



**KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK ANABİLİM DALI**

**ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE AİLELERİN PSİKOLOJİK YAPISININ
DEĞERLENDİRİLMESİ VE AKADEMİK BAŞARI İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Şebnem ERİŞMEN

**LEFKOŞA
Temmuz 2012**

**KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK ANABİLİM DALI**

**ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE AİLELERİN PSİKOLOJİK YAPISININ
DEĞERLENDİRİLMESİ VE AKADEMİK BAŞARI İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Şebnem ERİŞMEN

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Ahmet GÜNEYLİ

**LEFKOŞA
Temmuz 2012**

KABUL VE ONAY

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Şebnem ERİŞMEN'in "Öğrenci Görüşlerine Göre Ailelerin Psikolojik Yapısının Değerlendirilmesi ve Akademik Başarı ile İlişkisinin İncelenmesi " başlıklı tezi 06.08.2012 tarihinde jürimiz tarafından Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

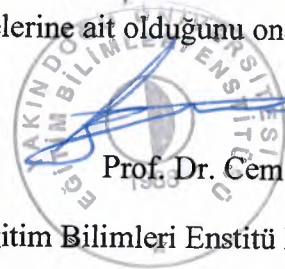
Üye: Dr. Yeliz Akıntuğ (Jüri Başkanı)

Üye: Yrd. Doç. Dr. Ahmet Güneyli (Tez Danışmanı)

Üye: Dr. Deniz Ergün



Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



Prof. Dr. Cem BİROL

Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Çağdaş eğitim sisteminde en önemli hedeflerden biri öğrencilerin akademik başarılarını artırmaktır. Akademik başarının artırılmasında birçok etmenin önemli olduğu üzerinde durulmaktadır. Bu etmenlerden bazıları “okul”, “öğretmen”, “veli”, “öğrenciler” ve “eğitim sistemi” gibidir. Bu araştırmada ailelerin psikolojik yapısı üzerinde durulmuş, okul-aile ilişkisi temel alınmış, öğrenci özelliklerine bakılmış ve sözü edilen etmenlerin akademik başarıya etkileri değerlendirilmiştir.

Günümüzde, anne-babalar çocuklarının başarılı olması için çaba harcamaktadırlar; ancak çoğu zaman ev içindeki koşulları dikkate almamaktadırlar. Oysaki ailenin sağlıklı bir yapıda olması, çocuğa gereken zamanın ayrılması, çocukla olumlu iletişim kurulması, çocuğun sorunlarının çözülmesinde ailenin yönlendirici olması gibi durumlar çok önemlidir. Çocuğun sağlıklı bir aile ortamında yetişmesi başta psikolojisi olmak üzere tüm yaşamını ve elbette akademik başarısını etkilemektedir. Birçok akademik çalışma göstermiştir ki, çocukların okulda başarı elde edebilmeleri için anne-babaların onlara bilinçli biçimde destek olmaları gerekmektedir. Bu noktadan hareketle KKTC’de daha önce çalışılmamış bir konu olan öğrenci görüşlerine göre ailelerin psikolojik yapısı değerlendirilmiş ve akademik başarı ile ilişkisi incelenmiştir.

Çalışmalarım boyunca katkı sağlayan tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Ahmet Güneyli’ye, istatistiksel çözümlmeleri yapan hocam Yrd. Doç. Dr. Engin Baysen’e, tezin yazım aşamasında katkı sağlayan kız kardeşim Şehbal Özdoğdu ve annem Özten Özdoğdu’ya, benim üzerimde emeği olan babam Mehmet Özdoğdu’ya, Emre Çetiner’e ve her konuda bana moral veren aileme, eşim Birtan Erişmen’e ve çocuklarım Mehmet Zeki Erişmen ve Özten Erişmen’e sonsuz teşekkür ederim.

Şebnem ERİŞMEN

ÖZET

ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE AİLELERİN PSİKOLOJİK YAPISININ DEĞERLENDİRİLMESİ VE AKADEMİK BAŞARI İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

ERİŞMEN, Şebnem

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Ahmet GÜNEYLİ

Temmuz 2012

Bu tezin problem cümlesi “Öğrenci görüşlerine göre ailelerin psikolojik yapısı ne düzeydedir ve ailenin algılanan psikolojik yapısı ile öğrencinin akademik başarısı arasındaki ilişki nedir?” biçiminde oluşturulmuştur. Problem durumunu açıklamak için “aile”, “akademik başarı” ve “psikolojik danışmanlıkta okul-aile ilişkisi” konuları üzerinde durulmuştur.

Çalışmada nicel araştırma temel alınmış ve tarama deseni kullanılmıştır. Ailenin algılanan psikolojik yapısı ile öğrencinin akademik başarısı arasındaki ilişkiyi değerlendirmek için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, KKTC’nin Girne ilçesindeki Oğuz Veli Ortaokul’unda 2009-2010 eğitim-öğretim yılında 6 ve 7. sınıfta 21 farklı şubede öğrenim gören toplam 523 öğrenciden oluşturulmuştur. Veri toplama araçları; “Kişisel Bilgi Formu”, “Aile Yapısını Değerlendirme Aracı (AYDA)” ve “Öğrencilerin Akademik Başarılarını Gösteren Karneler”dir. Verileri çözümllemek için SPSS 15.0 paket programı kullanılmış ve frekans-dağılım-aritmetik ortalama, bağımsız gruplar için t-testi, ANOVA ve LSD Scheffe Testi ile Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

Araştırmadaki bulgular değerlendirildiğinde, öğrencilerin yarısından fazlası AYDA ölçeğinden (%53.11’i) 123-151 puan aralığında puanlar elde etmişlerdir. Öğrencilerin cinsiyetine ve sınıf öğretmeninin cinsiyetine göre öğrencilerin AYDA puanları anlamlı farklılık göstermiş, öğrencilerin sınıf düzeyine ve sınıf öğretmenlerinin kıdemine göre AYDA puanları anlamlı farklılık göstermemiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı ortalamaları değerlendirildiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun (182’sinin, %35.20’si) iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin akademik başarı düzeyleri sınıflarına göre anlamlı değişiklik göstermemiş ancak cinsiyetlerine, sınıf öğretmenlerinin cinsiyetine ve kıdemine göre anlamlı

farklılık göstermiştir. Son olarak, ailenin algılanan psikolojik yapısı ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki ($r=.343$, $p<0.01$) bulunmuştur. Öğrencilerin akademik başarı puanlarına göre ailenin algılanan psikolojik yapısı (AYDA puanları) da anlamlı düzeyde değişmiştir.

Anahtar Sözcükler: Ailenin algılanan psikolojik yapısı, Akademik başarı, Ailenin akademik başarıya etkisi, Rehberlik ve psikolojik danışmanlık

ABSTRACT

EVALUATION OF THE FAMILIES' PSYCHOLOGICAL CONFIGURATION AND THE RELATIONSHIP BETWEEN THE ACADEMIC SUCCESS ACCORDING TO THE STUDENTS' OPINION

ERİŞMEN, Şebnem

Departement of Psycological Counseling and Guidance

Thesis advisor: Asist. Prof. Doc. Ahmet GÜNEYLİ

July, 2012

The problem sentence of the thesis is constituted like: "What level is the families' psychological configuration and if there is a relation between the students' academic success and families' psychological configuration?" For explain the problem "family", "academic success" , and "the relation of the school-families" are taken into consideration.

The study based upon the quantitative research and descriptive model is used. Relational descriptive model is used while evaluating the relation between families' psychological configuration and the academic success of the student. Study group of the research is constituted from 523 student which are studying in Oğuz Veli Ortaokulu(secondary school) that is situated in TRNC's Kyrenia district school in 2009-2010 academic year 6th and 7th classes. Data collection tools are "Personal Information Form", "Family Structure Evaluation Form (FSEF)" and "The School Reports which shows the academic success of the students." For analysing datas SPSS 15.0 package is used and frequency, percentage, arithmetic average, t-test for independent groups, ANOVA and LSD Scheffe Test and Pearson Correlation Coefficient is used.

When findings of the research are being evaluated one more than half of the students got (%53/11) 123-151 score interval from FSEF. There is a difference between the FSEF score according to the students' and teachers' gender but there isn't any difference between the class level and seniority of the teacher. When the academic success of the students which are attented to the research ae being evaluated it is seen that majority of the students (35.20 of the 182) got high level. The academic success level of the students' has a difference according to the students' classroom teacher's gender and seniority. In conclusion it is being found that there is a relation

between the families' psychological configuration and students' academic success. Families' psychological configuration with the students' academic success.

Key words: Families' perceived psychological configuration, Academic success, Families effect on the academic success, Psychological counselling and guidance.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLO LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	5
1.3. Alt Problemler.....	5
1.4. Araştırmanın Amacı.....	6
1.5. Araştırmanın Önemi.....	7
1.6. Sayıtlar.....	7
1.7. Sınırlılıklar.....	7
1.8. Tanımlar.....	8
1.9. Kısaltmalar.....	8

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Aile.....	9
2.1.1. Aile Tanımları.....	9
2.1.2. Ailenin Yaşamdaki İşlevi ve Önemi.....	9
2.1.3. Aile İçi İletişim.....	10
2.1.4. Bir Psikolojik Sistem Olarak Aile.....	15
2.1.5. Ailenin Sınıflandırılması.....	17
2.1.6. Çocuk Yetiştirme Tutumuna Göre Aileler.....	20
2.2. Akademik Başarı ve Okul-Aile İlişkisi.....	21
2.2.1. Ortaokul Dönemi, Öğrenci Başarısı ve Başarısızlığı.....	21
2.2.2. Akademik Başarıyı Etkileyen Etmenler.....	22
2.2.3. Okul-Aile İşbirliği.....	23
2.2.4. Ailenin Çocuğun Akademik Başarısına Etkisi.....	28
2.2.5. Aileye İlişkin Değişkenler ve Çocuğun Akademik Başarısı.....	30
2.3. Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Okul-Aile İlişkisi.....	32
2.3.1. Psikolojik Danışma ve Rehberlik.....	32
2.3.2. İlköğretim İkinci Kademedeki Psikolojik Danışma ve Rehberlik.....	33
2.3.3. Kişisel/Mesleki/Eğitsel Rehberlikte Kazandırılacak Yeterlikler ve Aile Konusu.....	35
2.4. İlgili Araştırmalar.....	36
2.4.1. Yurt İçindeki Araştırmalar.....	36
2.4.2. Yurt Dışındaki Araştırmalar.....	43

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1.	Araştırmanın Modeli.....	45
3.2.	Çalışma Grubu.....	46
3.3.	Veri Toplama Araçları.....	46
3.4.	Verilerin Toplanması.....	48
3.5.	Verilerin Çözümlemesi.....	49

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1.	Bulgular ve Yorum.....	50
------	------------------------	----

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1.	Tartışma.....	61
------	---------------	----

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1.	Sonuçlar.....	73
6.2.	Öneriler.....	75
6.2.1.	Araştırmaya Yönelik Öneriler.....	75
6.2.2.	İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	76
6.2.3.	KKTC Eğitim Sistemine Yönelik Öneriler.....	77

Kaynakça.....	78
Ekler.....	89

TABLO LİSTESİ

Tablo No	Sayfa No
1. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Betimsel Bilgileri.....	46
2. Öğrenci Görüşlerine Göre Ailelerin Psikolojik Yapısı.....	50
3. Sınıf Düzeyine Göre Ailenin Psikolojik Yapısına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	52
4. Cinsiyet Değişkenine Göre Ailenin Psikolojik Yapısına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	52
5. Sınıf Öğretmeninin Cinsiyeti Değişkenine Göre Ailenin Psikolojik Yapısına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	53
6. Sınıf Öğretmeninin Kıdemi Değişkenine Göre Ailenin Psikolojik Yapısına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	53
7. Öğrencilerin Akademik Ortalamaları.....	54
8. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	55
9. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	56
10. Sınıf Öğretmeninin Cinsiyeti Değişkenine Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	56
11. Sınıf Öğretmeninin Kıdemi Değişkenine Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	57
12. Sınıf Öğretmeninin Kıdemi Değişkenine Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Puan Ortalamalarının LSD Scheffe Testine Göre Karşılaştırılması...	57

13. Ailenin Algılanan Psikolojik Yapısı ile Öğrencilerin Akademik Başarıları Arasındaki İlişki.....	58
14. Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Ailenin Algılanan Psikolojik Yapısı.....	59
15. Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Ailenin Algılanan Psikolojik Yapısının LSD Scheffe Testine Göre Karşılaştırılması.....	59

ŞEKİLLER

Şekil 1. Aile uyumunun dört derecesi.....	16
Şekil 2. Aile bütünlüğünün dört derecesi.....	16

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, amaç, önem, sayıtlılar, süreklilikler, tanımlar ve kısaltmalar üzerinde durulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlıkta okul aile ilişkisi önemli bir çalışma alanıdır. Okulöncesi, ilköğretim birinci ve ikinci kademe ve orta öğretimde okul aile ilişkisini anlamak ve geliştirmek esastır. Sözü edilen tüm öğretim kademelerinde ailenin etkisi son derece önemlidir. Bu noktadan hareketle, program alanlarına göre kişisel, eğitsel ve mesleki rehberlikte aile etkisi ve desteğini geliştirmeye yönelik yeterlikler oluşturulmuştur. “Kişisel Rehberlik ve Aile Konusu”, “Eğitsel Rehberlik ve Aile Konusu” ve “Mesleki Yeterlik ve Aile Konusu” başlıklarında okul psikolojik danışmanlarının öğrencilere kazandırmaları hedeflenen yeterlik alanları tasarlanmıştır. Bu yeterlik alanlarında genel olarak; “kendini anlama ve değerlendirme”, “ev ve ailenin değerini anlama/kabul etme”, “okul ve aile arasındaki ilişkileri kavrama” gibi hedefler vardır ve söz konusu hedefleri gerçekleştirmeye yönelik davranışlar belirlenmiştir (Yeşilyaprak, 2003). Bu noktadan hareketle, problem durumunu açıklayabilmek için ailenin tanımı, bir psikolojik sistem olarak aile, sağlıklı ve sağlıklı ailelerin çocuğa yansımaları ve akademik başarıda ailenin etkileri gibi konular üzerinde durulmuştur.

Aile, anne-baba ve çocuklardan oluşan en küçük sosyal birimdir. Aile, her şeyden önce bir sistemdir ve içindeki bireylerin kişisel özellikleriyle ilişkilidir; ancak ailenin kendine ait bir yapısı, düzeni, özellikleri ve psikolojik bir yapısı vardır. Gülerce'nin (1996) belirttiği gibi, aile, teker teker bireyler yerine, onların bir başka düzlemde oluşturdukları ilişkilerin örüntüsüdür. Sözü edilen ilişkiler aileyi bir arada tutan ve aile anlamını almasına sebep olan, süreklilik gösteren örüntülerdir.

İki insan birlikte olmaya başladıkları andan itibaren, daha önceki veya bireysel yaşam biçimlerini (zamanı, mekanı vb.) değiştirmeye ve yeni etkileşim biçimleri denemeye başlarlar. Ancak bunların tutması oranında, bir çift, yani iki kişilik bir psikolojik sistem oluştururlar. Bu aynı zamanda, bireylerin dış sosyal dünya ve kendi iç dünyalarıyla, kök aileleriyle vb. ilişkilerinin yeniden düzenlenmesi demektir. Aileye yeni üyelerin eklenmesi veya ayrılmalar da benzer düzenlemeleri gerektirir (Gülerce, 1996: 12)

Gülerce (1996: 13-19) bir psikolojik sistem olarak ailenin özelliklerini aşağıdaki gibi özetlemiştir:

a) Her sosyal grupta olduğu gibi, aile bireylerinin bir arada oluşlarının ortak bir amacı vardır. Ailenin amacı, üyelerinin ayrı ayrı bireysel güdü, niyet ve gereksinimlerinden bağımsız ve ötedir. Üyelerin adeta gizli antlaşmasıyla ve ortaklaşa belirlenen bu amaç, bütün üyelerinin gereksinimlerini aynı anda karşılayabilecekleri sosyal, psikolojik, fiziksel vb. bir ortam yaratmaktır.

b) Her sosyal organizasyon gibi ailenin de bir örgütlenmesi/yapılanması vardır.

c) Aile bir insan sistemidir. Aileyi insan üyeler, sosyokültürel kurultular, kişilerarası ilişkiler ve fiziksel çevre bir sistem yapar.

d) Aile kendi içinde alt sistemlerden oluşur. Bir birey birden fazla alt sistemde yer alabilir (örneğin ana-kız-torun gibi). Bu alt sistemler de yine kendi amaçları ve küçük sosyal grup özellikleri olan, ancak "aynı aile sistemi" içindeki birliklerdir.

e) Aile, belirli koşulların gerektirdiği bazı değişiklikleri kendi yapısında gerçekleştirme ve gereksinimler için etkileşimsel yeterliği olan bir birimdir.

f) Aile içinde değişen durumlara en belirgin örnek, tıpkı bir birey gibi, yani gelişen bir sistem olarak karşılaştığı yaşam döngüsüdür. Aile yaşam döngüsü kuramcıları, belirli bazı plato ve geçiş dönemleri olan evrelerden söz ederler. Plato dönemleri göreceli yapısal bir durgunluğa, geçiş dönemleri ise yapısal istikrarsızlığa ve ana değişimlere işaret eder.

g) Aileler aynı sonuca farklı yollardan da gidebilirler. Yani insan gelişiminde söz konusu olan eşsonluluk ilkesi aileler için de geçerlidir. Farklı eğitim, ekonomik, kültürel, psikolojik durumlanımlara sahip iki ailenin "bireylerine destek olma, sahip çıkma" hedefleri ortak, ancak buna ulaşma biçimleri son derece değişik olabilir.

h) Aile yapısındaki dönüşümlere belirti üretmek de dahildir. Özellikle ailenin yapısını değişen koşullara uydurma ve etkileşimsel yeterlik özelliği dikkate alındığında, bazı durumlarda yapının ancak psikolojik belirti üretmeye yetecek şekilde değişebildiği ve sistemin gereksinimlerini böyle doyurabildiği daha kolay görülecektir.

