi-kendim gibi davranabildiğimi düşünüyorum.
20 *	Fen çalışırken veya fen derslerinde, bir şeyleri nasıl yapacağıma karar verebilmek için çok fazla şansım olmuyor.

Not: Madde sonunda bulunan * işareti maddelerin ters madde olduğunu belirtmektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölüm temelde, ön hazırlık analizleri, betimsel istatistikler ve çıkarımsal istatistiki analiz sonuçlarından oluşturulmuştur.

4.1. Ön Hazırlık Analizleri

Öncelikle veri analizine geçmeden önce verilerin normal dağılımı ve değişkenler arası korelasyonu incelenmiştir. Değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediğinin incelenmesi için basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Dağılımın çarpıklık basıklık katsayılarının -2 ile $+2$ arasında olması tavsiye edilmektedir (George ve Mallery, 2003). Tablo 4.1'de görüldüğü gibi, değişkenlerin çarpıklık ve basıklık katsayıları istenilen aralıktadır. Bunların yanı sıra, histogram ve normal q-q grafikleri incelenmiştir. Bu grafikler de değişkenlerin normal dağıldığını desteklemiştir. Veri setindeki çok değişkenli uç değerler, Mahalonobis uzaklığı hesaplanarak incelenmiş ve buna göre 4 katılımcının silinmesine karar verilmiştir.

Özerklik, aidiyet ve yeterlik değişkenleri arasındaki Pearson korelasyon değerleri incelendiğinde, bu değişkenlerin yüksek pozitif ilişkili olduğu görülmektedir. Özerklik ile yeterlik arasındaki ilişki $r = .89$, $n = 926$, $p < .0005$; özerklik ile aidiyet arasındaki ilişki $r = .91$, $n = 926$, $p < .0005$; yeterlik ile aidiyet arasındaki ilişki $r = .90$, $n = 926$, $p < .0005$ olarak bulunmuştur.

Ölçeği geliştiren Deci ve Ryan ile iletişime geçilmiş ve bu durumda ilgili yapıların bir arada ele alınıp alınmayacağı danışılmıştır. Nitekim, özerklik, yeterlik ve aidiyet yapılarını bir arada ele alan çalışmalar mevcuttur (Reeve ve Tseng, 2011; Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte ve Lens, 2008). Deci ve Ryan, ilgili boyutları oluşturduktan sonra ortalama alınıp bir “temel psikolojik ihtiyaçlar” değişkeni ile devam edilebileceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu yüzden, birbiri ile yüksek ilişkili olan özerklik, yeterlik ve aidiyet değişkenlerinin ortalaması alınarak temel psikolojik ihtiyaçlar değişkeni oluşturulmuştur.

4.2. Betimsel İstatistikler

Ölçeklerin alt boyutlarına ait betimsel istatistik ve Cronbach Alpha katsayısı Tablo 4.1’de verilmiştir. Değişkenlere ait ortalama değerler incelendiğinde, öğrencilerin algılarına göre anne ve babalar çocuklarının lisans eğitimini almasını istedikleri görülmektedir ($\bar{X} = 3.98$). Aile iletişimi ($\bar{X} = 3.56$), aile katılımı ($\bar{X} = 3.35$), özerklik desteği ($\bar{X} = 3.51$) ise orta düzeyde aile katılımı olduğuna işaret etmektedir. Aile iletişimi, aile katılımı ve ailenin özerklik desteğinin birbirine oldukça yakın düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre, aileler bazen çocukları ile sınıfta yaptıkları çalışmalar hakkında konuşmakta, bazen okul etkinliklerine katılmakta ve bazen özerkliklerini destekleyebilecekleri davranışlar sergilemektedirler.

Öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarında ele alınan alt boyutlar özerklik, aidiyet ve yeterlidir. Bu boyutların her biri için ortalama değerler incelendiğinde, aidiyet ($\bar{X} = 3.54$), yeterlik ($\bar{X} = 3.46$) ve özerklik ($\bar{X} = 3.46$) ihtiyaçlarının birbirine yakın düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrenci katılımı ise davranışsal, duyuşsal, bilişsel ve aracı katılım olmak üzere dört boyutta incelenmiştir. Öğrenci katılımı ölçeğinde bu bulunan alt boyutların ortalama değerleri, davranışsal katılım ($\bar{X} = 3.05$), duyuşsal katılım ($\bar{X} = 3.05$), bilişsel katılım ($\bar{X} = 2.91$) ve aracı katılımın ($\bar{X} = 2.84$) birbirine yakın düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.1.

Betimsel İstatistikler

	Ortalama	Standart	Minimum	Maksimum	Çarpıklık	Basıklık
	sapma					
Ailenin okul hayatına katılımı						
Aile eğitim arzusu	3.97	1.28	1	5	-1.21	.25
Ailenin iletişimi	3.56	1.16	1	5	-.63	-.82
Ailenin katılımı	3.35	1.11	1	5	-.40	-.98
Aile özerklik desteği	3.50	1.04	1	5	-.79	-.31

Tablo 4.1 (Devamı)

Temel psikolojik ihtiyaçlar						
Aidiyet	3.54	1.04	1	5	-.70	-.41
Yeterlik	3.46	1.09	1	5	-.57	-.70
Özerklik	3.46	1.00	1	5	-.75	-.21
T. Psikolojik İhtiyaçlar	3.49	1.01	1	5	-.74	-.37
Öğrenci Katılımı						
Aracı Katılım	2.84	.83	1	4	-.57	-.71
Davranışsal Katılım	3.05	.85	1	4	-.83	-.44
Duyuşsal Katılım	3.05	.84	1	4	-.85	-.39
Bilişsel Katılım	2.91	.80	1	4	-.68	-.60

4.3. Çıkarımsal İstatistikler

Bu çalışmada öğrencilerin ailenin öğrencinin okul hayatına katılımına dair algısı, fen bilimleri dersindeki temel psikolojik ihtiyaçları ve fen bilimleri dersine katılımları bir model ile LISREL 8.8 (Jöreskog ve Sörbom, 2007) programı kullanılarak incelenmiştir. Öncelikle çalışmadaki tüm değişkenlerin olduğu veri seti ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucu, uyum indeksleri (RMSEA = 0.062, S-RMR = 0.033, CFI = 0.993, NNFI = 0.993, IFI = 0.993) temel modelin veri seti ile uyum sağladığını önermektedir.

Yol (path) analizi yapılarak, ailenin çocuğun okul hayatına katılımı ile ilgili değişkenler (ailenin öğrencinin eğitimi ile ilgili arzusu, aile iletişimi, ailenin katılımı ve ailenin özerklik desteği), öğrencinin temel psikolojik ihtiyaçları ve derse katılım değişkenleri (aracı, bilişsel, duyusal, davranışsal) arasındaki ilişki önerilen model ile incelenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen uyum iyiliği indisleri (RMSEA = 0.092, S-RMR = 0.032, CFI = 0.993, NNFI = 0.985, IFI = 0.993, GFI = 0.968), önerilen modelin veri seti ile iyi uyum sağladığını göstermiştir. Yol analizi sonucunda elde edilen

standardize edilmiş katsayılar, standart hata tahminleri, t ve R² değerleri Tablo 4.2'de sunulmuş, modele ait şekil ise Şekil 4.1'de verilmiştir.

Öğrencinin aile katılımı algısı ile ilgili değişkenler, temel psikolojik ihtiyaçlardaki varyansın %82'sini açıklamaktadır (Bkz. Tablo 4.2). Parametre tahminleri yüksek seviyedeki özerklik desteği ($\gamma = .37$), iletişim ($\gamma = .36$), katılım ($\gamma = .14$) ve ailenin öğrencinin eğitimi ile ilgili arzusu ($\gamma = .12$), öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçları ile pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde ilişkilidir.