Ailenin psikolojik yapısını açıklarken, "iletişim", "birlik", "yönetim", "yetkinlik", "döyusal bağlam", "doyum", "direnc", "bütünlük" ve "uyum" gibi kavramlar üzerinde durulmaktadır. Ailenin psikolojik yapısı, bireyleri etkili olarak bir arada tutan bütün öğeleri, ortak fantezileri, ritüelleri, sırları, mitleri, dünya görüşünü vb. içerir. Ailenin psikolojik yapısını

belirleyebilmek için birtakım etkenlerin değerlendirilmesi gereklidir. Bu etkenlerin başlıcaları zeka durumu, hastalıklar, yoksunluklar, ayrılıklar, kazalar, ruhsal sarsıntılar ve ölümlerdir. Dahası, anne babanın kişilikleri, birbirleriyle anlaşma dereceleri, uyumları ve çocuklarına karşı geliştirdikleri tutumlarıdır (Bakırcıoğlu, 2010; Gülerce, 1996; Uncu, 2007).

Ailenin psikolojik yapısı doğrudan doğruya çocuğun gelişimini ve eğitimini etkilemektedir; çünkü her çocuk aile içinde doğar, büyür ve gelişir. Aile, çocuğun sağlıklı bir biçimde eğitilmesinde, gelişmesinde, korunmasında, topluma kabul edilmesinde çok kritik ve önemli bir görev üstlenmektedir. Ancak aile, çok çeşitli nedenlere bağlı olarak sorunların, çatışmaların, huzursuzluk ve doyumsuzlukların yaşandığı bir ortama da dönüşebilmektedir. Özetle belirtmek gerekirse, sağlıklı ve sağlıklı bir biçimde ailelerin sınıflandırıldığı ve çocuk yetiştirme konusunda bu konunun çok önemli olduğu üzerinde durulmaktadır.

Sağlıklı anne, baba ve çocuk ilişkilerinin sağlıklı kişiliklerin gelişimindeki önemini vurgulayan araştırmalarda; çocuğun aile üyeleri ile olan ilişkileri, diğer bireylere, nesnelere ve tüm yaşama karşı aldığı tavırların, benimsediği tutum ve davranışların temelini oluşturduğu, huzursuz aile ortamının çocuğu olumsuz etkileyerek uyum ve davranış sorunlarına yol açtığı ifade edilmektedir. Ayrıca, sağlıklı aile ortamında büyüyen çocukların, normal bir gelişme gösteremedikleri, bu ailelerde her çocuğun kendine özgü bir kişiliği olduğu, kapasitesi, yetenekleri, doğal eğilimleri ve ilgileri yönünden farklı olabileceği, gelişiminin ve yönlendirilmesinin bu doğrultuda olması gerektiğinin bilinmediği belirtilmektedir. Böyle bir aile ortamında, çocuğun dünyayı keşfetmesi çevresiyle etkileşerek gizilgücünü denemesi, yeteneklerini geliştirmesi, dolayısıyla özgüven duygusu oluşturmaya önemsenmez. Çocuktan beklenen, ana-babanın isteklerine koşulsuz itaat etmesidir. Böyle bir aile ortamında, çocuğun bedensel, zihinsel ve duygusal yönden gelişmesi sürekli engellenmiş olur (Demircioğlu, Şahin ve Gökendi, 2011: 93-105).

Aile, çocuğun birçok yönden gelişimini (sosyal, duygusal, dil, bilişsel...) etkileyebilmektedir. Bu çalışmada, akademik başarı temel alınmıştır. Eğitimde başarı denildiğinde genellikle, okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen başarılarla belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesi olan "akademik başarı" kastedilmektedir. Akademik başarı, bireyin psikomotor ve duyuşsal gelişiminin dışında kalan, bütün program alanlarındaki davranış değişimlerini ifade eder. Başarıyı tadan ve yakalayan

Bireyler daha çok çalışmaya ve yoğunlaşmaya motive olmaktadır. Bireylerin bilişsel kapasitelerini kullanmada ve geliştirmede isteksizlikleri başarıyı etkiler. Başarı konusunda özgüvenini kaybedenler, yetenekleri olsa bile başarısız olurlar (Keskin ve Sezgin, 2009: 4-5).

Çocuklar, ilk ve ortaöğretim yıllarında harcadıkları zamanın 3/4'ünü ailesi ile birlikte geçirmektedirler. Bu nedenle anne ve babalar, çocuklarının okul dışında en fazla iletişim kurdukları öğretmenleri konumundadırlar. Netice itibariyle aile, öğrencilerin akademik başarısını etkileyen en önemli çevre faktörüdür. Akademik başarısı düşük olan öğrencileri, diğer öğrencilerden ayıran en önemli etken anne-baba desteği ve ilgi eksikliğidir. Eğitim açısından destekleyici bir yaklaşım içerisinde olan ailelerin çocuklarının okul başarısı daha yüksektir. Çocuğun çalışma ortamını düzenleyen, çocuğun başarısızlığı durumunda onu yüreklendiren ve okul ile yakın iş birliğine giren anne babaların çocuklarının akademik başarıları yükselmektedir. Ailelerinin yanlış tutumu, ilgisizliği, baskısı, sevgisizliği ya da aşırı ilgisi gibi durumlar, öğrencileri ders çalışmaktan soğutmakta ve gerginlik duymalarına neden olmaktadır. Veli, öğrenci, öğretmen ve yöneticilere yönelik yapılan bir çalışmada, öğrencilerin başarısızlık nedenleri sorulmuş ve katılımcıların;

- i. %85'i öğrencilerin düzenli ve planlı ders çalışmaması
- ii. %77'si velilerin ilgisizliği ve bilgisizliği
- iii. %75'i kolay sınıf geçme
- iv. %70'i çalışma şeklini bilememe
- v. %61'i uygunsuz çalışma ortamı
- vi. %47'si öğretmen yetersizliği
- vii. %45'i sınav heyecanı, seçeneğini işaretlemişlerdir.

Yukarıdaki araştırma sonuçlarının ikinci ve beşinci maddeleri birlikte değerlendirildiğinde ailenin, öğrencinin başarısında en önemli etken olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Çevrimiçi 2).

Keçeli-Kaysılı (2008: 72), aile katılımı ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışan araştırmalarda önemli bir problem olduğunu ortaya koymaktadır: *farklı aile katılımı tanımlarının* yapılmış olması. Bazı eğitimciler aile katılımının özelliklerini, ailelerin fiziksel olarak aktif katılımları olarak tanımlarken, diğerleri aile katılımını, evde çocuklarına akademik destek sağlamak şeklinde tanımlamaktadırlar. Bazı araştırmacılar katılımın birçok özelliğini birleştirerek, aile katılımını genel olarak incelemişlerdir. Ancak aile katılımının farklı

bileşenlerini (ana-babanın okula ilişkin çocuklarından beklentileri, okul, aile ve öğrenci arasındaki iletişim, ana-babaların okul etkinliklerine katılımı, ana babaların öğrenme etkinliklerine katılımı) tek bir değişkende birleştirmenin, bileşenlerden hangisinin aile katılımı ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi sağladığını belirlemeyi zorlaştırdığı bilinmektedir. Bu araştırmada ise anne-babanın durumunu değerlendirmek yerine çocuk merkeze alınmıştır. Alanyazında daha çok ailenin durumu temel alınmakta ve aileye özgü değişkenler incelenmektedir. Oysa bu araştırmada, özetle belirtmek gerekirse, öğrencilerin algılarına göre ailenin psikolojik yapısı belirlenmiş ve öğrencilerin algılarına göre belirlenen ailenin psikolojik yapısı ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Psikolojik yapı niteliğiyle ailelerin, çocuklarının akademik başarısını biçimlendirebileceği noktasından hareket edilmiştir.

Aile ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik alanyazındaki çalışmalarda ailenin durumunu değerlendirmek için “öğrenci bildirimleri”, “aile bildirimleri” ve “öğretmen bildirimleri”nden yararlanılmaktadır (Keçeli-Kaysılı, 2008: 75). Araştırmada ailenin psikolojik yapısıyla ilgili nesnel veri alabilmek düşüncesiyle “öğrenci” görüşleri temel alınmış ve araştırmanın ölçeği öğrencilere uygulanmıştır. Öğretmenlerin, ailelerin psikolojik yapısına ilişkin ayrıntılı bilgiye sahip olamayacakları (öğrenciler kadar) düşünülmüş, ailelerin ise nesnel yanıtlar veremeyebilecekleri düşünülmüştür. Bu nedenle, araştırmada öğrencilerden veri alma yoluna gidilmiştir.

1.2. Problem Cümlesi

“Öğrencilerin görüşlerine göre ailelerin psikolojik yapısı ne düzeydedir ve ailenin algılanan psikolojik yapısı ile öğrencinin akademik başarısı arasındaki ilişki nedir?”

1.3. Alt Problemler

1. Ailenin psikolojik yapısına ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen puanların dağılımı nedir?

1.1. Sınıf düzeyi değişkenine göre, ailenin psikolojik yapısına ilişkin öğrenci görüşleri değişmekte midir?

1.2. Cinsiyet değişkenine göre, ailenin psikolojik yapısına ilişkin öğrenci görüşleri değişmekte midir?

- 1.3. Sınıf öğretmeninin cinsiyeti değişkenine göre, ailenin psikolojik yapısına ilişkin öğrenci görüşleri değişmekte midir?
- 1.4. Sınıf öğretmeninin kıdemi değişkenine göre, ailenin psikolojik yapısına ilişkin öğrenci görüşleri değişmekte midir?

2. Öğrencilerin akademik başarı ortalamalarına ilişkin dağılım nedir?

- 2.1. Sınıf düzeyi değişkenine göre, öğrencilerin akademik başarı ortalamaları değişmekte midir?
- 2.2. Cinsiyet değişkenine göre, öğrencilerin akademik başarı ortalamaları değişmekte midir?
- 2.3. Sınıf öğretmeninin cinsiyeti değişkenine göre, öğrencilerin akademik başarı ortalamaları değişmekte midir?
- 2.4. Sınıf öğretmeninin kıdemi değişkenine göre, öğrencilerin akademik başarı ortalamaları değişmekte midir?

3. Ailenin algılanan psikolojik yapısı ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişki nedir?

4. Ailenin algılanan psikolojik yapısı öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre değişmekte midir?

3.4. Amaç

Araştırmanın en temel amacı eğitimbilime ve rehberlik ve psikolojik danışma alanına katkı sağlamaktır. Araştırmada, ilköğretim ikinci dönemdeki öğrencilerden üç başlıkta veri elde etmek hedeflenmiştir: 1) Öğrencilerin görüşlerine göre ailelerinin psikolojik yapısını belirlemek, 2) Öğrencilerin akademik başarı ortalamalarını incelemek ve 3) Ailenin algılanan psikolojik yapısı ile öğrencinin akademik başarı düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek.

Araştırmada okul-aile bağlantısına dikkat çekmek ve öğretmenlerde, velilerde ve okul psikolojik danışmanlarında farkındalık yaratmak amaçlanmıştır. Öğretmenler sınıf içi uygulamaları kolaylaştırmak ve öğrenmenin önündeki engelleri ortadan kaldırmak, okul psikolojik danışmanları öğrencileri ve velileri tanımak, veliler ise çocuklarının akademik ve sosyal gelişimini izlemek ve katkıda bulunmak için okul-aile ilişkisi konusunda bilgi sahibi

olmalıdırlar. Bu anlamda araştırmada elde edilecek bulgularla öğretmenleri, okul psikolojik danışmanlarını ve velileri bilinçlendirmek de hedeflenmiştir. Sonuç olarak araştırmada elde edilecek verilerle KKTC Milli Eğitim Bakanlığına katkı sağlamak amaçlanmıştır.

1.5. Önem

Alanyazın tarandığında, gerek KKTC’de gerekse Türkiye’de ailenin psikolojik yapısını belirlemeye yönelik araştırmaların sayısının az olduğu görülmüştür. Ailenin psikolojik yapısıyla ilgili alanyazındaki eksikliği giderme anlamında bu araştırma sonuçları önemli olabilir. Ailelerin psikolojik yapısı ile çocuğun akademik başarısını belirlemeye yönelik yürütülen bu araştırmanın KKTC’de daha önce gerçekleştirilmediği görülmüştür. Bu bağlamda, araştırma bulgularının rehberlik ve psikolojik danışma alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çocukların bakış açısıyla ailelerin psikolojik yapısını belirlemek, çocukların akademik başarı durumlarına ilişkin veri elde etmek ve ailelerin çocuklarının akademik başarılarına etkilerini ortaya çıkarmak KKTC eğitim sisteminin gelişimine katkı sağlayabilir. Araştırma bulguları KKTC Milli Eğitim Bakanlığı tarafından temel alınabilir ve eğitim sisteminin genel durumu değerlendirilebilir. Eğitimbilimle ilgilenen akademisyenlerin ve uygulamadaki eğitimcilerin okul-aile işbirliği konusuyla ilgili farkındalık düzeyleri artırılabilir.

1.6. Sayılıtlar

- i. Bu araştırmada öğrencilerin anketteki soruları yanıtlarken kendilerini dürüstçe yansıttıkları varsayılmıştır.
- ii. Kullanılan ölçeğin bu araştırma için gerekli verileri sağladığı varsayılmıştır.

1.7. Sınırlılıklar

Bu çalışmada aşağıdaki sınırlılıklar dikkate alınmıştır:

- i. Yöntem açısından tarama modeliyle,
- ii. Öğretim kademesi açısından ilköğretim ikinci düzey ile,
- iii. Uygulanan ölçekteki sorular ve öğrencilerin akademik başarı ortalamaları ile,
- iv. Zaman dilimi açısından 2009-2010 eğitim ve öğretim yılı ile,
- v. Girne bölgesindeki Oğuz Veli Ortaokulu’nda okuyan öğrencilerle,
- vi. Uygulanan ölçek temelinde öğrencilerin görüşleri ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Aile: Türkçe sözlükte “aile”, toplumdaki en küçük sosyal birlik olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca, aynı çatı altında yaşayan, gelirini paylaşan, evlilik ve kan bağlarıyla birbirine bağlı, çeşitli rollerle birbirlerini etkileyen bireylerin oluşturduğu, yasal, toplumsal ve ekonomik bir kurumdur (Özgüven, 2001).

Okul: Her türlü eğitim ve öğretimin toplu olarak yapıldığı yer (TDK, 2012).

Öğrenci: Öğrenim görmek amacıyla ders alan kimse, okul çocuğu (TDK, 2012).

Akademik başarı: Belirli bir öğretim programının sonucunda öğrencinin program hedeflerine ilişkin gösterdiği yeterlik düzeyi (Demirel, 2010).

Ailenin psikolojik yapısı: Ailenin psikolojik yapısı, bireyleri etkili olarak bir arada tutan bütün öğeleri, ortak fantezileri, ritüelleri, sırları, mitleri, dünya görüşünü vb. içerir. Tüm üyelerin (psikolojik) gereksinimlerini karşılamak üzere (bilerek ya da bilmeyerek) birlikte keşfettikleri ve tekrarlanan etkileşim biçimleri ile oluşur. “İletişim”, “Birlik”, “Yönetim”, “Yetkinlik”, “Duygusal bağlam”, “Doyum” ile “direnc” boyutları vardır (Gülerce, 1996).

İkôğretim 2. Kademe: KKTC’de 6, 7 ve 8. sınıfları kapsayan, öğrencileri genel eğitim yoluyla bir yönden yaşama, öte yandan daha sonraki öğretim basamağı olan liseye hazırlayan üç yıllık okul dönemidir.

1.9. Kısaltmalar

KKTC: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

AYDA: Aile Yapısını Değerlendirme Aracı

ANOVA: Analysis of Variance Between Groups

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesi bağlamında “aile”, “akademik başarı” ve “psikolojik danışma ve rehberlikte okul-aile ilişkisi” başlıkları temel alınmış ve araştırma konusıyla ilgili yurt içi ve yurt dışındaki çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Aile

2.1.1. Aile Tanımları

Türkçe sözlükte “aile”, toplumdaki en küçük sosyal birlik olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca, aynı çatı altında yaşayan, gelirini paylaşan, evlilik ve kan bağlarıyla birbirine bağlı, çeşitli rollerle birbirlerini etkileyen bireylerin oluşturduğu, yasal, toplumsal ve ekonomik bir kurumdur (Özgüven, 2001:1).

Aile, kan bağılılığı, evlilik ve diğer yasal yollardan, aralarında akrabalık ilişkisi bulunan ve çoğunlukla aynı evde yaşayan bireylerden oluşan; bireylerin cinsel, psikolojik, sosyal ve ekonomik ihtiyaçlarını karşıladığı, topluma uyum ve katılımlarının sağlandığı ve düzenlendiği temel birimdir (Bulut, 1990).

Sabalelli ve Bartle’ye göre aile, bir geçmişi paylaşan, duygusal bağı olan, bireysel aile üyelerinin ve ailenin bütününe ihtiyaçlarını karşılamak için stratejiler planlayan bireylerden oluşan karmaşık bir yapı olarak tanımlanır (Akt; Nazlı, 2001).

Aileler yüz yüze ve içten ilişkilerin en güçlü olduğu birincil gruplardandır ve bireyin ilişki oluşumunda birincil etkileşimi sağlar (Tezcan, 1996).

2.1.2. Ailenin Yaşamdaki İşlevi ve Önemi

Toplumun en küçük birimi olarak kabul edilen ailenin insan yaşamında vazgeçilmez önemi vardır. Ağdemir (1991: 11), her toplumun kendini oluşturan ailelere dayandığını belirtir. Sağlam ve güçlü bir toplum ancak güçlü ve düzenli ailelerden oluşur. Aileye sağlam bir düzen vermek aynı zamanda toplumu düzenlemek demektir. İnsanın ihtiyaçlarını karşılayabileceği doğal yer kendi ailesidir. Bireyin yaşamında doyum sağlaması ve yaşadığı topluma uygun bir kişi olarak yetişmesi önce aile çevresinde sağlanır (Nazlı, 2001: 16).

Tezcan (1990), ailenin işlevlerini şöyle sıralamaktadır: biyolojik (cinsel gereksinimini giderme ve üreme); ekonomik (üyelerinin temel gereksinimlerini giderecek kadar üretme);

duygusal (özellikle çocuklara sevgi ve bakım); koruma (güvenlik, sağlık); toplumsallaşma (kültürel değerleri ve sosyal kodları çocuklara aktarma); eğitim (yeni kuşakları eğitme) ve rekreasyon işlevleri. Gülerce (1996), bir araştırmanın sonuçlarını temel alarak, bireylerin kendilerine sunulan 23 alan içinden ailenin işlevlerini aşağıdaki gibi belirlediklerini ortaya koymuştur: (1) bireylere düzenli bir yaşam sağlamak (%72.31); (2) bireylerin sevgi ve şefkat gereksinimlerini giderebilecekleri bir ortam sağlamak (%71.77); (3) neslin devamını sağlamak (%68.82) ve (4) çocukların ruh sağlığını gözetmek (%68.28). Bunun yanı sıra gelenek ve geleneklerin aktarımı (%59.95), çocukların eğitimi (%57.53), yaşlılıkta güvence (%38.98), cinselliğin meşrulaştırılması (%38.17) ve sağlık (%26.88) gibi işlevler daha alt sıralarda yer almıştır.

Aileyi, işlevlerini yerine getirerek dağılmaya karşı koruyan, bir anlamda güçlü kılan özellikler şöyledir:

- i. Aile üyeleri arasında açık ve sık iletişim
- ii. Sıcak ve destekleyici bir sosyal birime ait olma duygusu
- iii. Bireylerin her birine saygılı yaklaşım
- iv. Stresli durumlarla başa çıkma yeteneği
- v. Açık ve net olarak tanımlanmış roller ve sorumluluklar

Aileyi güçlü kılan özelliklerden biri üyeler arasındaki açık ve sık iletişimidir. O halde etkili iletişim özelliklerinin ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi, doğrudan doğruya aileyi güçlü kılacak bir etkidir (Önder ve Kar, 2003: 18). Aile tanımlarında ve ailenin yaşamdaki önemini belirtirken “iletişim” ögesine vurgu yapılmaktadır. Bu bağlamda aile içi iletişim konusu aşağıda ele alınmıştır.

2.1.3. Aile İçi İletişim

İletişim kavramı, Yunanca bölüşmek anlamına gelen “communis” sözcüğünden türetilmiş olan “communication” kavramının karşılığı olarak kullanılmaktadır (Tutar ve Yılmaz, 2010). İletişim, “bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci” olarak tanımlanabilir. Bu durumda pek çok etkinlik iletişim sayılır. Örneğin iki insanın karşılıklı konuşması iletişim sayılabileceği gibi, insanların bul bulunan yeri birbirlerine bildirmeleri de iletişim kabul edilebilir (Dökmen, 2006:19). İnsanlar arasındaki iletişim, “bilgi, fikir, duygu ve düşünceleri kapsayan anlamların, semboller yardımıyla insanlar arasında karşılıklı olarak aktarıldığı süreç”tir (Çalışkan ve diğerleri, 2006: 22). Demirel’e (2010) göre iletişim, bir düşüncenin, bir duygunun yüz, el, kol ve baş hareketleri,

konusma yoluyla ya da yazı, telefon, radyo, televizyon gibi bildirişim araç ve gereçlerinden yararlanarak bir kimseden başka bir kimseye iletimidir.

Özgüven'e (2001: 20) göre, iletişim sürecine ilişkin aşamalar ve öğeler şöyledir: "kaynak kişi", "mesaj", "mesajın iletme hazırlanması", "iletim", "alıcı kişinin yorumu", "mesajın alıcı tarafından anlamlandırılması", "alıcının tepki veya cevabının kaynak kişiye iletilmesi". Ciceoğlu (1995), iletişim sırasında kaynak ve alıcı rolündeki kişiler arasındaki mesajların, hem sözlü hem de sözsüz olarak (beden diliyle, yazıyla) aktarılabileceğini belirtmektedir. Bir insanın mesajları etkili olarak aktarabilmesi ve gönderilen mesajları doğru olarak anlamlandırabilmesi, sözlü ve sözsüz mesajlara ne denli egemen olduğuna bağlıdır. Sözlü mesajlar, dildeki ifadeleri, deyimleri ve dilbilgisi kurallarını kapsar. Sözsüz iletişimde ise insanların beden diliyle (yüzdeki anlamlar, mimikler, göz hareketleri, kişinin duruş biçimi, giyinmesi) ifade ettikleri mesajları doğru olarak yorumlayabilmek ve anlatabilmek önemlidir.

Ergin ve Birol'a (2005: 23-24) göre, insanda iletişimin gelişiminde şu dönemler görülmektedir:

i. *Ana rahmindeki dönem:* (Doğuştan önceki 40 hafta). Gerek zigot, gerekse fetus rahmindeyken bile, çocuğun anne karnında iken çevresiyle iletişim kurduğu bilinmektedir. Bu sırada çocuk, annenin yaşantılarından doğrudan doğruya veya dolaylı olarak etkilenir ve mekanik, termik ve kimyasal uyarıcıları alarak onlara tepkilerde bulunur. Bu dönemde birey içi iletişimin gelişmemiş hali egemendir.

ii. *Yeni doğmuşluk dönemi:* (Doğuştan sonraki ilk 12 hafta). Çocuk bu devrede dokunma, işleme ve görmeyle ilgili uyarıcılara cevap vermeyi öğrenir. Birey içi iletişim etkili olarak devam eder ve gelişir.

iii. *Bebeklik dönemi:* (3-24 ay). 3-6 ayda baş, göz ve el hareketlerine hakimiyet gelişir. 6-9 ayda gövde ve parmak hareketlerine hakimiyet gelişir. 2'nci yıl içinde konuşma yoluyla iletişim başlar.

iv. *İlk çocukluk dönemi:* (2-5 yıl). Bireyler arası iletişim gelişir. (Daha çok ana, baba ve yakın akrabalarla).

v. *İkinci çocukluk dönemi:* (12-18 yıllar). Karşı cinsten kimselerle bireyler arası iletişim gelişir. Başka grupların üyeleriyle iletişim başlar.

vi. *Yetişkinliğin ilk dönemi:* (19-30 yıllar). Her türlü karmaşık iletişim çeşidi gelişmiştir. Birey toplum içinde değişik roller alma ve çeşitli kurallara uyma zorunluluğundadır. Kendinden

yaşaklılarla iletişim bu dönemde egemendir. Birey, meslek yönünden kendinden büyüklerine bağımlıdır. Sadece gözlem yapar ve emirleri uygular.

vii. *Yetişkinliğin orta dönemi*: (30-45 yıllar). Kendinden küçüklerle ve çocuklarla iletişimin en ileri olduğu dönemdir. Uygulayıcı ve iletici rolünden daha büyük sorumluluklar almaya geçiş dönemidir.

viii. *Yetişkinliğin son dönemi*: (45-65 yıllar). Bilgi edinme ve öğrenmenin yerine, bilgi verme, öğretme, yönetme ve hükmetme geçmiştir. Bireylerin karar verici gruplar içinde bulunduğu dönemdir.

ix. *Emeklilik dönemi*: (65-80 yıllar). İktidarı terk etme ve karar vericilikten çekilme dönemidir. Hayatın sonuyla ilgili filozofik düşüncelerin geliştirildiği dönemdir. Olayların bütün olarak görülüp ele alındığı ve değerlendirildiği dönemdir.

x. *Yaşlılık dönemi*: (80'den sonra). Özellikle ilk anılara önem vererek, geçmişte olanları düşünme yaşı (kendi kendine iletişime dönüş) dönemidir.

Önder ve Kar (2003), yukarıda belirtilen tüm dönemlere ilişkin "olumlu iletişim" koşullarını betimlemekte ve özelde aile içi iletişimin nasıl olması gerektiğini açıklamaktadır:

i. *İletişim için yeterli zaman*: İnsanların iletişimde bulunabilmeleri için her şeyden önce birbirlerine yeterli zaman ayırmaları gerekir. Günümüz koşullarında aile üyelerinin birbirlerine zaman ayırmakta zorlandıkları görülmektedir. Çalışma koşullarının ağırlaşması, kariyer elde etmenin önemli bir sosyal değer haline gelmesi, yaşam koşullarını maddi olarak geliştirme yönündeki çabalar nedeniyle, başta anne ve baba olmak üzere aile üyeleri, birbirleriyle konuşmak, birbirlerini dinlemek konusunda yeterli zaman bulamamaktadırlar. Oysa hızla değişen yaşam koşullarının beraberlerinde getirdiği sorunlar ve riskleri nedeniyle özellikle çocuklarla daha çok karşılıklı konuşulması gerekmektedir.

ii. *İletişimde sevginin dile getirilmesi*: İnsanlar arasındaki farklı ilişkiler söz konusu olduğunda, özellikle aileyi diğer ilişki durumlarından ayıran en belirgin fark, aile üyeleri arasında her şeyden önce sevginin egemen olmasıdır. Herhangi bir aile oluşurken, kadın ve erkeğin en temel beklentileri, bu ortamda karşılıklı olarak sevgiyi bulmak, bir anlamda evlenmeden önce yaşadıkları sevgiyi ailenin güvenli sınırları içinde koruyabilmektir. Ayrıca, aile, çocukların da kendilerini güvende ve mutlu hissedecekleri sevgi ortamını içinde barındıran bir sosyal şemsiye olmak durumundadır. Özetle hem evli çiftler hem de çocuklar için ailede sevginin

bulunması önemli bir koşuldur. Ancak aile üyeleri arasında sevgi bağlarının bulunması yeterli değildir. Asıl önemli olan ailedeki bireylerin sevgilerini birbirlerine açıkça ifade edebilmeleri ve gösterebilmeleridir.

■ *Diyalog halinde iletişim:* Kişiler arası iletişimin işlevsel olabilmesi, bir anlamda karşılıklı olarak aktarımın gerçekleşebilmesi, söz konusu iletişimin “monolog” değil, “diyalog” biçiminde gerçekleşmesine bağlıdır. Başka bir deyişle iletişim karşılıklı, iki yönlü olmalıdır. Çocuğun, anne babasıyla diyalog halinde olması, evde söz hakkının bulunması, sorunlarının zamanında saptanıp çözümlenmesinin ötesinde de bir anlam taşır. Kendisine söz hakkı tanınan, görüşleri ve gereksinimleri dinlenen çocuk önemsendiğini hisseder. Böylece hem kendini “önemseyen” ailesine daha çok bağlanır ve atacağı yeni adımlar için daha çok düşünür, hem de kişiliğini geliştirme yönünde önemli mesafeler kaydeder.

■ *Empati kurarak iletişim:* Empati, kişiler arası iletişimin vazgeçilmez unsurlarından biridir. En basit tanımıyla, kişinin kendini karşısındaki kişinin yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışması ve anladığını karşı tarafa, “Seni anlıyorum.” mesajı halinde iletmesidir. İletişim sürecinde kişinin öncelikle kendine odaklanmaktan vazgeçip karşıdaki insanı gözlemeye ve onun duygu ve düşüncelerini algılamaya çalışması gerekir. Aile ortamındaki ilişkilerde, üyelerin kendilerini bazen birbirlerinin yerine koyarak, olaylara ve sorunlara yaklaşmaya çalışmaları, sorunların büyümesini engelleyebilir.

Her şeyden önce insanların hem olumlu hem de olumsuz özelliklerinin, davranışlarının bulunduğu ve bu durumun iletişim sürecini etkileyeceği bilinmelidir. Aile içi iletişim geliştirildiğinde, tüm üyelerin (anne, baba, çocuk) kendiyle ilgili olumlu sözler duymasının önemli bir gereksinim olduğu hesaba katılmalıdır. Buna karşın, kişiler arası iletişimde sürekli olumsuz eleştirme, yakınma, suçlama gibi iletişim biçimlerinin ilişkilerin niteliğini olumsuz etkilediği gözlenmektedir. Özellikle televizyon ve bilgisayar gibi araçların anne-baba ile çocuklar arasındaki iletişimi azalttığı ve çatışmalara neden olduğu gözlenmektedir (Yörükoğlu, 1997; Ünder ve Kar, 2003).

Özdoğan (2006: 69), anne-baba çocuk iletişimde “destekleyici” ve “köstekleyici” rollerini tanımlar ve bu durumdan söz eder. Destekleyici aile, çocuğun olduğu her ortamda onun sınırlarına ve sorumluluklarına saygılı olur. Çocuğun yerine karar verilmez, çocuk konuştuğu zaman dinlenir. Çocuğun düşünce ve duyguları yargılanmaz ve anlattığı konular onun bakış açısıyla

değerlendirilir. Köstekleyen aile ortamında ise, çocuğun sınırlarına ve sorumluluklarına saygı sayılmaz; çünkü çocuğun sınırları ve sorumlulukları olduğunun dahi farkına varılmaz.