Ayrıca, öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması onların aracı katılım varyansının %72'sini açıklamaktadır. Öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçları ($\gamma = .85$) ile aracı katılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif ilişki mevcuttur. Öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçların karşılanması onların duyuşsal katılım varyansının %70'ini açıklamaktadır. Öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçları ($\gamma = .84$) ile duyuşsal katılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif ilişki mevcuttur. Öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçların karşılanması onların bilişsel katılım varyansının %71'ini açıklamaktadır. Öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçları ($\gamma = .84$) ile bilişsel katılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif ilişki mevcuttur. Öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçların karşılanması, davranışsal katılımdaki varyansının %74'ünü açıklamaktadır. Öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçları ($\gamma = .86$) ile davranışsal katılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif ilişki mevcuttur.

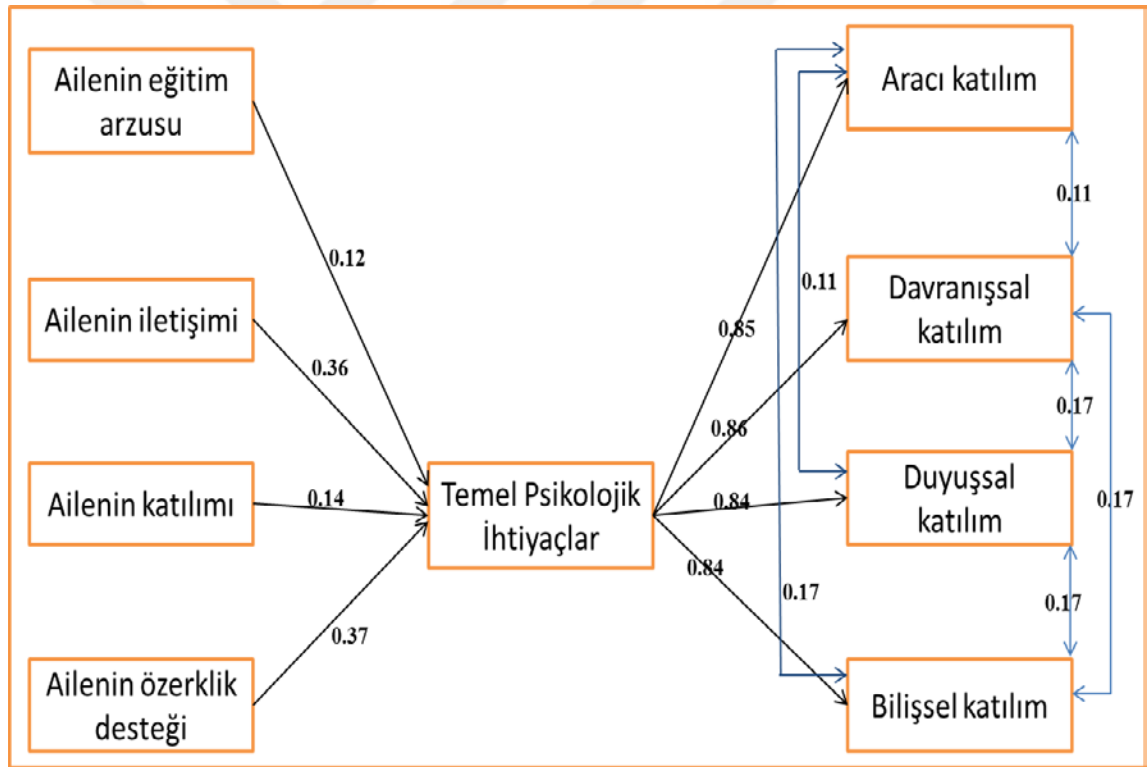
Tablo 4.2.

Standardize Edilmiş Katsayılar, Standart Hata Tahminleri, t ve R² Değerleri

Direkt Etki	Standardize edilmiş katsayılar	Standart hata tahminleri	t	R ²
Temel psikolojik ihtiyaçlar				0.82
Aile eğitim arzusu	0.12	0.01	6.36*	
Aile iletişimi	0.36	0.03	11.34*	
Aile katılımı	0.14	0.02	5.18*	
Aile özerklik desteği	0.37	0.03	13.24*	

Tablo 4.2. (Devamı)

Aracı katılım					0.72
	Temel psikolojik ihtiyaçlar	0.85	0.01	48.51*	
Duyuşsal katılım					0.70
	Temel psikolojik ihtiyaçlar	0.84	0.01	46.67*	
Bilişsel katılım					0.71
	Temel psikolojik ihtiyaçlar	0.84	0.01	47.46*	
Davranışsal katılım					0.74
	Temel psikolojik ihtiyaçlar	0.86	0.01	50.91*	

Not: * $p < .05$ 

Şekil 4.1. Aile unsurları, temel psikolojik ihtiyaçlar ve öğrenci katılım boyutları arasındaki ilişkiler

Sonuç olarak, öğrenci algılarına göre ailelerinin eğitim ile ilgili yüksek arzusu, ailelerin çocukları ile iletişimi, ailenin katılımı ve ailenin özerklik desteğinin, öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarını pozitif yönde tahmin ettiği bulunmuştur.

Bunun yanı sıra, temel psikolojik ihtiyaçları karşılanan öğrencilerin de derslerinde daha fazla aracı, davranışsal, bilişsel ve duyuşsal katılım sergilediği görülmüştür.



BEŞİNCİ BÖLÜM

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde tartışma, sonuç ve öneriler üzerinde durulacaktır. Tartışmanın yapılacağı bölümde, araştırma sonucunda ulaşılan bilgiler ile literatürdeki veriler karşılaştırılarak tartışılacaktır. Sonuç bölümünde araştırmanın literatüre kazandırdıkları hakkında bilgi verilecektir. Son olarak öneriler başlığında ise bu çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak bu konu üzerine çalışma yapacak olan araştırmacılara önerilerde bulunulacaktır.

5.1. Tartışma

Çalışmanın tartışma kısmı üç ana noktadan oluşmaktadır. Bunlardan ilki, ortaokul öğrencilerinin ailelerinin okul katılımı algıları, fen dersindeki temel psikolojik ihtiyaçları ve katılım düzeyleri ile ilişkileridir. İkincisi, aile katılımının temel psikolojik ihtiyaçlarla ilişkisini ele alır. Üçüncüsü ise, temel psikolojik ihtiyaçlar ile öğrenci katılımı arasındaki ilişkiler ortaya konulmuştur.

5.1.1. Ortaokul öğrencilerinin ailelerinin okul katılımı algıları, fen dersindeki temel psikolojik ihtiyaçları ve katılım düzeyleri

Birinci araştırma probleminde, ortaokul öğrencinin ailelerinin okul katılımı algılarının (ailenin öğrencinin eğitimi ile ilgili arzusu, aile iletişimi, ailenin katılımı ve ailenin özerklik desteği) düzeyi incelenmiştir. Öğrencilerin algılarına göre anne ve babaların çoğu çocuklarının lisans eğitimini almasını istemektedir. Aile iletişimi ($\bar{X} = 3.56$), aile katılımı ($\bar{X} = 3.35$), özerklik desteği ($\bar{X} = 3.51$) konularında ise orta düzeyde aile katılımı olduğu görülmektedir. Buna göre, aileler bazen çocukları ile okuldaki akademik ve sosyal etkinlikler hakkında konuşmakta, bazen okul toplantılarına katılmakta ve öğretmenlerle konuşmakta ve bazen de çocuklarının kendi kararlarını vermelerinden memnun olmaktadır. Bir başka deyişle aileler orta düzeyde

çocuklarının okul hayatına katılmaktadırlar. Bu katılımın artmasının, öğrencilerin okul hayatına olumlu etkileri olabileceği düşünülmektedir.