Çocukların sağlıklı gelişebilmeleri için ana-baba ile çocuklar arasında etkili bir iletişimin kurulması gerekmektedir. Etkili bir iletişim, aile üyelerinin karşılıklı olarak birbirlerinin düşüncelerini ve duygularını anlamalarını sağlar; işbirliği, yardımlaşma ve paylaşma davranışlarına yol açar; çocukların gelişmesi için uygun bir ortamın oluşmasına neden olur. İyi bir iletişimin gerçekleştiği aile ortamında çocuklar özerk ve bağımsız bir kişilik geliştirirler; düşüncelerini ve duygularını açıklama özgürlüğü ve alışkanlığı kazanırlar. Buna karşılık etkili bir iletişimin oluşturulmadığı, iletişim engellerinin yer aldığı bir aile ortamında çocukların gelişimi engellenir. Çocuklar özgürce düşünemeyen, düşüncelerini ve duygularını açıkça dile getiremeyen bağımlı bir birey olurlar; ileride çeşitli sorunlarla ve uyum güçlükleriyle karşılaşır (Sürücü, 2005: 175). Yavuzer (1993)'e göre, ana-babaların çocuklarına korku salması çevirmeksizin sorumlu, işbirliğine yatkın, kendi kendini disipline eden, yapıcı ve yaratıcı bireyler yetiştirebilmeleri ancak kuracakları sağlıklı iletişim ortamına bağlıdır.

Çocuğun kendisiyle, duygu ve düşünceleriyle ilgili farkındalığın gelişmesi ve anne babasına saygı ve güven duyması için, aile ortamında onunla iletişim kurarak aşağıdaki mesajlar verilmelidir: Seni umursuyorum; sen benim için önemlisin. Seni olduğun gibi, yargılamadan kabul ediyorum. Sen değerlisin. Ailedeki her bir çocuğumuz gibi, senin yerin de başka ve doldurulamaz. Senin gerçekten istediğini yapabilme yeteneğine, gücüne güveniyorum ve inanıyorum. Bu mesajlar anne babanın eylemleriyle çocuğa hissettirilirse aile-çocuk iletişimi etkili olabilir (Cüceloğlu, 2006:76). Gordon'a göre, aile içi iletişimde ben iletilerinin kullanılması (ben üzüntülüym, ben kızgınım gibi) yararlıdır ve duyguların ifade edilebilmesi kişinin kendisiyle yüzleşebilmesini sağlamaktadır. Ayrıca, sen mesajı ile karşıdakini suçlamak yerine kendi güçlüğüne öğrenmek söz konusu olmaktadır (Akt; Önder ve Kar, 2003: 63).

Çocuklarıyla yeterince ilgilenmeyen, onların psiko-sosyal ve bilişsel gelişimini yeterince önemsemeyen, sadece biyolojik ihtiyaçlarını gidermekle yetinen velilerin, okul çağındaki çocuklarına karşı yeterli ilgiyi göstermeleri beklenemez. Bir başka ifadeyle, çocukların ekmeğe, suya, havaya, oyuncağa ve kıyafete ihtiyacı olduğu kadar anne-baba sevgisine, onlar tarafından şımartılmaya, onlarla vakit geçirmeye ve konuşmaya da ihtiyaçları vardır. Doğduğu ilk andan itibaren çocuğuyla birlikte vakit geçirmeyen, okul çağına kadar onunla oyunlar aracılığıyla anlamlı iletişim kuramayan, çocuğun yaşı ne olursa olsun onunla bir yetişkinmiş gibi düzeyli bir

ailenin gerçekleştiremeyen ailelerin okul döneminde sorumlu bir veli örneği sergilemeleri pek nadirdir değildir (Aslanargun, 2007: 120).

Gülerce (1996), iletişimi, ailenin psikolojik örüntüsünü oluşturan etkenlerden biri olarak (birlik, yönetim, yetkinlik, duygusal bağlam, doyum, direnç) olarak tanımlanmaktadır. Buna ek olarak günümüzde aileye ilişkin algılarda (kutsallığı, neslin devamlılığını sağlaması, gelenek göreneklerin aktarılması... vb yanında) bir değişme olduğunu ve buna çok psikolojik (bireyci) gereksinimlerin önemsendiği ve temel alındığını ortaya koymaktadır.

2.1.4. Bir Psikolojik Sistem Olarak Aile

Ailenin psikolojik yapısını açıklayan pek çok kuram bulunmaktadır. Bu kuramların en tanınlarından biri "Aile Sistemi Kuramı"dır". Bu kurama göre, aile sabit bir sürekliliği olan bir kurum değildir. Bir başka deyişle aile sürekli değişmektedir ve gelişmektedir. Bu değişim sırasında aileler, kayıplar, kazançlar ya da yapısal dönüşümler yaşamaktadırlar. Bu süreci yöneten ve yönlendiren faktör, aile yapısıdır (Eryılmaz, 2010: 23).

Gülerce (1996: 38-39), Aile Sistemi Kuramı'nı temel alarak "ailenin psikolojik örüntüsü" kavramını tanımlamaktadır ve "iletişim", "birlik", "yönetim", "yetkinlik", "duygusal bağlam", "doyum" ile "direnç" boyutlarını ailenin yapısı ve psikolojik örüntüsü kapsamında aşağıdaki gibi tanımlanmaktadır.

i. **İletişim:** Bu başlık, aile sistemi içindeki iletişimin açık seçikliği, bireylerin kendilerini ifade etme ve karşılıklı ifade edebilme davranışları, anlatılan mesajlarla anlaşılanların tutarlılığı vb. ile ilgilidir.

ii. **Birlik:** Ailede yakınlık, bütünlük, sistemin içindeki kişiler arası ve dış çevreyle olan ilişkiler, bağımlılık, bağılılık, beraberlik, kaynaşma vb ile ilgilidir.

iii. **Yönetim:** Ailedeki yapısal örgütlenme, karar alma, davranışsal kontrol, disiplin, kurallar, normlar, roller, yapısal işleyişin esnekliği vb. ile ilgilidir.

iv. **Yetkinlik:** Ailede problem çözme, sağlık, yeterlik, amaçların gerçekleştirilmesi vb. ile ilgilidir.

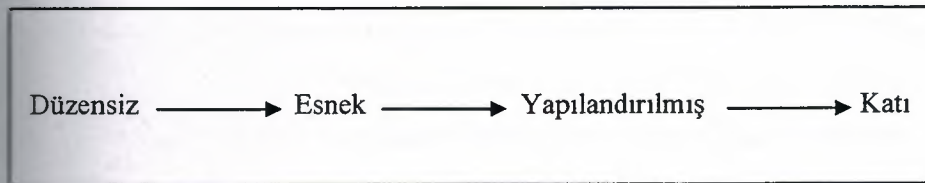
v. **Duygusal Bağlam:** Aile ortamındaki duygusal hava, ortamın destekleyici ve yapıcı olması, sevgi, huzur ve anlayışla ilgilidir.

vi. **Doyum:** Birlikte olmaktan ve ihtiyaçların karşılanmasından hoşnut olma durumudur.

vii. Direnç: Aile içinden ve dışından gelen önerilere, yeni fikirlere ya da eleştirilere ~~duygusal~~ olmamaya direnç denilmektedir.

Aile psikolojisi ile ilgili yaygın kullanımı olan Circumplex Modeli'nde aileler, temel olarak iki boyutta incelenir: bütünlük ve uyum. İletişim ise, bu boyutları destekleyen ve ailelerin bu boyutlara uyumunu sağlayan kolaylaştırıcı öğedir (Uncu, 2007: 6).

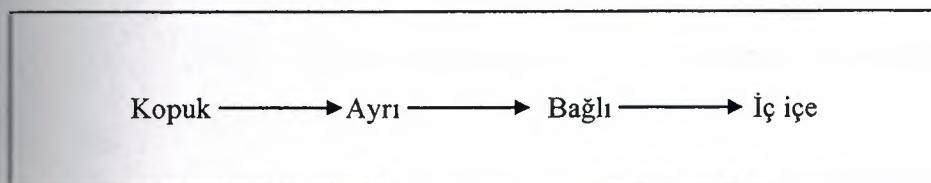
Uyum; aile üyelerinin mevcut şartlara uyum gösterebilme yeteneğidir. Ailenin yapısında, üyelerin üstlendiği rollerde veya aile içi kurallarda, gerektiğinde değişiklik yapabilen ailelere uyumlu aileler denir. Aile uyumunun dört derecesi tanımlanmıştır:



Şekil 1

Düzlemin her iki ucundaki aileler uyumsuz kabul edilir. Katı aile özelliğindeki ailelerde ~~kurallar~~ son derece katıdır. Tüm kararlar ailenin otoritesi tarafından alınır ve uygulanır. Diğer ~~taraf~~ düzensiz ailelerde çok az kural vardır. Disiplin yoktur. Ebeveynler çocuklarının ~~isteklerini~~ karşısında dengeli bir tutum sergileyemezler. Her iki uç arasında kalan ailelerde ~~demokratik~~ bir ortam vardır. Aile içinde uyulması gereken belli kurallar söz konusudur. Ama bu ~~kurallar~~ aile üyelerinin katılımı ile belirlenmiş kurallardır ve değişmez değildirler. Roller ~~üyelerin~~ niteliklerine ve beklentilerine uygun paylaşılmıştır. Çocuklar katı olmayan bir disiplin ~~altındadır~~, ama ihtiyaç ve arzularına da önem verilir (Uncu, 2007: 7).

Bütünlük; aile üyeleri arasındaki duygusal bağ anlatır. Bu özelliğin de dört derecesi ~~belirlenmiştir~~:



Şekil 2

Bütünlük kavramının aşırı uçlarda olduğu ailelerde, yani iç içe ailelerde aile üyelerinin ~~kişisel~~ kimlikleri kaybolmuştur. Aile ile bir bütün oluşturmuş ve genellikle dışa kapalı

yaşamlarını sürdürürler. Kopuk ailelerde ise birlik duygusu gelişmemiştir. Her bir birey diğerlerinden bağımsız yaşar. Ortak yaşamdan alınan zevkler ve duygusal paylaşımlar yoktur. Kopuk ve bağılı ailelerde ise, değişik derecelerde olmak üzere aile üyeleri arasında bağılılık vardır. Kopuk kimselerini bağımsız hissederken ailenin diğer üyelerinin ihtiyaç ve mutluluğunu önemser ve gün içinde bulundurlar (Uncu, 2007: 6).

Ailenin psikolojik yapısı, bireyleri etkili olarak bir arada tutan bütün öğeleri, ortak inançları, ritüelleri, sırları, mitleri, dünya görüşünü vb. içerir. Tüm üyelerin (psikolojik) gereksinimlerini karşılamak üzere (bilerek ya da bilmeyerek) birlikte keşfettikleri ve tekrarlanan etkileşim biçimleri ile oluşur. Tek tük gözlenen olaylar, bir silsile içermeyen birbirinden kopuk davranışlar bu yapıda yer almazlar. Öte yandan, bir örüntüye aile içinden tüm üyelerin dahil olması gerektiği gibi, tek başına bireyin aile dışındaki (tekrarlanan da olsa) etkileşimi, aile yapısını belirlemede yetersizdir. Örneğin, babanın iş yerindeki ortağı ile sürekli çatışmaları “aile sistemi” olarak sayılmaz. Aile yapısının etkilenmesi şöyle olabilir: babanın iş ortağı evlerine geldiğinde anne adama iltifat ediyor, baba karısının yemeklerini beğenmediğini söylüyor, anne ev işlerine yardım etmediği için kızına söyleniyor ve genç kız o akşam ders çalışmak yerine arkadaşlarıyla telefonda konuşuyor (Gülerce, 1996: 14-15).

Birey, ailenin içinde tekrarlanan davranışlardan kendisi etkilenir ve yaşamı biçimlenir; diğer yandan kendisi de ailenin psikolojik yapısını etkiler. Bu durumda karşılıklı bir etkileşimden söz edilebilir. Bireyin psikolojisi sadece içsel ya da bireysel değildir. Bireyin psikolojik dünyasındaki her tür değişimin aile yapısı ile ilişkili olduğu (ve tersinin de doğruluğu) tartışılmaktadır (Gülerce, 1996: 20).

Bakırçaoğlu (2010: 183), anne baba ve çocuk arasındaki ilişkileri ve dolayısıyla ailenin psikolojik yapısını belirleyebilmek için birtakım etkenlerin değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu etkenlerin başlıcaları zeka durumu, hastalıklar, yoksunluklar, ayrılıklar, kazalar, doğal afetler ve ölümlerdir. Dahası, anne babanın kişilikleri, birbirleriyle anlaşma dereceleri, ayırmaları ve çocuklarına karşı geliştirdikleri tutumlarıdır. Tüm bunlar bilinirse ailenin sağlıklı (çocuğa koşulsuz seven, benimseyen, demokratik) veya sağlıklı olarak sınıflandırılması mümkün olacaktır.

2.1.5. Ailenin Sınıflandırılması

Kat, aileyi fonksiyon kavramını temel alarak sınıflandırmakta ve fonksiyonu, ailedeki güçler ve önemli rol ile ilişkilerin varlığı olarak açıklamaktadır. Aileler, fonksiyonlarını yerine

getirip getirmemelerine göre ikiye ayrılmaktadır: Sağlıklı/fonksiyonel aileler ve sağlıklı/fonksiyonel olmayan aileler. Ailedeki ilişkilerin ve iletişimin bozuk olması nedeniyle fonksiyonlarını yerine getiremeyen aileler, sağlıklı/fonksiyonel olmayan ailelerdir; ilişkileri ve iletişimi beklenen düzeyde olan aileler ise sağlıklı/fonksiyonel ailelerdir (Akt; Bulut, 1990: 21-22).

2.1.5.1. Sağlıklı Aile

Yavuzer'e (1986: 39-40) göre, sağlıklı ailelerde, bireylerin birbirlerini sevmeleri ve saygıları, birbirlerinin düşüncelerini hoşgörü ve saygıyla karşılamaları, birbirlerine güven duyguları ve desteklemeleri söz konusudur. Çocuğun kişiliğinin oluşumu, karakterinin biçimlendirilmesi ve benlik saygısının gelişimi, büyük ölçüde özdeşim modelleri olan ana-babanın kişilik yapısına bağlıdır. Kendine güvenen anne ve baba, bu özgüvenlerini çocuklarına yansıtır ve onların güvenli olmalarını sağlarlar. Anne ve babanın davranışlarını kendine model alan çocuk, böylelikle istenen ve istenmeyen davranışları onlardan öğrenecek, kendini bu doğrultuda yönlendirecektir. Ancak çocuğun, anne ve babasının tavırlarını benimseyebilmesi için ana-baba çocuk üçgeni arasında sevgi, saygı ve güven olması gerekir.

Nazlı (2001:23), Acxeceran, Bowen, Satır, Textor, Freud gibi araştırmacıların görüşlerini temel alarak, sağlıklı ailelerdeki üyelerin, aile iletişiminden memnun ve psikolojik olarak sağlıklı olduklarını belirtir. Sağlıklı ailede çok az çatışma yaşanır, gelişimsel değişikliklere kolay ve başarılı bir biçimde uyum sağlanır, stresli olaylarla çok iyi baş edilebilir. Sağlıklı aile üyeleri kendilerini içsel olarak algılayabilirler. Gerçekçi, esnek, yaratıcı ve meraklıdır; yaşamlarını değer ve amaçları doğrultusunda yönlendirirler ve bu nedenle başkalarından etkilenmezler. Kendilerine saygılıdır ve olumlu benlik algıları vardır. Sağlıklı aile üyeleri birbirleriyle açık, tamamlayıcı, uygun iletişim kurarlar. "Hissettiklerini ve düşündüklerini söyleme", "İstediklerini hissetme", "İstediklerini söyleme" ve "Risk alma" konularında özgürdürler. Sağlıklı ailelerde eşler birbirlerinin ihtiyaçlarını doyuma ulaştırırlar. Çocuk yetiştirme ve disiplin konusunda birlikte hareket ederler. Özellikle çocukların farklı kişilik geliştirmelerine, olumlu benlik algısı ve benlik saygısı geliştirmelerine yardım ederler. Ancak sağlıklı ailelerin hiçbir zaman sorunla karşılaşmayacağını söylemek doğru olmaz. Bu aileler kriz karşısında çabucak kendilerini toparlayabilirler. Aile üyeleri sorunla karşılaştığında etkili davranabilirler, gerçekçi seçim yapabilirler ve herkesin kabul edeceği çözüm yolları bulabilirler.

Neystul, sağlıklı ailelerin fonksiyonlarını şöyle sıralamaktadır:

- Duyguları paylaşma
- Duyguları anlama
- Bireysel farklılıkları kabullenme
- İlgı ve sevgi duygularının gelişimi
- İşbirliği
- Mizah duygusu
- Yaşamı sürdürmek ve güvenlik için gerekli olan ihtiyaçların karşılanması
- Problem çözme
- Geniş bir felsefi düşünce
- Aile üyelerinin birbirlerinin rahatı ve huzuru için taahhüt etmeleri
- Takdir duygularını ifade etme
- İletişim
- Birlikte zaman geçirme
- Maneviyat
- Başa çıkma becerileri (Akt; Nazlı, 2001: 24-25).