İkinci araştırma probleminde, ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki temel psikolojik ihtiyaçlarının düzeyi araştırılmıştır. Çalışmada, temel psikolojik ihtiyaçların her bir boyutu (özerklik, yeterlik ve aidiyet) ele alınmıştır. Her bir temel psikolojik ihtiyaç değişkeni için hesaplanan ortalama değerler, 3.46 ile 3.54 arasında olup, öğrencilerin fen konularını nasıl çalışacakları ile ilgili kendilerini özgür hissetme, kendini fende yeterli görme ve fen çalışırken iletişime geçtiği insanlarla iyi geçinme hususlarında ortalama düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Buradan yola çıkarak, öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının daha iyi bir şekilde karşılanması, bir başka deyişle daha fazla özerklik, yeterlik ve aidiyet hissetmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu boyutların birbiri ile olan ilişkileri incelendiğinde, özerklik, yeterlik ve aidiyet değişkenleri arasında yüksek pozitif ilişki olduğu tespit edilmiş, değişkenler arasındaki ikili korelasyon katsayıları ise .89 ile .91 arasında değişmiştir. Reeve ve Sickenius (1994) araştırmasında temel psikolojik ihtiyaçların bir bütün olarak değerlendirilmesi ve doyurulması gerektiğini belirtmiştir. Temel psikolojik ihtiyaçlar bireyin hayatında doğuştan itibaren etkisini gösterir. Bu sebeple temel psikolojik ihtiyaçlar herkes için ortak bir durum teşkil ettiğinden evrensel niteliktedir (Deci ve Ryan, 2000).

Üçüncü araştırma problemi ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine katılım düzeyleri ile ilgilidir. Öğrencilerin derse katılımı aracı, bilişsel, davranışsal, duyuşsal boyutlarda ele alınmıştır. Katılım boyutları için ortalama değerler incelendiğinde, 4'lü Likert tipte 2.84 ile 3.05 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerler öğrencilerin fen bilimleri dersinde öğretmene sorular sormak, ilgi duyduğu şeyleri ve önerilerini öğretmene söylemek gibi aktif olarak dersin akışında değişiklik meydana getirme eğiliminde olduklarını (aracı katılım) göstermektedir. Öğrenciler genel olarak fen bilimleri dersinde dikkatlerini derse verme ve çalışma (davranışsal katılım, yeni şeyler öğrenmekten zevk alma (duyuşsal katılım) ve yeni bilgilerini önceki bilgileri ile ilişkilendirmeye çalışma eğilimindedir. Hıdıroğlu (2014), Türkiye'deki yedinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine katılımını aynı ölçeği kullanarak ölçmüş ve katılım boyutlarının ortalama değerlerinin bu çalışmadakine benzer şekilde 2.74 ile 3.19 arasında olduğunu bulmuştur.

5.1.2. Aile katılımının temel psikolojik ihtiyaçlarla ilişkisi

Yanıt aranan bir diğer araştırma problemi, ortaokul öğrencilerinin ailelerinin okul hayatına katılımı algısı ile öğrencilerin fen bilimleri dersindeki temel psikolojik ihtiyaçları arasındaki ilişkilere yöneliktir. Bulgular, öğrenci algısından ailelerinin eğitim ile ilgili yüksek arzusu ($\gamma = .12$), ailelerin çocukları ile iletişimi ($\gamma = .36$), ailenin katılımı ($\gamma = .14$) ve ailenin özerklik desteğinin ($\gamma = .37$), öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarını pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde tahmin ettiğini göstermiştir. Standardize edilmiş katsayılar incelendiğinde, özellikle aile iletişimi ve ailenin özerklik desteğinin, temel psikolojik ihtiyaçları diğer aile değişkenlerine göre daha iyi yordadığı tespit edilmiştir.

Aile katılımı ile öğrenci motivasyonu arasındaki ilişkileri test eden çalışmalar bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde aile katılımı ile öğrenci motivasyonu arasında pozitif ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Örneğin, Fan ve Williams (2010), 10. sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında aile katılımı ile öğrenci motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrenci motivasyonunda ele aldıkları değişkenler katılım, İngilizce ve matematik dersindeki içsel motivasyon ve öz-yeterlidir. Aile katılımı değişkenleri olarak ise aile iletişimi, ailenin öğrencinin eğitimi ile ilgili arzusu, ailelerin öğrencilere okul ile ilgili yaptıkları tavsiyeleri gibi birçok değişkeni kapsamaktadır. Çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre ailenin öğrencinin eğitimi ile ilgili arzusunun ve okuldaki olumlu olaylar üzerinde aile iletişiminin, öğrencilerin motivasyonunu pozitif yönde yordadığı bulunmuştur. Ailenin öğrencinin okuldaki düşük performansı ile ilgili iletişiminin ise bütün motivasyon boyutları ile negatif ilişkili olduğu bulunmuştur. Ailelerin öğrencilere okul ile ilgili yaptıkları tavsiyeleri (okuldaki ders seçimleri ve üniversiteye giriş sınavına hazırlık gibi konular üzerinde) de öğrencilerin İngilizce dersindeki öz-yeterlikleri ve içsel motivasyonları ile pozitif ilişkili çıkmıştır. Fan, Williams ve Wolters (2012), bir diğer çalışmalarında aile katılımı ile öğrenci motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemiş ve okul ile olumlu iletişim içerisinde olan velilerin çocuklarının derslerine olan motivasyonunu artırdığı belirtilmiştir. Bu çalışmada ele alınan iletişim de okuldaki sosyal etkinlikler, sınıfta yapılan çalışmalar, lise hayatını planlama gibi konuları kapsamaktadır. Bu sonuçlar Fan ve Williams (2010)'un elde ettikleri sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Grolnick (2015), 4., 5ve 6. sınıfa giden toplam 178 öğrenci ve annelerinin katılımı ile gerçekleştirdiği çalışmada, annelerin katılımı ile bazı öğrenci çıktıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yol analizi sonuçları, annenin katılımının, öğrencilerin yeterlik düzeyini pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığını göstermiştir. Altıncı sınıf öğrencileri ile yapılan bir diğer çalışmada, ailenin özerklik desteğinin, öğrenci özerkliği ile pozitif ilişkili olduğu bulunmuştur (Marbell ve Grolnick, 2013). Öğrenci katılımı üzerine yapılan bir diğer çalışmada (Ratelle, Larose, Guay ve Senécal, 2005), ailesinden özerklik desteği alan öğrencilerin daha özerk olduğu, aile katılımının öğrencinin özerkliği ve aidiyet duygusu ile anlamlı ilişkisinin olduğu rapor edilmiştir. Bir diğer çalışmada (Grolnick, Ryan ve Deci, 1991), üçüncü sınıftan altıncı sınıfa kadar öğrenim görmekte olan öğrenciler ile aile ortamının öğrenci akademik başarısı ve motivasyonuna olan etkisi incelenmiştir. Çalışmadan edinilen bulgular, ailenin çocuğuna sağladığı özerklik desteği ile öğrencinin kendisini yeterli hissetmesi ve özerklik duygusunu kazanması arasında olumlu ilişki olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, bu çalışmada elde edilen aile katılımı ile temel psikolojik ihtiyaçlar arasındaki pozitif ilişkiyi destekleyen çalışmalar literatürde mevcuttur (Grolnick, Ryan ve Deci, 1991; Marbell ve Grolnick, 2013; Ratelle, Larose, Guay ve Senécal, 2005). Ailenin çocuğunun eğitimi hakkında daha yüksek eğitim düzeyine ulaşması yönündeki arzusu, okulda akademik ve sosyal etkinlikler hakkında ve lise hayatını planlama konusunda çocukları ile konuşmaları, okul toplantılarına katılmaları ve öğretmenlerle konuşmaları, çocuklarının özerkliğini destekleyici davranışlar sergilemesinin, öğrencilerin kendilerini daha yeterli, özerk ve ait hissetmeleri üzerinde olumlu etkileri olabilir.

5.1.3. Temel psikolojik ihtiyaçlar ile öğrenci katılımı arasındaki ilişki

Beşinci araştırma problemi, ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki temel psikolojik ihtiyaçları ile derse katılım (davranışsal, duyuşsal, bilişsel ve aracı katılım) arasındaki ilişkiye yöneliktir. Araştırmadan edinilen bulgulara göre; öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçları ile aracı katılımı ($\gamma = .85$), duyuşsal katılımı ($\gamma = .84$), bilişsel katılımı ($\gamma = .84$) ve davranışsal katılımı ($\gamma = .86$) istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde tahmin etmektedir. Bir başka ifadeyle, fen bilimleri dersinde daha fazla özerklik, yeterlik ve aidiyet hisseden öğrenciler, derste soru sorarak ve

tercihlerini söyleyerek dersin işlenişine daha fazla katkıda bulunmakta (aracı katılım), derse çalışıp dikkatini derse vermekte (bilişsel katılım), derse ilgi duymakta ve yeni şeyler öğrenmekten hoşlanmakta (duyuşsal katılım), yeni bilgileri ile önceki deneyimleri arasında bağlantılar kurmaya ve farklı fikirleri biraraya getirerek anlamlandırmaya (bilişsel katılım) çalışmaktadır.

Öğrencinin temel psikolojik ihtiyaçlarından özellikle özerklik ihtiyacının karşılanması öğrencinin özgürce sorular sormasını, etkinliklere ilgi duymasını ve görüşlerini rahat bir şekilde çevresi ile paylaşmasına yardımcı olur (Reeve, 2012; Reeve ve Lee, 2014). Temel psikolojik ihtiyaçların bir diğer boyutu olan yeterlik ile ilgili ise Pintrich ve Schunk (2002) çalışmalarında, yeterlik düzeyi fazla olan bireylerin işlerinde daha fazla çaba gösterdiğini aksi durumda ise bireyin işlerinde bıkkın olduğunu belirtmiştir. Yani buradan çıkarılabilecek sonuç, yeterlik düzeyi ile katılım arasında bir ilişkinin olduğudur. Bu bulgular yapılan bu araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada da öğrencilerin yeterlik düzeyinin artması ile öğrenci katılım arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Temel psikolojik ihtiyaçların bir diğer boyutu olan aidiyetin öğrenci katılımı ile pozitif yönlü ve anlamlı ilişkisinin olduğu da bu çalışmada tespit edilmiştir. Bu konu üzerine Furrer ve Skinner (2003) tarafından yapılan çalışmada, çocuğun aidiyet duygusunun gelişmesi ile çocuk bulunduğu ortamı benimseyip sahipleneceği ve çocuğun derse katılımının önemli ölçüde artacağı vurgulanmıştır. Ayrıca çalışmada aidiyet duygusunun öğrencinin eğitim öğretim sürecinde kendisini baskı altında hissetmesini, öğrenmelerinde endişeli, bıkkın hissetmesini ve olumsuz duygular edinmesini minimize etmektedir. Benzer şekilde bu konu üzerine çalışmalar yapılmıştır (ör. Anderman, 1999). Yapılan bu çalışmalarda, öğrencilerin aidiyet duygusuna sahip olmalarının, onların derse daha fazla duyuşsal ve davranışsal katılım sergilemesine yol açtığı vurgulanmaktadır. İlgili literatür ve bu çalışmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda, öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasının, onların derslerindeki katılımı üzerinde olumlu bir etkiye yol açabileceği düşünülmektedir.

5.2. Sonuç

Bu çalışmada, aile katılımının öğrencilerin fen bilimleri dersindeki temel psikolojik ihtiyaçları ile olan ilişkisi ve temel psikolojik ihtiyaçların öğrencinin derse katılımına olan etkisi incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

- Ailelerin çocuğunun eğitimi ile ilgili yüksek arzuya sahip olması, öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçları ile pozitif ilişkilidir.
- Ailelerin çocuklarının gelecekteki hayatı konusunda planlar yapması, çocuğu ile okuldaki akademik etkinlikler ve sosyal aktiviteler hakkında konuşmaları ve çocuğuna yeteri kadar zaman ayırarak onunla olumlu iletişim içerisinde olması öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının doyurulmasını olumlu etkilemektedir.
- Ailelerin okuldaki etkinliklere katılım göstermesi, öğrencisinin okul ortamı ve sınıfını ziyaret etmesi öğrencinin psikolojik ihtiyaçları ile pozitif yönde ilişkilidir.
- Ailelerin öğrencilerine özerklik desteği vermesi öğrencinin temel psikolojik ihtiyaçları ile olumlu yönde ilişkilidir.
- Temel psikolojik ihtiyaçların öğrenci katılımı boyutlarından olan aracı katılım ile pozitif yönde ilişkilidir. Yani, temel psikolojik ihtiyaçları karşılanan öğrencilerin, derste sorular sorduğu ve dersi daha iyi hale getirebilmek için öneriler sunduğu tespit edilmiştir.
- Temel psikolojik ihtiyaçların öğrenci katılımının boyutlarından olan davranışsal katılım ile pozitif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Yani, temel psikolojik ihtiyaçları karşılanan öğrencilerin, derslerine daha çok çalışmakta ve dersi dikkatli dinlemektedir.
- Temel psikolojik ihtiyaçlar ile katılımın boyutlarından olan duyuşsal katılım arasında pozitif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani, temel psikolojik ihtiyaçları karşılanan öğrencilerin, derste yeni şeyler öğrenmeye ilgili olduğu ve dersi eğlenceli bulduğu tespit edilmiştir.
- Bulgular, temel psikolojik ihtiyaçlar ile katılımın bir boyutu olan bilişsel katılımın pozitif yönde ilişkisini göstermektedir. Bir başka deyişle, temel

psikolojik ihtiyaçları karşılanan öğrencilerin, konular arasında bağlantı kurduğu, eski öğrendikleri ile yeni öğrendikleri arasında ilişkiler kurduğu, derse çalışmadan önce uygun hedefler belirlediği ve öğrenmelerinde kendi örneklerini oluşturup önemli kavramları anlamaya çalıştığı tespit edilmiştir.

5.3. Öneriler

- Bu çalışmada veriler Erzurum ilinde öğrenim görmekte olan öğrencilerden sağlanmıştır. Farklı örneklemeler ile çalışılması araştırmada elde edilen sonuçların genellenebilirliğine katkı sağlayabilir. İlerideki çalışmalarda, batıdaki iller ile doğudaki iller arasında ailenin çocuğun okul hayatına katılım düzeyi açısından ve ele alınan ilişkilerin karşılaştırması için incelemeler yapılabilir.
- Temel psikolojik ihtiyaçlar, bireyin tüm yaşantısı boyunca doyumlanması gereken ihtiyaçlardır (Deci ve Ryan, 2000). Bu çalışmada temel psikolojik ihtiyaçların yordayıcısı olarak ailenin çocuğun okul hayatına katılımı ile ilgili faktörler (çocuğun eğitimi ile ilgili arzusu ve iletişim gibi) ele alınmıştır. Ailesel faktörlerin yanı sıra sınıf ortamına ait faktörlerin, öğretmenin desteği ve sınıf arkadaşları ile ilişkisi gibi faktörlerin öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçları ile olan ilişkisi incelenebilir.
- Çalışmada öğrencinin derse olan katılımı ile temel psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Yapılacak çalışmalarda öğrencinin temel psikolojik ihtiyaçlarına sınıf ortamı ve öğretmenin etkisinin olup olmadığı inceleme konusu olabilir.
- Çalışmada aile katılımı, temel psikolojik ihtiyaçlar ve öğrenci katılımı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Yapılacak olan çalışmalarda, temel psikolojik ihtiyaçların öğrencinin akademik başarısı veya aile katılımının öğrencinin akademik başarısı ile olan ilişkisinin incelenmesi literatüre katkı sağlayabilir.
- Yapılan araştırmada nicel araştırma yaklaşımı ve korelasyonel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel yöntemlerle elde edilen bu bulguların desteklenmesi için nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmalarla desteklenebilir.

- Aile ve öğrenci ile görüşme düzenlenmesi, gözlem formu ile veri toplama gibi etkenler çalışmanın veri toplama araçlarını zenginleştirir. Bu veri toplama araçlarının da araştırma konusuna dahil edilmesi daha güvenilir ve geçerli sonuçlara ulaşılmasına yardımcı olabilir.
- Araştırmada, ailenin çocuğun okul hayatına katılımı ile temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmasının pozitif ilişkili olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının doyurulmasına yönelik aile katılımını artırmak için programlar düzenlenebilir ve bu programların etkililiği deneysel çalışmalarla incelenebilir.