2.1.5.2. Sağlıksız Aile

“Sağlıksız aile” kavramı yalnızca bir aile tipini betimlemez. Aile üyelerinin birbirleriyle sadece iç içeliği ya da birbirinden kopukluğu sorunlara neden olabilir. Kopuk ailelerde üyelerin bağımsız ve özerk fonksiyonları vardır. Aile üyeleri birbirlerine çok az bağlıdır. Normal bir ailede, aile üyeleri bir sıkıntı ile karşılaşılırsa aile hemen onun sıkıntısını gidermeye çalışır. Kopuk ailede ise böyle bir olayda tepkisiz kalırlar. Kopuk ailelerde yetersiz ve sağlıksız iletişim vardır, çünkü üyeler, aile içinde nasıl bir iletişim kuracağını öğrenememişlerdir. Yine bu tip ailelerde üyeler, birçok problemlili davranış gösterme riski altındadır. İç içe ailelerde ise, aile ilişkisini çok yoğun ve yakındır. Üyeler diğerlerinin yaşamına gereğinden fazla karışır ve ilgilenirler. Çocukların bağımsızlık, bireysellik ve özerklik duyguları tehlikeye girer. Genç üyeler, bir yere ait olma ve bağımsızlık duygularındaki çarpıklık nedeniyle başarılı davranışlar geliştiremezler. Nazlı (2001: 26-28), Frude, Correy, Foley, Malka & Yona, Combs, Orme ve Thomas gibi araştırmacılar tarafından yürütülen çalışmaları temel alarak depresyon, madde bağımlılığı, uyum bozukluğu ve psikolojik rahatsızlığı olan ailelerin sağlıksız olduğunu ortaya

aynıdır. Özetle belirtmek gerekirse, hem ebeveynler hem de ergenler aile içi iletişimlerinde sorun yaşamaktadırlar.

Hampbreys, sağlıklı ve sağlıklı ailelerdeki iletişim kalıplarının listesini yapmıştır. Sağlıklı bir ailenin iletişim kalıpları şöyledir: Yargılama, Denetleme, Üstünlük taslama, Katılık, Dikkat çeken mesajlar verme, Fazla kabullenme ya da eleştirme, Günah keçisi yapma vb. Sağlıklı ailenin iletişim kalıpları ise şöyledir: Aktif dinleme, Yargılamama, Özgür bırakma, Empati, Açık olma, Tutarlılık (Akt; Bilen, 2009).

Ailede çocuğun nasıl bir ortamda yetiştiği önemlidir. Bu durum ailenin sağlıklı ve sağlıklı yapıda olması ile doğrudan ilgilidir. Aileler, sağlıklı ve sağlıklı olma durumlarına göre belirli tutumlar sergilemekte ve sözü edilen tutumlar çocuğun yetişmesini, gelişimini etkilemektedir.

2.2.4 Çocuk Yetiştirme Tutumuna Göre Aileler

Ailenin, çocuğun fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişiminde ve okul başarısında önemli etkisi vardır. Çocuğun söz konusu yönlerden sağlıklı bir biçimde gelişebilmesi, aile tutumuyla yakından ilgilidir (Şişman, 2011).

Yavuzer (2004), çocuk yetiştirme tutumlarına göre aileleri 5 grupta sınıflandırmıştır.

i. *Aşırı Baskılı ve Otoriter Tutum:* Çocuğa katı bir disiplin uygulanmakta ve çocuk her türlü kararla oynamak zorunda bırakılmaktadır. Baskı altında yetişen çocuklar, zamanla çekingen, korkak ve başkalarının etkisinde kolayca kalabilen, aşırı hassas bir kişilik yapısına sahip olmakta ve genellikle isyankar davranışlarla beraber aşağılık duygusuna da kapılmaktadırlar.

ii. *Aşırı Hoşgörölü Tutum:* Çocuğun her dediği yapılmakta ve aile üyeleri çocuğun isteklerini kayıtsız şartsız yerine getirmektedirler. Çocuk, ailede söz sahibi olan tek kişi olmamaktadır. Bu tür ortamda yetişen çocuklar sosyal olarak uyumsuz olmaktadır.

iii. *Dengesiz ve Kararsız Tutum:* Dengesizlik ve kararsızlık, anne-babanın görüş ve tutumlarından kaynaklanabildiği gibi, bireysel olarak değişken davranışlar sergilemeleriyle de ortaya çıkabilmektedir. Her iki durumda çocuk, hangi durumda nasıl davranacağını kestirememekte ve bu durum çocukta bazı iç çatışmalara, ardından da dengesiz ve kararsız bir yapıya oluşmasına zemin hazırlamaktadır.

iv. *Aşırı Korumacı Tutum:* Bu tutum anne babanın çocuğunu gereğinden fazla kontrol etmesini ve ona aşırı özen göstermesini içerir. Böylelikle çocuk, bağımlı bir kişiliğe sahip olur ve benlik özellikleri gösteremez. Aile içinde ve dışında uyum problemleri yaşaması olasıdır.

v. *Güven Verici, Hoşgörülü ve Demokratik Tutum:* Evde kabul edilen ve edilmeyen davranışların sınırları belli olup çocuk bu sınırlar içinde özgür bırakılmaktadır. Ailede herkesin söz hakkı vardır ve her birey sevgi ve destek görmektedir. Böyle bir ortamda yetişen çocuklar, kendide girişim yeteneğine sahip, özgüveni olan, kendi kendine kararlar alıp sorumluluk taşıyabilen ve bağımsız davranabilen bir yetişkin olma şansına sahip olmaktadır.

Ağdemir (1991: 13), mutlu ailelerde yetişen çocukların gelecekte dengeli aileler kurmakta güçlük çekmeyeceklerini, aile içi ve dışı tüm etkileşimlerinde başarılı ilişkiler kurabileceklerini ve geleceğin sağlıklı ve güçlü toplumlarını oluşturacaklarını belirtmektedir.

Yukarıda anlatılanlardan hareketle, ailenin psikolojik yapısının, ailedeki fonksiyonların sağlıklı olup olmadığının ve aile içi iletişimin, çocuğu (çocuğun okul süreci ile akademik başarı düzeyini) doğrudan etkileyeceği söylenebilir. Bu aşamada, başarı, akademik başarı, başarı ve başarısızlığın nedenleri, okul-aile işbirliği, ailenin akademik başarıya etkisi ve aile değişkenleri ile akademik başarı arasındaki ilişki gibi başlıklar üzerinde durulacaktır.

2.2. Akademik Başarı ve Okul-Aile İlişkisi

2.2.1. Ortaokul Dönemi, Öğrenci Başarısı ve Başarısızlığı

Baltaş ve Gökalp (2006:104), başarıyı “başarmak eylemi” ya da “başarılan iş” biçiminde tanımlar. Başarı, bu kadar geniş kapsamlı tanımlanmakla birlikte, Carter ve Good’a göre eğitimde başarı dendiğinde, okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen başarılar, test puanlarıyla ya da her ikisi ile belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesi olan “akademik başarı” kastedilmektedir (Akt; Keskin ve Sezgin, 2009: 4-5). Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin (ilköğretim ikinci evrede) akademik başarıları üzerinde durulmuştur.

İlköğretimin ikinci evresi (ortaokul dönemi), programda öngörülen bütün derslerin ve ders dışı eğitici çalışmaların ortak katkısıyla öğrencilerin ilgi ve yetenekleri ölçüsünde geliştirildikleri dönemdir (Reca, 2005:98). Ortaokul dönemi, somut düşünceden soyut düşünceye geçilen dönemdir. Bu yeni düşünme aşamasında gencin çevresinin olanaklarından yararlandırılış biçimi çok önemlidir (Kasatura, 2003: 37).

Öğrencinin yıllık başarısı her dersten ayrı ayrı değil, tüm derslerde ve ders dışı eğitici çalışmalarındaki durumu, yazılı, sözlü ve uygulamalı sınavlar, ödevler, projeler, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi ile öğrencilere kazandırılması hedeflenen tüm davranışlardaki akademik değerleri benimsemesi de dikkate alınarak bir bütün olarak belirlenir (Reca, 2005:98). Çelikoğlu (2006:21), birkaç derste başarılı olmanın öğrenciyi okul başarısına götürmediğini

belirli ve okul başarısı için tüm derslerden başarı elde etmenin önemli olduğu üzerinde durur. Marwell ve Dornan (1995: 1) ise, bireyin tutumunun önemli olduğunu ve zorluklarla uğraşma arzusu ile isteğinin akademik başarıyı sağlamada önemli olduğunu dile getirir.

Öğrencinin başarısı, öğrencinin bulunduğu okul, sınıf ve derse göre belirlenmiş sonuçlara nazaran göstermiş olduğu ilerlemedir. Ancak çağdaş anlamda başarı kavramının akademik başarı ile sınıflandırılmayacağı, bilgi ve beceri gibi bilişsel davranışlar kadar, ilgiler, kişilik özellikleri ve tutumlar gibi bilişsel olmayan davranışları da içerdiği görülmektedir (Özkan, 2010: 262). Özbacı (1996: 17), okul başarısını değerlendirirken akademik üstünlük ve yaşamsal başarı arasında bağıntı kurulması gerektiği üzerinde durmaktadır.

Başarısızlık kavramı ise daha çok, çocuğun ya da gencin uzun süreli (bir eğitim-öğretim ortamından daha uzun süre), hemen her dersten, gelişim düzeyinin ve yeteneklerinin altında başarı göstermesi ve bu başarısızlığı bir türlü telafi edememesi durumu olarak kabul edilmektedir (Çevrimiçi 1).

Akademik başarı öğrencinin tüm yaşantısını etkileyen önemli bir unsurdur. Akademik başarı, öğrencinin bilişsel ve psiko-sosyal gelişimini etkilemekte ve problemlerini çözmeyi teşvik eden, üretken bir birey olmasını sağlamaktadır. Yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin, düşük akademik başarıya sahip olanlardan daha az anti sosyal davranışlar gösterdiği bilinmektedir. Bireyler başarı karşısında mutluluk, güven ve kişisel doyum; başarısızlık karşısında ise üzüntü, hayal kırıklığı ve depresyon gibi duygusal tepkiler göstermekte ve bu duygular başarı-başarısızlık nedenlerinin algılanma biçimine bağlı olarak değişmektedir (Keskin ve Sezgin, 2009: 5).

3.2.2. Akademik Başarıyı Etkileyen Etmenler

Yıldırım (2006: 258-259), Türk eğitim sisteminin akademik başarı odaklı olduğunu belirtmekte ve akademik başarının çok sayıda etmenle ilişkili olduğunu öne sürmektedir. Bu etmenler; zeka, yetenek, özlük, kişilik, okulun özellikleri, çalışma alışkanlıkları, özsaygı, güvensizlik ve sınav kaygısı gibidir. Yıldırım, akademik başarının belirleyicisi olarak sosyal destek ve ailesel niteliklerin de önemli olduğunu çeşitli araştırmacılara (Eski, Özgüven, Can, Güngör, Demir, Ishiyama, Ponzetti & Gate, Öner) dayanarak ortaya koymaktadır.

Başarısızlığın nedenleri bireysel ve aileye bağlı olabilir (Çevrimiçi 1):

1. Bireysel nedenler: Öğrencinin bilişsel, fiziksel ve duygusal olgunluk açısından yetersiz olması; bulaşıcı hastalıklar; aşırı hareketlilik ve dikkat dağınıklığı; gelişim görevlerini

gerçekleşememek; ergenlik döneminde yoğunluk kazanan duygusal nedenler, ilgi alanlarının değişmesi ve çeşitlenmesi; kaygının çok yüksek ya da çok düşük olması; çocuğun ön bilgilerinin yetersiz olması; anlayamadığı konularda soru sormaktan çekinen, utanıp, kendine güveni düşük ve sınavlarda çok heyecanlandığı için bildiği soruları dahi yapamayan kişilik yapısına sahip olmak; "nasıl olsa başarısız olacağım" düşüncesi; ders çalışma alışkanlıklarının ve sorumluluk alma gücünün yetersizliği ve öğrenme güçlüğü (Çevrimiçi 1)

- a. Aileye bağlı nedenler: Anne babanın arasında sağlıklı iletişimin olmaması, tutarsız, ılgın ve kararsız olmaları, huzursuz, baskıcı, aşırı koruyucu ve kaygı verici bir ev ortamı; çocuğun iyi yanlarından çok yetersiz yanlarına yoğunlaşılması; anne babanın başarısızlık takıntısı; gerçekçi olmayan beklentiler ve çocuğa güven duymama; anne babanın zamanı etkili kullanma, okuma, sorumluluklarını yerine getirme konularında çocuğa olumsuz örnek olmaları; ödül verme yönteminin doğru kullanılmaması; çocuğun ders çalışmaktan başka sorumluluğu yokmuş gibi davranılması ve oyun, müzik, spor gibi etkinliklerin engellenmesi; ailenin öğrenim durumu ve bilinçsizliği; ailenin ekonomik yetersizliği ve çocuğun bir işte çalıştırılması; aile bireylerinden birini hastalanması veya ölmesi, ana babanın ayrılması, yeni kardeşin doğması gibi değişiklikler; "İyi çalışıyorsun, böyle giderse sefalet içinde yaşayacaksın", "hayatını kurtarmazsan ömür boyu pişmanlık çekersin" gibi yoğun endişe dolu konuşmalar; iyi niyetle sunulan bilgisayar, TV oyunları gibi teknolojik olanakların kullanımına sınır getirilmemesi; evde çocuğun kendine ait bir çalışma mekanının olmaması (Çevrimiçi 1).

Bunların dışında okul, öğretmen, arkadaş çevresi, ülkenin politik durumu, eğitim sisteminin ve eğitim programının durumu gibi birçok etmen başarısızlığa neden olabilmektedir.

Kısaca, gerek akademik başarıyı elde etmede gerekse başarısızlıkta ailenin etkisi büyüktür. Kılınçargün (2007: 120), öğrencilerin akademik başarısını etkileyen etmenleri "okul içi" ve "okul dışı" olarak ayırmakta ve okul dışı etmenler söz konusu olduğunda ailenin, öğrencinin okul başarısı üzerindeki en önemli belirleyenlerden birisi olduğunu açıklamaktadır.

2.2.3. Okul-Aile İşbirliği

Kişilik gelişiminin temellerinin 0-6 yaş döneminde atıldığı düşünüldüğünde, eğitim sisteminin aile desteğinin ne denli belirleyici olduğu ortaya çıkacaktır. Anne-babalar 0-6 yaş

öğreniminde hem çocuklarının tüm gereksinimlerini karşılayan en yakın kişilerdir, hem de çocuklarının ilk öğretmenleridirler (Gordon, 1993).

Öğrenme süreci çocuğun doğumuyla birlikte ailede başlar, planlı ve programlı bir kurum olan okul ile devam eder. Bireyin gelecekteki yaşamında kuşkusuz en belirleyici rolü oynayan kurum okuldur. Bu nedenle okulun geliştirilmesi ve tüm ilgililerin eğitim sürecine katılması gerekir. Okulda gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin planlanmasında ve uygulanmasında en önemli sorumluluğu okul yöneticileri ve öğretmenler üstlenmektedir. Temel olan öğrencinin etkili yetiştirilmesi ve hayata hazırlanması ise, çocuklarının başarısı için çaba harcayan ailelerin sürecin dışında tutulmaları düşünülemez (Gökçe, 2000: 204).

Okul-aile birliklerinin kurulmasındaki amaç, okul ile aile arasındaki bütünleşmeyi geliştirmek, veli ve öğretmenler arasındaki işbirliğini sağlamak ve sonuçta öğrenci başarılarının olumlu yönde değişmesini sağlamaktır. Okul-aile birliği kurulduğu okulun adıdır. Okulun müdürü, müdür yardımcıları, öğretmenleri ve öğrenci velileri birliğin üyeleridir (Akt; Çelenk, 2007: 25). Burns, Roe ve Ross'a göre, anne-baba ve öğretmenler, çocuklara elverişli bir öğrenme ortamı yaratabilmek için ortak çaba göstermelidirler. Çocuğun evde oluşan ilk öğrenme deneyimleri okuldaki öğrenme girişimlerini desteklemelidir; böylelikle öğretmenlerin sınıf içi uygulamadaki başarı şansı yükselecektir. Öte yandan öğretmenler, öğrencilerinin aile durumlarını iyi değerlendirmeli ve onları iyi yetiştirebilmek amacıyla aileler ile iletişim kurmalıdırlar (Akt; Çelenk, 2003b: 30).