KAYNAKÇA

- Abbak, B. S. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Programlarındaki Aile Katılımı Etkinliklerinin Anasınıfı Öğretmenleri ve Ebeveyn Görüşleri Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Adler, R.W., Milne, M.J. ve Stablein, R., (2001). Situated motivation: An empirical test in an accounting course. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 18(2), 101-115.
- Ainley, M. (2012). *Students' interest and engagement in classroom activities*. In S. L. Christenson, A. L. Reschlyve C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 283-302). New York, NY: Springer.
- Aksu, F. F. ve Karaçöp, A. (2015). Ev temelli fen öğrenme etkinliklerine aile katılımının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 154-179.
- Anderman L. (1999). Classroom goal orientation, school belonging, and social goals as predictors of students' positive and negative affect following the transition to middle school. *J. Res. Dev. Educ.* 32, 89–103.
- Anderson, J. A. (1996). *Communication theory: Epistemological foundations*. The Guilford, New York.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. ve Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427-445.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L. ve Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45, 369–386.
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297–308.

- Bandura, A. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- Barbato, C. A., Graham E. E. ve Perse, E. M. (2003). Communicating in the family: An examination of the relationship of family communication climate and interpersonal communication motives. *Journal of Family Communication*, 3(3), 123-140.
- BBTS (1981). Retrieved from <http://www.kelimeanlaminedir.com/katilim-76757>
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Bomia, L., Beluzo, L., Demeester, D., Elander, K., Johnson, M. ve Sheldon, B. (1997). *The impact of teachin strategies on intrinsic motivationchampaign*, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ED 418 925).
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. Madison, WI: McGraw Hill.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakan, M., Tan, Ş. ve Atar, H. Y. (2014). *TIMSS 2011 Ulusal Matematik ve Fen Raporu-8. Sınıflar*. İşkur Matbaacılık, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri (3. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 65, 1111-1119.
- Chirkov, V. I. ve Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 32, 618-635.
- Ciani, K. D., Middleton, M. J., Summers, J. J. ve Sheldon, K. M. (2010). Buffering against performance classroom goal structures. The importance of autonomy support and classroom community. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 88-99.

- Cihangir-Çankaya, Z. (2005). *Öz-belirleme modeli: Özerklik desteği, ihtiyaç doyumu ve iyi olma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Cihangir-Çankaya, Z. (2009). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öznel iyi olma: Öz-belirleme kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 32-31.
- Coleman, P. (2000). Aging and the satisfaction psycho-logical needs. *Psychological Inquiry*, 11(4), 291-294.
- Collins, W. A., Gleason, T. ve Sesma, A. (1997). *Internalization, autonomy, and relationships: Development during adolescence*. In J. E. Grusec ve L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values* (pp. 78–99). New York: Wiley.
- Connell, J. P. ve Wellborn, J. G. (1991). *Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes*. In M. R. Gunnar ve L. A. Sroufe (Eds.), *Self-processes and development* (pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Çağdaş, A. (2002). *Anne-baba çocuk iletişimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çalışkan, N.ve Aslander, M. (2014). Aile içi iletişim ve siber yaşam: Teorik bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 263-277.
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 567- 576.
- Danielson, C. (2002). *Enhancing student achievement: A framework for school improvement*. Association for Supervision ve Curriculum Development, Alexandria, VA, USA.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C. ve Leone, D. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119142.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 319–338.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2016). Optimizing Students' Motivation in the Era of Testing and Pressure: A Self-Determination Theory Perspective. In *Building Autonomous Learners* (pp. 9-29). Springer Singapore.
- Deci, E., Ryan, R., Gagne, M., Lronr, D., Usunov, J.ve Kornazheva, B. (2001). Need satisfaction, motivation and well-being in the work organizations of a former esatern bloc country: a cross-cultural study of self determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 930-942.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. ve Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 165-183.
- Deci, E. L. ve Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 27, 17-34.
- DeHass, A. R., Willems, P. P. ve Holbein, M. F. D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17, 99–123.
- Demircan, H. Ö. (2012). *Okul öncesi eğitim kurumlarında gelişimsel uygunluk uygulamalarıve aile katılımı: Öğretmen ve anne-baba görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Demirci, E. E. (2002). *İletişim becerileri eğitiminin mesleki eğitim merkezi'ne devam eden genç işçilerin iletişim becerilerini değerlendirmelerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Driessen, G., Smit, F. ve Sleegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, 31(4), 509–532.
- Durmaz, M. (2012). *Ortaöğretim Öğrencilerinin (10. Sınıf) Temel Psikolojik İhtiyaçlarının Karşılansılık Düzeyleri, Motivasyon ve Matematik Kaygısı Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701–712.
- Epstein, J. L. ve Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 308-318.
- Fan, X. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis. *Journal of Experimental Education*, 70(1), 27–61.
- Fan, W. ve Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53-74.
- Fan, W., Williams, C. M. ve Wolters, C. A. (2012). Parental involvement in predicting school motivation: Similar and differential effects across ethnic groups. *The Journal of Educational Research*, 105(1), 21-35.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. ve Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Fromm, E. (1994). *On being human*. New York, N.Y: Continuum Publishing Company.
- Furrer, C. ve Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.
- George, D. ve Mallery, M. (2003). *Using SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Boston, MA: Allyn y Bacon.
- Gordon, T. (1997). *Aile iletişim dili* (Çev: Emel Aksay). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Grolnick, W.S. (2015). Mothers' motivation for involvement in their children's schooling: Mechanisms and outcomes. *Motivation and Emotion*, 39, 63-73.

- Grolnick, W. S., Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1991). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In J. E. Grusec ve L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 135-161). New York: Wiley.
- Gürşimşek, I., Kefi, S.ve Girgin, G. (2007). Okulöncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 181-191.
- Hancock, T. B., Kaiser, A. P. ve Delaney, E. M. (2002). Teaching parents of preschoolers at high risk: strategies to support language and positive behavior. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(4), 191-212.
- Hıdıroğlu, F. M. (2014). *The role of perceived classroom goal structures, self-efficacy, and the student engagement in seventh grade students' science achievement*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Dogu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Hill, N. E. ve Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763.
- Inglewed, D., Markland, D. ve Sheppard, K. (2004). Personality and self-determination of exercise behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36, 1921-1932.
- Jang, H., Reeve, J. ve Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600.
- Jöreskog, K. G. ve Sörbom, D. (2007). LISREL 8.80. *Scientific Software International*.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). *Kültürel psikoloji: Kültür bağlamında insan ve aile*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kasser, V. M. ve Ryan, R. M. (1999). The relation of psychological needs for autonomy and relatedness to health, vitality, well-being and mortality in a nursing home. *Journal of Applied Social Psychology*, 29, 935-954.

- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 9(1), 69-83.
- Kelloway, E. K. (1998). *Using LISREL for structural equation modeling: A researcher's guide*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Klem, A. M. ve Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74, 262-273.
- Kocaman, V. (2006). *Çocuklarda İletişim Becerilerini Artırma Yöntemleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Kocayürek, E. (2012). Öz-belirleme kuramı açısından ergenlerin anne baba algısı ile duyuşsal iyi oluşları arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 24-37.
- Kowal, J. ve Fortier, M. (1999). Motivational determinants of flow: Contributions from self-determination theory. *Journal of Social Psychology*, 139 (3), 355-369.
- Lado, W. ve Hart, C.H. (2002). Sequences in the development of competent play whit peers: social and social pretend play. *Developmental Psychology*, 69(5), 31-38.
- Lazar, J. (2001). *İletişim bilimi* (Çev: Cengiz Anık). Ankara: Vadi Yayınları.
- Lee, O. ve Brophy, J. (1996). Motivational patterns observed in sixth-grade science classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(3), 585-610.
- Li, Y. ve Lerner, R. M. (2013). Interrelations of behavioral, emotional, and cognitive school engagement in high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(1), 20-32.
- Lufi, D. ve Parish-Plassve Cohen, A. (2003). Persistence in higher education and its relationship to other personality variables. *College Student Journal*. 37(1), 50-59.
- Marbell, K. N. ve Grolnick, W. S. (2013). Correlates of parental control and autonomy support in an interdependent culture: A look at Ghana. *Motivation and Emotion*, 37, 79-92.

- Marks, H. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184.
- McElhaney, K. B. ve Allen, J. P. (2001). Autonomy and adolescent social functioning: The moderating effect of risk. *Child Development*, 72(1), 220–235.
- Meadows, S. O., Brown, J. S. ve Elder, G. H. (2006). Depressive symptoms, stress, and support: gendered trajectories from adolescence to young adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 93-103.
- Newmann, F., Wehlage, G. G. ve Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11–39). New York: Teachers College Press.
- Niemiec, C. P., Lynch, M. F., Vansteenkiste, J. B., Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2006). The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence*, 29, 761-775.
- Onur, B. (1993). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Önder, A. (2003). *Ailede iletişim*. Morpa Kültür Yayınları: İstanbul.
- Özdemir, Y. ve Çok, F. (2011). Ergenlikte özerklik gelişimi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 152-164.
- Parsons, J.ve Taylor, L. (2011). Student engagement: What do we know and what should we do? Retrieved from https://education.alberta.ca/media/6459431/student_engagement_literature_review_2011.pdf
- Patrick, H. ve Yoon, C. (2004). Early adolescents' motivation during science investigation. *The Journal of Educational Research*, 97, 319-328.
- Patrikakou, E. N. (2008). *The power of parent involvement: Evidence, ideas, and tools for student success*. Academic Development Institute.

- Printrich, P. R. ve Schunk, D., H. (2002). *Motivation in education: theory, research and applications*. Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Raftery, J. N., Grolnick, W. S. ve Flamm, E. S. (2012). Families as facilitators of student engagement: Toward a home-school partnership model. In S. J. Christenson, A. L. Reschlyve C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 343-364). NY: Springer.
- Ratelle, C. F., Larose, S., Guay, F. ve Senecal, C. (2005). Perceptions of parental involvement and support as predictors of college students' persistence in a Science Curriculum. *Journal of Family Psychology, 19*, 286-293.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *Elementary School Journal, 106*, 225-236.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. J. Christenson, A. L. Reschlyve C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). NY: Springer.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology, 105*, 579-595. doi:10.1037/a0032690
- Reeve, J. ve Lee, W. (2014). Student's classroom engagement produces longitudinal changes in classroom motivation. *Journal of Educational Psychology, 106*, 527-540. Doi: 10.1037/a0034934
- Reeve, J. ve Sickenius, B. (1994). Development and validation of a brief measure of the three psychological needs underlying intrinsic motivation: The AFS scales. *Educational and Psychological Measurement, 54*, 506-515.
- Reeve, J. ve Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology, 36*(4), 257-267.
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J. ve Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin, 26*, 419-435.

- Rendon, L. I. (1994). Validating culturally diverse students: Toward a new model of learning and student development. Validating culturally diverse students: Toward a new model of learning and student development. *Innovative Higher Education* 19(1), 33–51.
- Robbins, R. J. (1994). *An assessment of perceptions of parental autonomy support and control: Child and parent correlates*. Unpublished Doctoral Dissertation, Department of Psychology, University of Rochester.
- Rothman, K. J. (1990). No adjustments are needed for multiple comparisons. *Epidemiology*, 1(1), 43-46.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11(4), 319-338.
- Ryan, R. M. ve Lynch, J. H. (1989). Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development*, 60, 340–356.
- Schultz, D. ve Schultz, S. (1997). *Theories of personality*. Pacific Grove: Brooks/Cole Pub.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71-86.
- Sheldon, S. B. ve Epstein, J. L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 196-206.
- Shih, S. S. (2008). The relation of self-determination and achievement goals to Taiwanese eighth graders' behavioral and emotional engagement in schoolwork. *The Elementary School Journal*, 108(4), 313-334.
- Sinatra, G. M., Heddy, B. C. ve Lombardi, D. (2015). The challenges of defining and measuring student engagement in science. *Educational Psychologist*, 50, 1-13.

- Skinner, E. A. ve Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effect of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571–581.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G. ve Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: The role of perceived control in children's engagement and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 82, 22-32.
- Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J. ve Connell, J. P. (1998). Individual differences and the development of perceived control. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(2–3), v–220.
- Spereitzer, G. M., Kizilos, M. A. ve Nason, S. W. (1997). A dimensional analysis of the relationships between psychological empowerment and effectiveness, satisfaction and strain. *Journal of Management*, 23(5), 679-704.
- Spitzer, D. (1996). Motivation: The neglected factor in instructional design. *Educational Technology*, 36(3), 45-49.
- Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification: An interval estimation approach. *Multivariate Behavioral Research*, 25, 173-180.
- Şahin, S. ve Aral, N. (2012). Aile içi iletişim. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 55-66.
- Trivette, P. ve Anderson, E. (1995). The effects of four components of parental involvement on eight-grade student achievement: structural analysis of nels-88 data. *School Psychology Review*. 24(2), 51-59.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H. ve Lens, W. (2008). Explaining the relationships between job characteristics, burnout, and engagement: The role of basic psychological need satisfaction. *Work ve Stress*, 22(3), 277-294.
- Vandergrift, J. A. ve Greene, A. L. (1992). Rethinking parent involvement. *Educational Leadership*, 50(1), 57-59

- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W. ve Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners. Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97, 468-483.
- Waterman, A.S. (2005). When effort is enjoyed: Two studies of intrinsic motivation for personally salient activities. *Motivation and Emotion*, 29(3), 165-188.
- Wehmeyer, M. (1999). A functional model of self-determination: Describing development and implementing instruction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(1), 53-62.
- Wehmeyer, M. (2004). Self-determination and the empowerment of people with disabilities. *American Rehabilitation*. Autumn 2004, 22-29. 03.08.2008, <http://findarticles.com/p/articles/>
- Williams, G., Gagne, M., Ryan, R. ve Deci, E. (2002). Facilitating autonomous motivation for smoking cessation. *Health Psychology*, 21 (1), 40-50.
- Wolters, C. A. ve Rosenthal, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, 33, 801-820.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yılmaz, K. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi tarzları ile demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 147-170.
- Yılmaz, H. ve Çavaş, P. H. (2007). Fen öğrenimine yönelik motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 6(3), 430-440, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>. adresinden 02.11.2008 tarihinde indirilmiştir.
- Young, J. W. (2007). Predicting college grades: The value of achievement goals in supplementing ability measures. *Assessment in Education*, 14(2), 233-249.
- Zhao, C. M. ve Kuh, G. D. (2004). Adding value: learning communities and student engagement. *Research in Higher Education*, 45(2), 115-138.

Zimmer-Gembeck, M. J. (2001). *Autonomy in adolescence*. In J. V. Lerner ve R. M. Lerner (Eds.), *Adolescence in America: An Encyclopedia* (pp. 79-83). Denver, Co: Abc Clio.



EKLER

EK 1. Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Uygulama için Alınan İzin



T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36648235/605/3461573

25.03.2016

Konu: Araştırma İzni

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

- İlgi: a) Atatürk Üniversitesi'nin 17/03/2016 tarihli ve 1600066532 sayılı yazısı.
b) Atatürk Üniversitesi'nin 17/03/2016 tarihli ve 1600063955 sayılı yazısı.
c) Atatürk Üniversitesi'nin 15/03/2016 tarihli ve 1600064161 sayılı yazısı.

İlgi yazılarda belirtilen üniversite ve araştırmacıların İlimiz okullarında araştırma yapma isteği Bakanlığımızın 07/03/2012 tarihli ve 3616 (2012/13) sayılı genelgesi çerçevesinde incelenmiştir. Araştırmaların, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde, komisyon kararında belirtilen veri toplama araçlarının kullanılarak ekte isimleri belirtilen okullarda yapılması şubemizce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.