Gelişmiş ülkeler eğitim sistemlerinde aile katılımına daha fazla önem verme yönünde adım atmaktadırlar. Aileler için öğrenme merkezleri oluşturulmakta ve eğitimdeki yeni gelişmelerin aileler tarafından bilinmesi amaçlanmaktadır. Bu durum, öğrenciler kadar ailelerin de kişisel gelişimlerine önemli katkılar sağlamaktadır; aileler ise, çocuklarının eğitim sorumluluğunu okul yönetimi ve öğretmenlerle birlikte üstlenmekte ve okuldaki karar verme sürecine katılabilmektedirler. Aile desteği, okula ekonomik katkı yapmanın ötesinde, çocuklarla anlamlı bir iletişim kurulabilecek bir boyutta ve kültürel-toplumsal anlamda gerçekleştirilmelidir (Kökçüoğlu, 2007). Diğer yandan Beydoğan'a (2006: 80) göre, günümüzde özel okulların sayısı hızla artması ve rekabetin hız kazanması, aileleri, okullardan öğretim hizmetlerini alıp okulları bir müşteri konumuna getirmiştir. Doğal olarak aynı hizmeti veren okulları, rakip olduğu okullarla hizmet yarışını sürdürmeye, müşterilerin istek ve arzularını karşılamaya ve kendilerini kaliteli ve cazip kılmaya zorlamıştır. Bu durum okulun geleneksel rolü ile birlikte velinin rolünü de değiştirmiştir. Okullar, bütün personeli ile ekip halinde kendi kurumunun çekiciliğini artıran,

- i. Okul yönetiminden kaynaklanan sorunlar: Yönetimin velilere yeterince ilgi göstermemesi, okulda aşırı resmi havanın hakim olması, velilerden sürekli olarak para istenmesi, veli toplantılarının yeterince önemsenmemesi, veli toplantılarının uygun olmayan ve kalabalık ortamlarda yapılması, okul-aile birliklerinin yeterli görülmemesi.
- ii. Öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar: Öğretmenlerin olumsuz tavırları, öğretmenlerin velilere otoriter davranmaları, öğretmenlerin sürekli öğüt vermeleri, öğretmenlerin velilere gereken zamanı ayırmamaları.
- iii. Aileden kaynaklanan sorunlar: Ailenin yaygın olan öğrenmenin okulda ve öğretmenin sorumluluğunda gerçekleşmesi gerektiği yönündeki yanlış algısı, ailenin işlerinin yoğunluğunu neden olarak göstermesi, ailenin bilinçsizliği ve eğitim düzeyinin yetersizliği, ailenin yanlış anlamaları ve şüpheciliği, yalnızca annenin çocuğun okul işleriyle ilgilendiği yönündeki geleneksel düşünce, ailenin ekonomik olanaklarının sınırlılığı, ailede çocuk sayısının fazlalığı, ailenin evinin okula uzak olması, ailenin okulun yararlarına inanmaması, ailenin kendi öğrenciliğini ve olumsuz geçmişini anımsaması.
- iv. Çocuktan kaynaklanan sorunlar: Çocuğun başarısızlığı ve ilgisizliği, çocuğun okul ile ailenin iletişimini aksatma girişimleri.

Okul-aile işbirliğinin geliştirilmesi ve veliler tarafından belirtilen engellerin ortadan kaldırılması için öncelikli görev okul yöneticilerine ve öğretmenlere düşmektedir. Sorun olarak ifade edilen engeller okulun öğrenci sayısının çokluğuna, velilerin eğitim düzeyine, okulun şehir merkezinde veya kırsal bölgede olmasına göre değişmesine karşın genel olarak bütün okul-aile ilişkilerinde yaşanabilmektedir (Aslanargun, 2007: 130).

Ana-baba ile okul (öğretmen ve yönetici) arasındaki anlaşmazlık nedenlerinden biri, çocuğa ayrı açılardan bakma eğilimidir. Öğretmen sınıftaki çocukların tek tip olmadığını, ana-baba ise kendi çocuklarının sınıftaki tek çocuk olmadığını unutmamalıdır. Bu yüzden ana baba ile öğretmen arasında kurulacak ilişki, her iki tarafın çocukları kadar birbirlerini de tanıması ile mümkündür. Öğretmenler hakkında ana-babasından edindiği izlenimler, çocuğun öğretmenini yanlış bir rolde görmesine yol açabilir. Çocuğun önünde öğretmeni eleştirmemeli fakat çocuk bu eğilimi gösteriyorsa, onun tarafsız değerlendirme yapabilmesine rehberlik edilmelidir. Okul yöneticisi, ana-baba ile ilişkilerde başarılı olmak isterse, ana-baba ile öğretmen ilişkisini iyi izlemelidir. Ana babanın okul yöneticisinden beklediği davranışların başında, iyi ilişkilerin

kurulması ve sürdürülmesi gelmektedir. Bunu öğrencilerle ilgilenmek, ana-babayı tanımak ve onlara yardımcı olmak davranışları izlemektedir. Ayrıca öğretmenler de okul yöneticilerinden ana babalar ile ilgilenmelerini beklerler (Gül, 2007).

Okul-aile işbirliği yeterliyse ve iletişim sürecinde herhangi bir engel ya da sorun yaşanmıyorsa bu durum eğitimi olumlu yönde etkileyebilmektedir. Coşkun (2010: 13-14), Oktay, Çelik ve Yıldırım'ın görüşlerini temel alarak okul aile birliğinin sağladığı yararları çocuk, aile, öğretmen ve kurum açısından sınıflandırmış ve aşağıdaki gibi betimlemiştir:

i. Çocuk açısından;

- Çocuğun geleceğe mutlu olarak hazırlanmasını sağlar.
- Okul ve ev arasındaki farklı eğitim tutumlarını ortadan kaldırır.
- Çocuklara daha iyi bir öğrenme fırsatı yaratır.
- Çocuğun başarısı ve psikolojisi olumlu yönde etkilenir.
- Çocukta sorumluluk ve özgüven duygusu gelişir.

ii. Aile açısından;

- Çocukların gelişimine katkıda bulunmalarını sağlar.
- Çocuklarını bir birey olarak görürler.
- Çocuklarıyla sağlıklı iletişim kurmak için gerekli ortamı yaratırlar.
- Okulun yapısını ve değerlerini tanıyan veli çocuğunu daha iyi yönlendirir.
- Ailenin çocuğuna yakınlaşmasını sağlar ve çocuk ile arasındaki bağlar gelişir.
- Aile kendisine değer verildiği duygusunu yaşar.

iii. Öğretmen açısından;

- Programın daha kolay uygulanmasını sağlar.
- Aile ile kurulan iyi iletişim sonucu çocuğu daha kolay tanımasını ve problemlerini çözebilmesini sağlar.
- Sorumluluklarını aile ile paylaşır.

iv. Kurum açısından;

- Eğitimin devamlılığını sağlar.
- Amaçlar daha kolay gerçekleştirilir.
- Eğitimin niteliği yükselir.

- Okulun yükü hafifler.

Şişman ve Turan'a (2004) göre, okul aile işbirliğinden en fazla yararlanacak olan öğrencilerdir. Öğretmen ve velinin iletişimi öğrenci için çok güçlü bir motivasyondur. Bu işbirliği öğrencinin sağlıklı kişilik geliştirmesine yardımcı olur. Öğrenci böylece kendisini daha iyi ve mutlu hisseder. Kotaman (2008:136), ana-babaların eğitim-öğretime katılmalarının öğrencilerin davranışsal ve sosyal uyumlarının gelişmesi, okuldaki disiplin sorunlarının azalması, öğrencilerin okula devamlarının artması ve akademik başarı elde edilmesi gibi pek çok alanda olumlu etkiler sağladığı üzerinde durmaktadır. Bu çalışmada ailenin çocuğun akademik başarısına etkisi incelenmiştir.

2.2.4. Ailenin Çocuğun Akademik Başarısına Etkisi

Eğitim bilimleri alanında yapılan araştırmaların birçoğunda okul başarısı üzerinde okul-aile dayanışmasının önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Ailenin okulla ilişkileri; okulla işbirliği yapması, okul süreçlerine katılması ve okula desteği, her ülkede üzerinde önemle durulan konulardır. Zorunlu eğitim süresi geçmişe oranla daha fazla olmakla birlikte, öğrencinin okulda geçirdiği zaman, çevre ve ailede geçirdiği zamana göre halen çok kısadır. Bu nedenle, okulda geçirilen sürenin daha iyi değerlendirilebilmesi için ailenin desteğine gereksinim duyulmaktadır (Yıldırım ve Dönmez, 2008: 99).

Aileler, çocuklarının okul başarısına katkıda bulunabilmek ve daha nitelikli bir eğitim-öğretim ortamında hayata hazırlanmalarını sağlayabilmek için öncelikle kendi çocuklarını iyi tanımak durumundadır. Çocuğunu iyi tanımayan, çocuğunun olumlu ve olumsuz davranışları hakkında bilgi sahibi olmayan, bulunduğu yaş grubundaki çocukların ilgi ve eğilimlerinden habersiz anne-babaların, okul-aile ilişkilerini geliştirme ve çocuğunu hayata hazırlama noktasında yeterli destekte bulunabileceğinden söz etmek mümkün değildir. Sağlıklı bir okul-aile işbirliğinin yolu, aile ve okul arasında öğrenciye ilişkin sağlıklı bilgi akışının sağlanmasından geçtiği göz önünde bulundurulduğunda, aileler için kendi çocuklarını tanımının, onların ilgi, eğilim ve davranışları hakkında yeterli bilgi sahibi olmanın önemi daha iyi anlaşılacaktır (Aslanargun, 2007: 120).

Çivitçi (2009:31) anne-babadan sosyal destek alan öğrencilerin, insanlarla daha olumlu ilişki kurduklarını, daha az duygusal ve davranışsal problemler yaşadıklarını, yaşam doyumlarının yüksek olduğunu ve dolayısıyla okula, öğretmenlere yönelik olumlu tutumlar sergilediklerini ve akademik başarılarının yüksek olduğunu belirtmektedir. Demirel ve Şahinel

(2006), iletişimi güçlü bir aile ortamında yetişen çocukların konuşma becerilerinin ve sözcük dağarcığının iyi olduğunu ortaya koymaktadır.

Reca (2005:100-101), akademik başarı konusunda aileye düşen ödevleri şöyle belirtmektedir:

- Çocuğa hoşgörü ve sevgi göstermek
- Çocuğun temizliğine dikkat etmek (tımak, saç, vücut, elbise...)
- Sınıf toplantılarına düzenli katılmak
- Çocuğun beslenmesine dikkat etmek
- Çocuğun kılık kıyafetlerinin düzenli olmasını sağlamak
- Ödevlerde çocuğu yönlendirmek
- Okula ve öğretmene güvenmek, bu alışkanlığı da çocuğa aşılama
- Okulda yapılan sosyal etkinliklere katılmak
- Dersler için gerekli olan araç-gereci almak
- Okulla ve öğretmenle sürekli iletişim kurmak
- Sosyal etkinliklere maddi ve manevi yardımda bulunmak, verdiği önemi çocuğa göstermek ve örnek olmak
- Okul aile birliğinin amaçlarına uygun görevler almak
- Okuma alışkanlığını geliştirici etkinliklerde bulunmak
- Çocuğun zamanında yatmasını ve sistemli ders çalışmasını sağlamak
- Sabah kahvaltısını yapmadan çocuğu okula göndermemek
- Çocuğun sağlık durumu hakkında öğretmeni bilgilendirmek
- Ahlak kurallarını çocuğuna öğretmek
- Çocuğun bütün gereksinimlerini olanakları ölçüsünde karşılamak
- Karşısına çıkan sorunları öğretmen ve okul yönetiminin desteğiyle çözmek.

Yukarıda belirtilenlere karşın Baltaş (2000), öğrencilerin başarısını yükseltmek için okul-aile işbirliğinden önce, aileler ile çocukların işbirliği yapması gerektiğini belirtmektedir. Çocukların isteği olmadan veya onların karşı çıkmalarına rağmen ailelerin çocuklarına yardımcı olmaları ve onların okul başarılarına katkıda bulunmaları olası değildir.

Okul ile ailenin öğrettikleri arasında çelişki olursa, bu durum öğrencinin başarısını olumsuz yönde etkileyebilir (Fidan ve Erden, 2001). Hollingsworth ve Hoover, okulda öğretmen tarafından kazandırılacak olumlu bir davranışın evde anne-baba tarafından kolaylıkla

bozulabileceğini belirtmektedirler. Küçükahmet'e göre, ailelerin yanlış tutumu, ilgisizliği, baskısı, sertliği, sevgisizliği ya da aşırı ilgisi gibi durumlar öğrencilerin ders çalışmaktan soğumalarına, korku ve gerginlik duymalarına neden olmaktadır. Yıldırım ise, anne-baba yoksunluğunun ve yetiştirme yurdu ile yuvalarda yaşayan çocukların eğitim sürecinin olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır (Akt; Çelenk, 2003b: 29).

Çocuklarının başarılarının artırılmasını amaçlayan ailelerin eğitim-öğretimi destekleyici becerileri öğrenmelerinden, aile içinde uygun ilişkilerin geliştirilmesine kadar pek çok beceriyi kazanmaları çok önemlidir. Aile katılımının her ne kadar yasa ve yönetmeliklerde geçen hükümlerle gerekliliği belirlenmiş olsa da, uygulama alanında halen pek çok ülke için katılımın sağlanması güç olmaktadır (Keçeli-Kaysılı, 2008: 78).

2.2.5. Aileye İlişkin Değişkenler ve Çocuğun Akademik Başarısı

Martinez-Pons, Marchant, Paulson & Rothlisberg' göre, aileye ilişkin değişkenler ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırmalar iki farklı bakış açısıyla konuyu incelemişlerdir:

- i. akademik başarı ve sosyal faktörler (anne-babanın çocuklarının başarısına ve gelecekteki yaşantısına ilişkin beklentileri, ekonomik ve kültürel özellikler vb.) arasındaki ilişki ve
- ii. öğrenme süreçleri ve ailenin bu öğrenme süreçlerine katılımı arasındaki ilişki

Bu bağlamda aile katılımı ve çocukların akademik başarılarına ilişkin araştırmaları; ailelerin davranışları ile çocukların motivasyonları, benlik algıları, çabaları, tutumları ve diğer özellikleri arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar ve ailelerin öğrenme süreçlerini destekleyici ve engelleyici katılımlarının nasıl gerçekleştiğine ilişkin yapılan araştırmalar olmak üzere iki başlıkta toplamak mümkündür (Akt; Keçeli-Kaysılı, 2008: 72).

Aşağıda Türkiye ve Kıbrıs'ta ailenin, çocukların eğitimi üzerindeki etkilerini temel alan kimi çalışmaların (Celkan, 1991; Gül, 2007) -iki başlık altında gruplandırmadan ve genel olarak- konuları sunulmuştur:

- Çocuk yetiştirme tutumuna göre farklı (otoriter, demokrat, koruyucu, tutarsız) yapıdaki ailelerin çocuğun akademik başarısına etkisi
- Annenin/babanın eğitim düzeyinin çocuğun akademik başarısına etkisi
- Ailedeki üye sayısının (ailenin büyüklüğünün) çocuğun akademik başarısına etkisi
- Ailenin sosyo-ekonomik durumunun çocuğun akademik başarısına etkisi

- Ailenin derslere yardım etmesi/etmemesi ve eğitimi desteklemesi/desteklememesi (ödevlere yardım, ders çalıştırma, kitap okuma gibi) durumunun çocuğun akademik başarısına etkisi
- Ailenin okulla işbirliği yapıp yapmama durumunun çocuğun akademik başarısına etkisi
- Ailenin çocukla ilgili beklentilerinin (beklenti düzeyi yüksek veya düşük olma durumu) çocuğun akademik başarısına etkisi
- Anne babanın ayrılmasının (boşanmanın) çocuğun akademik başarısına etkisi
- Anne babanın çalışma durumunun (çalışma süreleri, çocuğa vakit ayırıp ayırmama durumu) çocuğun akademik başarısına etkisi

Aileler çok yönlü olarak çocuklarının başarı durumunu etkileyebilir. Keith, Keith, Kimberly, Sperduto, Santillo ve Killings, ana-babaların eğitim-öğretime katılmalarını açıklayan çeşitli tanımların olduğunu belirtmişler ve bu tanımları 4 başlıkta gruplandırmışlardır: “ana-babanın okula ilişkin çocuklarından beklentileri”, “okul, aile ve öğrenci arasındaki iletişim”, “ana-babaların okul etkinliklerine katılımı”, “ana babaların öğrenme etkinliklerine katılımı” (Akt; Kotaman, 2008: 136).