Mehmet Yaşar YILDIRIM
İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
25.03.2016

Yüksel ARSLAN
İl Milli Eğitim Müdürü

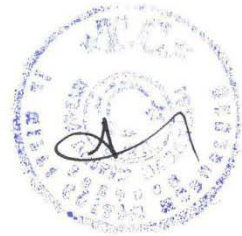
Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM
Elektronik Ağ: erzurum.meb.gov.tr
e-posta: arge25@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Çiğdem HOPUR Şb.Mdr.
Tel: (0 442) 234 4800
Faks: (0 442) 235 1032

FORM:2	
T.C. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü	
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU	
ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Uluhan KURT
Kurumu / Üniversitesi	Atatürk Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Erzurum
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi.	Ekli listede belirtilen okullar.
Araştırmanın konusu	Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersine Katılımını Etkileyen Motivasyonel ve Ailesel Faktörlerin İncelenmesi.
Üniversite / Kurum onayı	Kurum Onayı İle
Araştırma / Proje /ödev / Tez önerisi	Uygulama İzni
Veri toplama araçları	Demografik Bilgi Anketi, Öğrenci Katılımı Ölçeği, Aile Katılım Ölçeği, Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği
Görüş İstenilecek Birim / Birimler.	
<p>Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 2012/13 nolu genelge doğrultusunda yapılan incelemede araştırmanın kabulüne karar verildi.</p>	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile Kabulüne
Muhalef Üyenin Adı ve Soyadı	
KOMİSYON	
21.3.2016 Komisyon Başkanı Çiğdem HOPUR Şube Müdürü	 Üye Tunç AĞAVER
	 Üye Mesut ARAS

EK 2. Uygulama Yapmak İçin İzin İstenen Okullar

1. YAKUTİYE - Sabancı Ortaokulu
2. YAKUTİYE - İMKB İnönü Ortaokulu
3. YAKUTİYE - Ziyaeddin Fahri Fındıkoğlu Ortaokulu
4. YAKUTİYE - 50. Yıl Ortaokulu
5. YAKUTİYE - Ahmet Yesevi Ortaokulu
6. YAKUTİYE - Şair Nefi Ortaokulu
7. YAKUTİYE - Kültür Kurumu Ortaokulu
8. YAKUTİYE - Gazi Ahmet Muhtar Paşa Ortaokulu
9. YAKUTİYE - Mareşal Fevzi Çakmak Ortaokulu
10. PALANDÖKEN - Osman Gazi Ortaokulu
11. PALANDÖKEN - Saltukbey Ortaokulu
12. PALANDÖKEN - Yıldızkent İMKB Ortaokulu
13. PALANDÖKEN - Mehmetçik Ortaokulu
14. PALANDÖKEN - Sabahattin Solakoğlu Ortaokulu
15. AZİZİYE- Atatürk Ortaokulu
16. AZİZİYE- 19 Mayıs Ortaokulu
17. AZİZİYE- 23 Nisan Ortaokulu



EK 3. Araştırmada Kullanılan Ölçekler

Sevgili Öğrenciler,

Bu çalışma ailelerinizin Fen Bilimleri dersine yönelik algı ve hedeflerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu anketin sağlayacağı yarar, bunu yanıtlamakta göstereceğiniz içtenlik ve dikkate bağlıdır. Vereceğiniz yanıtlar kesinlikle gizli tutulacaktır. Yanıtlamadan önce soruları dikkatle okuyunuz. Soruların doğru ya da yanlış cevabı yoktur; her soruda size en yakın olan seçeneği işaretleyiniz.

Katkılarınız için şimdiden teşekkürler.

ANKET NO:

Anket
Numarasunu
bu alana
kodlayınız.

100 200 300 400 500 600 700 800 900

10 20 30 40 50 60 70 80 90 1 2 3 4 5 6 7 8 9



ÖRNEK KODLAMA

A. Kişisel bilgiler

1. Cinsiyetiniz: ① Kız ② Erkek	8. Evinizde kaç tane kitap bulunuyor? (Magazin dergileri, gazete ve okul kitapları dışında) ① hiç yok yada çok az(0-10) ② 11-25 tane ③ 26- 100 tane ④ 101-200 tane ⑤ 200 taneden fazla
2. Doğum Tarihiniz: Gün Ay Yıl Gün: ① 0 ② 1 ③ 2 ④ 3 ⑤ 4 ⑥ 5 ⑦ 6 ⑧ 7 ⑨ 8 ⑩ 9 Ay: ① 0 ② 1 ③ 2 ④ 3 ⑤ 4 ⑥ 5 ⑦ 6 ⑧ 7 ⑨ 8 ⑩ 9 Yıl: ① 0 ② 1 ③ 2 ④ 3 ⑤ 4 ⑥ 5 ⑦ 6 ⑧ 7 ⑨ 8 ⑩ 9	9. Evinizde bir çalışma odanız var mı? ① Evet ② Hayır
3. Sınıfınız: ① 5 ② 6 ③ 7 ④ 8	10. Anne 11. Baba ① Hiç okula gitmemiş ① Hiç okula gitmemiş ② İlkokul ② İlkokul ③ Ortaokul ③ Ortaokul ④ Lise ④ Lise ⑤ Üniversite ⑤ Üniversite ⑥ Yüksek Lisans ⑥ Yüksek Lisans ⑦ Doktora ⑦ Doktora
4. Kardeş sayısı (siz dahil): ① 1 ② 2 ③ 3 ④ 4 ⑤ 5 ve üstü	12. Evinizde bilgisayarınız var mı? ① Evet ② Hayır
5. Geçen dönemki Fen Bilimleri dersi karne notunuz: ① 1 ② 2 ③ 3 ④ 4 ⑤ 5	13. Bilgisayarınızın internet bağlantısı var mı? ① Evet ② Hayır
6. Anneniz çalışıyor mu? ① Çalışıyor ② Çalışmıyor ③ Düzenli bir işi yok ④ Emekli	14. Eğitim hayatınız ile ilgili beklentiniz nedir? ① Ortaokul mezunu olmak ② Lise mezunu olmak ③ Ön lisans (2 yıllık üniversite) mezunu olmak ④ Lisans (4 yıllık üniversite) mezunu olmak ⑤ Lisansüstü eğitim (Lisans eğitimi bittikten sonra yapılan yükseköğretim) almak
7. Babanız çalışıyor mu? ① Çalışıyor ② Çalışmıyor ③ Düzenli bir işi yok ④ Emekli	
B. Anne ve babanız hangi okul düzeyine ilerlemenizi ister?	
15. Annem ① Ortaokulu bitirmemi ister ② Liseyi bitirmemi ister ③ Ön lisans (2 yıllık üniversite) bitirmemi ister ④ Lisans (4 yıllık üniversite) bitirmemi ister ⑤ Lisansüstü eğitim (Lisans eğitimi bittikten sonra yapılan yükseköğretim) almamı ister	16. Babam ① Ortaokulu bitirmemi ister ② Liseyi bitirmemi ister ③ Ön lisans (2 yıllık üniversite) bitirmemi ister ④ Lisans (4 yıllık üniversite) bitirmemi ister ⑤ Lisansüstü eğitim (Lisans eğitimi bittikten sonra yapılan yükseköğretim) almamı ister

C. Aşağıda bazı anne-baba davranışlarına yer verilmiştir. Lütfen bu davranışları sizin anne-babanızın ne sıklıkla sergilediğini belirtiniz