Keçeli-Kaysılı, (2008: 72), Vandergrift & Greene, Fan, Trivette & Anderson’ın görüşlerini temel alarak aile katılımı ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışan araştırmalarda önemli bir problem olduğunu ortaya koymaktadır: *farklı aile katılımı tanımlarının* yapılmış olması. Bazı eğitimciler aile katılımının özelliklerini, ailelerin fiziksel olarak aktif katılımları olarak tanımlarken, diğerleri aile katılımını, evde çocuklarına akademik destek sağlamak şeklinde tanımlamaktadırlar. Bazı araştırmacılar katılımın birçok özelliğini birleştirerek, aile katılımını genel olarak incelemişlerdir. Ancak aile katılımının farklı bileşenlerini (ana-babanın okula ilişkin çocuklarından beklentileri, okul, aile ve öğrenci arasındaki iletişim, ana-babaların okul etkinliklerine katılımı, ana babaların öğrenme etkinliklerine katılımı) tek bir değişkende birleştirmenin, bileşenlerden hangisinin aile katılımı ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi sağladığını belirlemeyi zorlaştırdığı bilinmektedir.

Bu araştırmada ise anne-babanın durumunu değerlendirmek yerine çocuk merkeze alınmıştır. Yukarıda sözü edilen tüm araştırmalarda daha çok ailenin durumu temel alınmakta ve aileye özgü değişkenler incelenmektedir. Oysa bu araştırmada, özetle belirtmek gerekirse, öğrencilerin algılarına göre ailenin psikolojik yapısı belirlenmiş ve öğrencilerin algılarına göre belirlenen ailenin psikolojik yapısı ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişki

değerlendirilmiştir. Psikolojik yapı niteliğiyle ailelerin, çocuklarının akademik başarısını biçimlendirebileceği noktasından hareket edilmiştir.

Aile ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik alanyazındaki çalışmalarda ailenin durumunu değerlendirmek için “öğrenci bildirimleri”, “aile bildirimleri” ve “öğretmen bildirimleri”nden yararlanılmaktadır (Keçeli-Kaysılı, 2008: 75). Araştırmada ailenin psikolojik yapısıyla ilgili nesnel veri alabilmek düşüncesiyle “öğrenci” görüşleri temel alınmış ve araştırmanın ölçeği öğrencilere uygulanmıştır. Öğretmenlerin, ailelerin psikolojik yapısına ilişkin ayrıntılı bilgiye sahip olamayacakları (öğrenciler kadar) düşünülmüş, ailelerin ise nesnel yanıtlar veremeyebilecekleri düşünülmüştür. Bu nedenle, araştırmada öğrencilerden veri alma yoluna gidilmiştir.

2.3. Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Okul-Aile İlişkisi

2.3.1. Psikolojik Danışma ve Rehberlik

Çağdaş örgün eğitim yapısı, “öğretim”, “öğrenci kişilik hizmetleri” ve “yönetim” bileşenlerinden oluşmaktadır. Öğrenci Kişilik Hizmetleri, çağdaş örgün eğitim sisteminin bölünmez bir parçası, öğretim ve yönetim faaliyetlerinden ayrı, ancak onlara paralel olarak fonksiyon gösteren bir hizmetler grubudur. Öğrenci Kişilik Hizmetlerinin kapsamı;

- Sağlık Hizmetleri
- Sosyal Yardım Hizmetleri (parasal yardım, iş bulma, barınma, beslenme, ulaşım gibi)
- Rehberlik Hizmetleri
- Özel Yetiştirme Hizmetleri (Başarısızlığı giderici çalışmalar, özel yetenekleri geliştirme gibi)
- Sosyal ve Kültürel Hizmetler (Boş zaman eğitimi gibi)

Rehberlik Hizmetleri, “psikolojik danışma hizmeti”, “oryantasyon hizmeti”, “bireyi tanıma hizmeti”, “bilgi toplama ve yayma hizmeti”, “yöneltme ve yerleştirme hizmeti”, “izleme-değerlendirme hizmeti” ve “konsültasyon” biçiminde ele alınmaktadır. Psikolojik danışma; bireyin karar verme ve problem çözme ihtiyaçlarını karşılayarak gelişim ve uyumunu sürdürmesine yardımcı olmak amacıyla bireyle yüz yüze kurulan psikolojik yardım ilişkisidir. Oryantasyon hizmeti; öğrencileri yeni bir duruma-ortama alıştırmaya amacına yöneliktir. Öğretim yılının başında, okulu ve birimlerini gezdirip tanıtmaya, sınıf geçme ve disiplin kuralları hakkında bilgi verme, kütüphane, yemekhane gibi yerler hakkında açıklama yapma gibi hizmetler gerçekleştirilir. Bireyi tanıma hizmetlerinde amaç; bireyin kendini tanıması, kendi özellikleri

hakkında bilinçlenmesi, kendini zayıf ve kuvvetli yönleriyle görüp kabul etmesini sağlamaktır. Bilgi toplama hizmetleri; öğrencilerin gerek duyabileceği her türlü bilgiyi (örneğin temel eğitim sonunda girebilecekleri liseler hakkında bilgi verme, lise sonunda girebilecekleri meslekleri tanıtmaya gibi) onların yararlanmasına sunmak için yapılan çalışmalardır. Yöneltilme ve yerleştirme hizmetleri; bireyi gelişimi ve uyumu açısından daha iyi bir konuma yönleltmek (kısa süreli iş, staj gibi) ve yerleştirmek için gerçekleştirilmektedir. İzleme ve değerlendirme hizmeti; genel anlamda yapılan tüm hizmetlerin bir devamı gibidir. Sürecin izlenip değerlendirilmesi söz konusudur; olumlu ve olumsuz yönlerin belirlenip sürecin niteliğini artırma hedeflenmektedir. Rehberlik hizmetleri kapsamına doğrudan öğrenciye dönük olmayan ancak yapılacak hizmetlerin niteliğini etkileyecek bazı hizmetler daha girer. Örneğin “çevre ve veliler ile ilişkiler”, “araştırma-geliştirme” ve “konsültasyon”. Konsültasyon hizmeti; rehberlik uzmanının okuldaki ilgililere sunduğu mesleki danışma hizmetidir (Yeşilyaprak, 2003: 4-14).

Bu çalışmada ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin algılarına göre ailelerinin psikolojik yapıları belirlenmiş ve akademik başarı ile algılanan aile psikolojik yapısının ilişkisi değerlendirilmiştir. Bu nedenle ilköğretim 2. kademedeki psikolojik danışma ve rehberliği gelişimsel anlayışa bağlı olarak değerlendirmek gerekmektedir.

2.3.2. İlköğretim İkinci Kademedeki Psikolojik Danışma ve Rehberlik

İlköğretim ikinci kademe, ergenliğin ilk evresine denk gelen dönemi kapsamaktadır. Bu dönemdeki öğrenciler çocukluktan çıkıp yetişkin yaşamına hazırlandıkları, zor ve sancılı bir sürece girmektedirler. Ülkemizde ilköğretim ikinci kademedeki her derse branş öğretmen girmekte bir tek öğretmenle olan öğrenci birlikteliği sona ermektedir. Bu kademedeki öğretim programı ve öğretmen-öğrenci ilişkisi ilköğretim birinci kademedeki farklıdır. Artık birinci kademedeki bir öğretmenin öğrencinin tüm yönleri ile tanıma şansı; farklı öğretmenlerin öğrencilerin bir ya da birkaç özelliğini, daha derinlemesine tanıma şansına bırakmaktadır. Bu kademedeki okul psikolojik danışmanları kriz durumlarına müdahale edebilmelidirler; çünkü boşanma, ölüm, akran çatışması, ailede şiddet, çocuk ihmali ve istismarı, hamilelik, okul fobisi, silahlı şiddet, okuldan kaçma vb. durumlar ilköğretim ikinci kademedeki daha sık yaşanmaktadır. Diğer bir önemli konu ise, ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin bazı sınavlara (lise giriş sınavları gibi) girmeleri beklenmektedir ve bu nedenle kariyer planlama becerileri üzerinde durmak gerekmektedir (Nazlı, 2011: 381-382).

İlköğretim ikinci kademedeki çocukluktan çıkıp ergenliğe giren öğrencilerin gelişimlerini destekleme durumunda olan okul psikolojik danışmanı, program tasarlarken şunlara dikkat etmelidir:

- Ergenlik döneminin gelişim özelliklerini ve gelişim görevlerini gözden geçirmelidir.
- Programın üç gelişim alanını (kişisel-sosyal, eğitsel ve kariyer) kapsamına özen gösterilmelidir.
- İlköğretim birinci kademe rehberlik programını gözden geçirerek, ikinci kademe programı hazırlanmalıdır. Çünkü gelişimsel rehberlik programları “ardışık” tarzda hazırlanır.
- Öğretmenlerin rehberlik programına katılımı ve görevlerini yerine getirmeleri için konsültasyon çalışmalarına önem verilmelidir.
- İlköğretim birinci kademeye oranla, ikinci kademedeki öğretmenler birçok sınıfa girmekte ve öğrencileri yeterince tanıyamamaktadırlar. MEB’in yeni uygulaması olan “davranış notu” uygulaması, öğretmenlerin öğrencileri yakından tanımalarına ve buna göre değerlendirme yapmasını gerektirmektedir. Bunun için psikolojik danışmanların “öğrenci savunuculuğu” rolünü üstlenmesi ve öğretmenlerin öğrenci gelişimlerini bilerek değerlendirme yapmalarını desteklemesi önemlidir.
- Ergenlik dönemi pek çok sıkıntıları da beraberinde getirmektedir. Değişen bedene uyum sağlama, kendini ispatlamak için yetişkinle çatışma, bağımlılık yapan maddeleri merak etme, bir gruba girmek için akran baskısına boyun eğme, cinsel ilginin artması durumlarına yönelik uygulamalar gerçekleştirilmelidir.
- Bu kademedeki aile eğitimlerine özel bir önem verilmelidir.
- Gelişimsel rehberlikte “okul kapsamlı etkinlikler” olarak adlandırılan, örneğin kariyer günleri çeşitli konularda seminer konferans vermesi için uzmanların okula davet edilmesi vb. etkinliklere programda yer verilmesi öğrencilerin gelişmesine destek olacaktır.
- Yine bu kademedeki akran yardımcılığı müdahalesine yer verilmelidir.
- MEB 2005-2006 öğretim döneminde, eğitsel kolların adını “kulüp” olarak değiştirilmiş ve kulüplere yer verilmiştir. Yeni kulüplerden birisi “meslekleri tanıma kulübü”dür. Psikolojik danışmanlar okullarda bu kulübün açılmasında etkin rol almalı, öğrenci çalışmalarını koordine etmelidir (Nazlı, 2011: 385-386).

(Yeşilyaprak, 2003: 221). İlköğretim ikinci evrede rehberlik ve yöneltme hizmetleri bütünlük içinde ve ilgili kişilerin işbirliği içinde yürütülmelidir. Sınıf öğretmenleri, okul yönetimi, veliler ve okul psikolojik danışmanları çocuğun gelişimi açısından en uygun yönlendirmeyi sağlamak için işbirliği içinde olmalıdır (Yeşilyaprak, 2003: 221).

2.4. İlgili Araştırmalar

2.4.1. Yurt İçi Araştırmalar

Başar (2001), “*Ailelerdeki Başarı Algılamasının Öğrenciler Üzerindeki Etkileri*” başlıklı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Günümüzde eğitim sistemimizin düzenleyici ve öğretmen merkezli olması, her şeyin belirli merkezlerce düzenlenmesi birçok kararlarda öğretmenin, velinin veya başkalarının karar vermeleri, benlik ve duygusal zekâyı güçlendirici bir çalışma yapılamaması geleneksel eğitim anlayışı içinde öğrenciyi tanımak yerine bilgi yükleyiciliği yapılması öğrencilerin ve velilerin yönlendirilememesine, öğrencinin yeterince tanınamamasına, yeteneklerinin, ilgisinin ve güçlerinin ortaya çıkarılamamasına neden olmaktadır. Bunun için öğrencinin değil velinin isteği ön plana çıkmaktadır. Bu istek ön plana çıkınca da yanlış bir başarı beklentisi oluşmaktadır. Bu beklentiye cevap verememe endişesi başarı yerine başarısızlık getirebilmektedir.

Çelenk (2003b), “*Okul Başarısının Önkoşulu: Okul Aile Dayanışması*” başlıklı öğrencinin okul başarısı üzerinde aile faktörünün oynadığı rolü konu alan çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır: 1. Eğitim açısından destekleyici bir tutum içinde bulunan ailelerden gelen çocukların okul başarıları daha yüksektir. 2. Aile; bakım, şefkat ve korumasının okul başarısının yükselmesinde önemli bir faktör olduğu anlaşılmaktadır. 3. Koruyucu aile yanında kalan çocukların, uygun şefkat ve koruma sağlandığı takdirde başarılarının yüksek olduğu görülmüştür. 4. Okul ile ortak program üzerinde görüş birliği sağlayarak düzenli iletişim içinde bulunan, bu ortak anlayış içinde çocuğuna eğitim desteği sağlayan velilerin çocuklarının okul başarılarının daha da yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Çelenk (2003a), “*Okul Aile İşbirliği ile Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki*” adlı çalışmasında, okul başarısında aile etkisini, anne-baba tutumlarını ve okul-aile dayanışmasını konu alan araştırmaların; öğrencinin başarısı üzerinde ailenin güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Araştırmanın amacı, ilköğretim okulları 1. sınıf öğrencilerinde, okul aile yardımlaşmasının okuduğunu anlama başarısıyla ilişkisini saptamaktır. Araştırma,

4. Çocuğun başarısında temel gereksinimler olan değerli olma duygusu, güven ve yakınlık ortamı ve en önemlisi sorumluluk duygusunu iyi aşıl原因an ailelerin çocukları okulda daha başarılı olmaktadır.

Günkan (2007), *“Ailenin İlköğretim Öğrencilerinin Eğitimi Üzerindeki Etki Düzeyinin Belirlenmesi”* başlıklı çalışmasında anne ve babaların “başarı”, “başarısızlık” ve “okul-aile işbirliği” kavramlarına ilişkin görüşlerini değerlendirmiştir. Araştırmaya katılan deneklerin %52,8’i okuldaki başarıdan “bireyin disiplinli ve planlı çalışması sonrasında elde ettiği verimi” anlarken, %40,0’ı “eğitim ve öğretimin verimli olmasını” düşünmektedir. Okuldaki başarıyı “ders notlarının yüksek olması” olarak düşünen denekler ise araştırmaya katılanların sadece %6,2’sini oluşturmaktadır. Bu durum ailelerin başarıya önem verdiklerini göstermektedir. Araştırmaya katılan deneklerin %53,8’i okuldaki başarısızlığı “bireyin plansız çalışmasından kaynaklanan verimsizlik” olarak düşünürken, % 33,7’si “eğitim ve öğretimin verimsiz olduğunu” düşünmektedir. Okuldaki başarısızlığı “ders notlarının düşük olmasına” bağlayan denekler ise araştırmaya katılanların %10,2’sini oluşturmaktadır. Bu durum ailelerin başarısızlığın nedenini sadece ders notlarına bağlamadığını göstermektedir. Ailelere göre başarısızlığın nedenleri arasında hem bireyin verimsiz tutumu hem de okulda eğitim ve öğretimde meydana gelen olumsuz durumlar yer almaktadır. Araştırmaya katılan deneklerin %54,4’ü okul-aile işbirliğini “okul ve ailenin beraber planlı çalışması” olarak düşünürken, %29,7’si “kaliteli/başarılı bir eğitim” olarak düşünmektedir. Okul-aile işbirliğini “okul ve aile ilgili problemlerin çözümülenmesi” olarak kabul eden denekler ise araştırmaya katılanların %15,5’ini oluşturmaktadır. Bu durum ailelerin okul-aile işbirliğine önem verdiğini göstermektedir. Ayrıca veriler sonucunda okul ve aile arasındaki birlikteliğin gerekli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Kotaman (2008), *“Türk Ana Babalarının Çocuklarının Eğitim Öğretimlerine Katılım Düzeyleri”* adlı tezinde okuryazar Türk ana-babaların, çocuklarının eğitim-öğretimlerine katılım düzeylerini incelemiştir. Çalışmada araştırmacı, ana-babaların katılımları ve çocukların akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemeye çalışmıştır. Araştırma bulgularına göre, ana-babaların çocuklarının eğitim-öğretimlerine katılımları ve çocuklarının akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bulgular doğrultusunda ana-babaların çocukların eğitim ve öğretimlerine katılımlarını artıracakları düşünülen öneriler sunulmuştur.