	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1. Okuldaki akademik etkinlikler (sınavlar, ödevler, ders programı, vb.) hakkında anne-babamla konuşurum.	1	2	3	4	5
2. Okuldaki sosyal aktiviteler (sportif faaliyet, kültürel etkinlikler, vb.) hakkında anne-babamla konuşurum.	1	2	3	4	5
3. Sınıfta yaptığımız çalışmalar hakkında anne-babamla konuşurum.	1	2	3	4	5
4. Lise hayatımı planlama konusunda babamla konuşurum.	1	2	3	4	5
5. Lise hayatımı planlama konusunda annemle konuşurum.	1	2	3	4	5
6. Anne-babam okul toplantılarına katılır.	1	2	3	4	5
7. Anne-babam okuldaki etkinliklere katılır.	1	2	3	4	5
8. Anne-babam öğretmenlerimle konuşur.	1	2	3	4	5
9. Anne-babam sınıfımı ziyaret eder.	1	2	3	4	5
10. Anne-babam, nasıl davranırsam daha iyi olabileceğini bana açıklar.	1	2	3	4	5
11. Anne-babam, sorumluluklarımı yerine getirmede neden böyle yaptığımı anlamaya çalışır.	1	2	3	4	5
12. Anne-babam, beni cezalandırmaz; benimle neyin yanlış olduğunu konuşur.	1	2	3	4	5
13. Anne-babam kendi kararlarımı vermemden memnun olur (örneğin; kıyafet seçimi, arkadaş seçimi, vb.).	1	2	3	4	5
14. Anne-babam, yapmam gerekenleri yapmadığımda sinirlenir.	1	2	3	4	5
15. Anne-babam hata yaptığımda bunu anlayışla karşılar.	1	2	3	4	5
16. Anne-babam okulda başarısız olduğumda sinirlenir.	1	2	3	4	5

D. Aşağıda Fen Bilimleri dersinin bir öğrencisi olarak sizinle ilgili bazı sorular yer almaktadır. Lütfen ifadelere ne derecede katıldığınızı ya da katılmadığınızı ilgili seçeneği işaretleyerek belirtiniz.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Fen konularını nasıl çalışacağım ve öğreneceğimle ilgili karar vermede kendimi özgür hissedirim.	1	2	3	4	5
2. Fen çalışırken veya fen derslerinde, etkileşimde olduğum insanları gerçekten seviyorum.	1	2	3	4	5
3. Kendimi, çoğu kez, fende yeterli görmüyorum .	1	2	3	4	5
4. Fen çalışırken veya fen derslerinde kendimi baskı altında hissediyorum.	1	2	3	4	5
5. Tanıdığım insanlar fende bana iyi olduğumu söylerler.	1	2	3	4	5
6. Fen çalışırken veya fen derslerinde, iletişime geçtiğim insanlarla iyi anlaşırım.	1	2	3	4	5
7. Fen çalışırken veya fen derslerinde, çoğunlukla içime kapanığım ve çekingenimdir.	1	2	3	4	5
8. Fen çalışırken veya fen derslerinde, görüş ve düşüncelerimi açıklamada genellikle kendimi rahat hissedirim.	1	2	3	4	5
9. Fen çalışırken veya fen derslerinde, düzenli olarak etkileşimde olduğum insanları arkadaşım olarak düşünürüm.	1	2	3	4	5
10. Son zamanlarda, fen ile ilgili ilginç yeni beceriler edinebiliyorum.	1	2	3	4	5
11. Fen çalışırken veya fen derslerinde, genellikle bana söyleneni yapmak zorunda kalırım.	1	2	3	4	5
12. Fen çalışırken veya fen derslerinde etkileşimde bulunduğum insanlar, bana önem verirler.	1	2	3	4	5
13. Fen çalışırken veya fen derslerinde yaptığım şeyler, çoğu zaman, bende başarı hissi uyandırır.	1	2	3	4	5
14. Fen çalışırken veya fen derslerinde muhatap olduğum insanlar, benim düşüncelerimi dikkate alırlar	1	2	3	4	5
15. Fen çalışırken veya fen derslerinde, fende ne kadar yetenekli biri olduğumu gösterebilmek için pek fazla şansım olmuyor .	1	2	3	4	5
16. Fen çalışırken veya fen derslerinde, kendilerine yakın olabildiğim çok fazla insan yok.	1	2	3	4	5
17. Fen çalışırken veya fen derslerinde, kendim olabildiğimi-kendim gibi davranabildiğimi düşünüyorum.	1	2	3	4	5
18. Fen çalışırken veya fen derslerinde, düzenli bir şekilde etkileşim içerisinde olduğum insanlar beni pek seviyor gibi görünmüyorlar .	1	2	3	4	5
19. Fende, çoğu zaman çok yetenekli olduğumu hissetmiyorum .	1	2	3	4	5
20. Fen çalışırken veya fen derslerinde, bir şeyleri nasıl yapacağıma karar verebilmek için çok fazla şansım olmuyor .	1	2	3	4	5
21. Fen çalışırken veya fen derslerinde, insanlar bana karşı genellikle çok arkadaşça davranıyorlar.	1	2	3	4	5

E. Aşağıda Fen Bilimleri dersinin bir öğrencisi olarak sizinle ilgili bazı sorular yer almaktadır.

Lütfen ifadelere ne derecede katıldığınızı ya da katılmadığınızı ilgili seçeneği işaretleyerek belirtiniz.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Fen dersinde öğretmenime sorular sorarım.	1	2	3	4
2. Dersle ilgili sevdiğim ya da sevmediğim şeyleri fen öğretmenime söylerim.	1	2	3	4
3. Fen dersiyile ilgili nelere ilgi duyduğumu öğretmenime söylerim.	1	2	3	4
4. Fen dersiyile ilgili tercihlerimi ve düşüncelerimi açıkça ifade ederim.	1	2	3	4
5. Fen dersini daha iyi hale getirebilmek için önerilerde bulunurum.	1	2	3	4
6. Fen dersini dikkatle dinlerim.	1	2	3	4
7. Fen dersine çok çalışırım.	1	2	3	4
8. Fen öğretmenimiz yeni bir konuya başladığında, dikkatle dinlerim.	1	2	3	4
9. Fen dersinde yeni bir konuya başladığımızda, çok çalışırım.	1	2	3	4
10. Fen dersine dikkatimi veririm.	1	2	3	4
11. Fen dersinde yeni şeyler öğrenmekten hoşlanırım.	1	2	3	4
12. Fen dersinde herhangi bir şey üzerinde çalışmak ilgimi çeker.	1	2	3	4
13. Fen dersinde öğrendiklerimize karşı merak duyuyorum.	1	2	3	4
14. Fen dersi eğlencelidir.	1	2	3	4
15. Fen dersindeki yeni bilgileri eski bilgilerimle ilişkilendirmeye çalışırım.	1	2	3	4
16. Fen dersine çalışırken yeni bilgilerle kendi deneyimlerim arasında bağlantı kurmaya çalışırım.	1	2	3	4
17. Fen dersine çalışırken tüm farklı fikirleri bir araya getirerek, onları anlamlandırmaya çalışırım.	1	2	3	4
18. Fen dersine çalışırken, kendi örneklerimi oluşturarak önemli kavramları anlamaya çalışırım.	1	2	3	4
19. Fen dersine çalışmaya başlamadan önce, ulaşmak istediğim hedefi belirlerim.	1	2	3	4
20. Fen dersine çalışırken, ara sıra durur, yaptıklarımı gözden geçiririm.	1	2	3	4
21. Fen dersine çalışırken, yalnızca doğru cevapları bulup bulmadığıma değil, ne kadar anladığıma da dikkat ederim.	1	2	3	4
22. Eğer bir fen konusunu anlamakta zorlanıyorsam, onu öğrenmek için izlediğim yolu değiştiririm.	1	2	3	4

ÖZ GEÇMİŞ

28/04/1989 yılında Erzurum iline bağlı Yakutiye ilçesinde doğdum. Babam emekli, annem memur olarak hayatlarına devam etmekte ve Ayrıca iki kardeşiz. Celal Akın İlkokulunu, Özel Güneş Ortaokulunu, Ilıca Yavuz Selim Anadolu Öğretmen Lisesini ve Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünü bitirdim. 2012 yılında atanmış olduğum öğretmenlik görevime halen devam ediyorum. Askerliğimi 2014 yılında 356. Dönem Askeri Öğretmen olarak Burdur'da yaptım. Seyahat etmeyi, kitap okumayı ve alanımda yapılan bilimsel çalışmaları takip etmeyi severim. 2015 yılından itibaren evliyim.



Ulhan KURT