Keçeli-Kaysılı (2008), “*Akademik Başarının Araştırılmasında Aile Katılımı*” adlı makalesinde, çocukların başarılarının artırılmasını amaçlayan aile katılımının, ailenin konuya özgü becerileri öğrenmelerinden aile içinde uygun ilişkilerin geliştirilmesine kadar pek çok becerinin kazandırılmasını kapsadığını ortaya koymaktadır. Aile katılımının her ne kadar yasalarda geçen hükümlerle gerekliliği belirlenmiş olsa da, uygulama alanında günümüzde halen pek çok ülke için katılımın sağlanması güç olmaktadır. Alanyazında aile katılımının akademik başarıya etkisine yönelik birbirinden farklı sonuçlarla karşılaşmıştır. Bunun nedeni, aile katılımı kavramının, pek çok değişkeni barındırıyor olması ve bu kavramın farklı şekillerde tanımlanıyor olmasıdır. Her ne kadar aile katılımının hangi bileşeninin akademik başarıya etki ettiği açıkça ortaya konulmasa da, araştırma bulguları aile katılımının öğrencilerin akademik becerilerini artırdığını göstermektedir. Çalışmada aile katılımı ve akademik başarı tanımlanmış, aile katılımını engelleyen etmenler açıklanmaya çalışılmıştır. Aile katılımının akademik başarıya etkisini gösteren çalışmalara ayrıntılı olarak yer verilmiş, bu çalışmaların bulduğu farklı sonuçlar ve nedenleri tartışılmıştır. Aile katılımının sağlanması, ekolojik bakış açısı ve sistem yaklaşımı bağlamında ele alınarak, okul açısından aile katılımını destekleyici stratejilere değinilmiştir.

Oğuz (2008), “*Öğrenci Aile İşbirliğinin Öğrenci Başarısına Etkisi*” başlıklı yüksek lisans tezinde, günümüzde okul ortamında yediği yediğine uymayan, giydiği giydiğine uymayan birçok aile modelinin çocuklarının bir araya geldiğinden söz etmektedir. Genellikle evlerinde aileleri ile sorunları olan çocuklar, bu sorunlarını okullarına ve sınıflarına taşırlar. Evde bastırdıkları duygularını arkadaşlarına ve öğretmenlerine yöneltirler. Bazen de bunun aksine, tamamen içlerine kapanırlar. Öğretmenlerin, okul idarelerinin sorunlu öğrencilere anlayışlı ve sevecen davranarak onlara bir noktaya kadar yardım edebilecekleri doğrudur. Ancak kendi çocuğu ile hiç ilgilenmeyen, tamamen yanlış eğitim uygulayan bir ailenin hatalarını düzeltmeye hiçbir öğretmenin ve eğitim kurumunun gücü yetmez. Anne baba okulla işbirliğinden kaçırırsa, yapılacak hiçbir şey yok demektir. Bu çalışmada ilköğretim ve ortaöğretim okullarında, öğretmen aile işbirliği ile ailelerin eğitim ihtiyaçlarının ne düzeyde olduğu, bu işbirliğinin öğrenci başarısına nasıl katkı sağladığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bazı önemli sonuçları şunlardır: Annelerin çocukların ödevleri ile daha fazla ilgilendikleri (%56,2) görülmüştür. Ayrıca çocuğun okuldaki eğitimi ile de annelerin (%54,1) oranla daha fazla ilgilendikleri ortaya çıkmıştır. Okul müdürleri ve rehberlik servisleri ile yapılan görüşmelerde, ev hanımı annelerin büyük çoğunluğunun eğitim düzeylerinin düşük olduğu ortaya konmuştur. Bu durum ise, anne ile yapılan işbirliğinde annenin çocuğa

yaklaşımının yanlış olması nedeniyle yeterli verim alınamamasına yol açmaktadır. Okullarda öğretmen ve rehberlik servisleri sıkı bir işbirliği içinde olmalıdırlar. Aileler ile ders öğretmenlerinin sıkı bir ilişki içinde olmasının öğrenci başarısına önemli katkıda bulunduğu saptanmıştır. Ayrıca rehberlik servisinin ders öğretmeni ile işbirliği kurarak aile öğretmen işbirliğini organize etmesinin hem öğrenciye hem de aileye olumlu bir katkıda bulunacağı ve öğretmen aile arasındaki kopukluğu gidereceği saptanmıştır. Bu nedenle aile-öğretmen birlikteliği rehberlik servisi yönetiminde sağlanmalıdır. Sınıf öğretmeni rehberlik servisi organizasyonunda öğrencilerin aileleri ile iletişim içinde olmalıdır. Gerektiğinde ailelere de eğitim vermelidir. Ayrıca rehberlik servisi ailelere evde çocuğun eğitiminin devamlılığı için çeşitli kitapçıklar dağıtmalıdır. Aile ziyaretleri yapılmalıdır.

Yıldırım ve Dönmez (2008), *“Okul-Aile İşbirliğine İlişkin Bir Araştırma”* adlı makalesinde okul-aile işbirliğine ilişkin öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın bulgularına göre, okul-aile işbirliği öğrenci başarısında önemli rol oynamaktadır. Velilerle iletişim kurmanın değişik yöntem ve teknikleri vardır. Söz konusu yöntem ve tekniklerden yüz yüze görüşmenin daha etkili olduğu ancak en iyi yöntem ve tekniğin duruma göre değişebileceği vurgulanmıştır.

Güney’in (2009) *“İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile Algılanan Aile Yapısı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi”* başlıklı yüksek lisans tezinde, zihinsel olmayan etmenlerden aile faktörüyle ilköğretimdeki öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır. Örgün eğitim kurumları olan okullarda planlı, programlı çalışılmasına rağmen öğrencilerin yetiştirilmesinde istenilen amaçlara ulaşılamamaktadır. Öğrencilerin akademik ilerlemelerinde, okula ve topluma uyumlarında problemler yaşanmaktadır. Eğitimde görülen problemlerin ortadan kaldırılması için eğitim öğretim çalışmalarında okullarla birlikte çevrenin ve ailenin de katkıda bulunması zorunlu olmaktadır. Araştırmanın evrenini İstanbul ili Avrupa yakasındaki devlet okulları oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini Avrupa yakasındaki devlet okullarından on ilçedeki on okul, her okuldan da 30 öğrenci olmak üzere 300 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Bilgi toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. İstatistiksel değerlendirmelerde frekans ve yüzdelere bulunmuş, öğrencilerin görüşleriyle ağırlıklı not ortalamalarının karşılaştırılmasında ki-kare analizi kullanılmıştır. Araştırmada eğitimli ailelerin, meslek açısından memurların, ortalama aylık geliri fazla olan, öğrenciye harçlık veren, evdeki kişi sayısı az olan, öğrencilerine çalışma odası sağlayan, meslek

liselerinden çok liseleri düşünen, veli toplantılarına katılan, okulda yapılanları takip eden, öğrencilerine derslerinde yardım eden, ödevleri kontrol eden, ders kitapları dışındaki kitaplardan da yararlanan, okul araç-gereçlerini zamanında alan, çalışma odasında televizyon izlemeyen, ders notlarından haberdar olan, toplumsal olaylar ve güncel konuları konuşan, öğrencilerine söz hakkı veren ve huzurlu bir aile ortamı bulunan ailelerin öğrencilerinin düşük başarı grubuna oranla yüksek başarı grubunda yer aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Keskin ve Sezgin (2009), “*Bir Grup Ergende Akademik Başarı Durumuna Etki Eden Etmenlerin Belirlenmesi*” başlıklı bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada, okul başarısızlığının gerçek bir sorun olduğu üzerinde durulmuştur. Davranış problemleri ya da kognitif yetersizlikler, ebeveynlik yaşantısı gibi aile faktörü, kültürel farklılıklar gibi pek çok faktör akademik başarı ya da başarısızlıkla ilgilidir. Önceki çalışmalar, bazı sosyodemografik faktörlerin, ergenlerin akademik beklentilerini ve başarılarını etkilediğini göstermiştir. Araştırmanın amacı, ergenlerde akademik başarı durumuna etki eden bazı demografik değişkenlerin tespit edilmesidir ve araştırma tanımlayıcı bir alan çalışmasıdır. Araştırmacı tarafından ebeveynleri tarafından araştırmaya katılımı onanan ve araştırmayı sürdürecektür düzeyde ruhsal iyilik düzeyine sahip olan 11-15 yaşları arasındaki 384 ergene sosyo-demografik özelliklerinin yer aldığı değerlendirme formu, ergenlerin ebeveynlerine ise ebeveynlere ait sosyo-demografik veri formu uygulanmıştır. Ergen ve ebeveyninden araştırmayla ilgili olarak sözlü onay alındıktan sonra ergenler araştırmaya dahil edilmişlerdir. Araştırmaya katılan ergenlerin 194’ü kız, 190’ı erkek ve yaş ortalamaları 12.10 ± 1.4 ‘tür. 20 katılımcı araştırma dışı bırakılmıştır. Ancak bu araştırma dışı kalan 20 katılımcı yerine yenileri alınmıştır. Ergenlerin %34.1’i kendisini çok başarılı, %46.1’i başarılı, %19.8’i ise başarısız olarak nitelendirmiştir. Ergenin yaşı, anne ve baba yaşları, babanın eğitimi ve ergenlerin psikolog/ psikiyatristten yardım alıp almama durumları başarıyı etkilemiştir. Ancak annenin eğitim düzeyi ve ebeveynlerin meslekleri ve ergenin başarısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, ergenlerin başarısına etki eden problem alanlarını ortaya koymayı sağlamıştır.

Türkten ve Savran (2010), “*Çocuklarda ve Ergenlerde Ebeveynle Bağlanma, Özgüven ve Okul Başarısı İlişkisi*” adlı makalelerinde “benlik kavramı ve özgüven”, “bağlanma ve özgüven arasındaki ilişkiler”, “okul başarısı” ve “okul başarısı ile bağlanma arasındaki ilişkiler” gibi konular üzerinde durmuşlardır. Okul başarısında aileye bağlı değişkenleri inceleyen pek çok eğitimci ve araştırmacıya göre, akademik başarının veya başarısızlığın sebepleri dallanıp

budaklansa da kökleri çeşitli şekillerde aileye uzanmaktadır. Aile içi eğitimden kaynaklanan sorunların belirlenmesinde çocuğun okuldaki durumundan bir gösterge gibi yararlanılmasını öneren uzman kişilerin öncüsü A. Adler'dir. Adler'e göre, aile içi tutum ve davranışlardaki hatalar çocuğun duygusal ve sosyal gelişimini kısıtladığından bu çocuklar okulda davranış bozuklukları gösterirler ve okul başarıları düşüktür. Burada söz konusu olan genellikle öğrenme güçlüğü değil, "ruhsal bakımdan bir başarısızlık" tır. Bu başarısızlık çocuğun özgüvenini yitirmekte olduğunu gösterir ve özgüvenini yitiren çocuklar sorumluluk ve ödevlerine sırt çevirir, yılgınlığa kapılır, kaçamak yollarla kendince başarı elde etmeye çalışırlar. Adler'e göre, ailenin çocuğu aşırı derecede şımartması veya hor görmesi çocuğun özgüvenini olumsuz yönde etkileyeceğinden okul başarıları da bundan etkilenmektedir. Son yıllarda ailenin çeşitli işlevleri ile okul başarıları arasındaki ilişkiye odaklanılmaktadır. Akademik başarıyı getiren koşulların başında aile ortamındaki düzenin rolü kanıtlanmıştır. Evin işleyişinde belli kural ve rutinler olması, zaman ve mekânın kullanımında belli bir düzene önem verilmesi, evdeki faaliyetlerin çocuğun okul faaliyetleri ve ev ödevlerine göre düzenlenmesi, okul ödevlerine öncelik verilmesi öğrencinin okul başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Sosyo-ekonomik seviyesi düşük ailelerden gelen öğrencilerin okul başarılarının yüksek ailelerden gelenlere göre düşük olduğunu öne süren araştırmalar olmakla birlikte, bu tartışmalı bir konudur. Ayrıca, ebeveynin gerektiğinde okul ödevlerine veya kaynak bulmaya yardımcı ve destek olması, ev ortamının çeşitli fikir ve olayları tartışmaya ve araştırmaya cesaret verici olması okul başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Okul başarısında ailevi faktörlerin en önemlileri arasında ebeveynin öğrencinin okul durumuyla ilgili beklentisinin uygun seviyede olması ve okul başarıları konusunda öğrenciye gerçekçi standartlar koyması sayılmaktadır. Aile işlevleri arasında sayılan bakım, ilgi ve duygusal destek durumu ilköğretimden yükseköğretime kadar bireyleri etkilemektedir. Aile ortamı ve okul başarısının incelendiği bir araştırmada, Türkiye'de okul başarıları yüksek olan ergenlerin ebeveynlerini ilgili, koruyucu ve destekleyici olarak algıladıkları ortaya konulmuştur. Bu gençler, ev ortamında annelerini sıcak, ihtiyaçlarını karşılayan bir atmosfer yaratıp bu atmosferi sürdüren kişiler olarak; babalarını ise çok çalışan, işinde başarılı ve mutlu bir kişi olarak görüp çalışma disiplini açısından model olarak algıladıklarını ifade etmişlerdir. Ergenlerde ebeveynlerinin kendilerine karşı tutumlarını kararlı, demokratik, sıcak, kabul edici ve ilgili olarak algılama seviyesi yükseldikçe, okul başarıları yükselmektedir. Bir başka araştırmada da, çocuklarının haklarına saygı gösteren, net kurallar koyan, bağımsızlıklarını ve bireyselleşmelerini cesaretlendiren ve iletişime açık ebeveyn tutumuna sahip bireylerin

çocuklarının okul başarıları, çocuklarını katı standartlarla denetleyen ve onlardan boyun eğicilik bekleyen bireylerin çocuklarının başarılarına göre daha yüksek bulunmuştur. Bu olguyu destekleyen başka çalışmalarda da ana-baba tutumlarının okul başarısı üzerindeki rolü belirlenmiştir. Ebeveynlerinin kendilerine karşı sıcak bir ilgi ve demokratik tutum içinde olduğunu ve kabul gördüklerini algılayan ergenlerde okul başarısı yükselmektedir.

2.4.2. Yurt Dışındaki Araştırmalar

Walberg'e göre (1984), ailelerin, okulun önemine ilişkin geliştirdikleri yargı ve değerler, çocuğun öğrenmesinde ve öğrendiklerini uygulamasında oldukça önemli bir yere sahiptir. Okula karşı geliştirilen bu tür değer yargıları ve tutumlar çocuğun öğrenme sürecinde enerjisini öğrenmeye odaklamasında güdüleyici bir rol oynamaktadır.

Coleman (1988), anne-babaları ile yakın ilişkiye sahip çocukların aile kaynaklarına daha kolay ulaştıklarını, bu durumun akademik beceri ve bilgi kazanımını destekleyebildiğini belirtmiştir.

Diaz (1989), araştırmasında, akademik başarısı düşük olan öğrencileri diğer öğrencilerden ayıran en önemli etkenin, anne-baba ilgisizliği olduğunu saptamıştır. Anne-baba katılımı, tutarsızlığı ve geçimsizliğinin düşük okul başarısı ve riski taşıdığı da görülmüştür.

Ladd'in (1990) ve Mallinckrodt'un (1992) belirttikleri gibi, ailesinden yeterince destek gören öğrenciler okula daha düzenli devam etmekte ve okula daha kolay uyum sağlayabilmektedirler. Ailenin, özellikle de anne babanın çocuğuna güvenmesi ve onu anlamaya çalışması, bilinçli bir biçimde çocuğun sorunlarını çözmesine yardım etmesi, hatalarını nazikçe düzeltmesi, çocuğu suçlayıcı yargılayıcı davranışlardan kaçınması, çocuğun üstün ve güçlü yanlarını vurgulaması, başarılarını takdir etmesi biçiminde verecekleri destek, çocuğun akademik başarısının yükselmesine katkı sağlayabilir.

Epstein (1992), çocuklarından okul başarısı bekleyen ve arzulayan ailelerin çocukları ile yakından ilgilendiklerinde onların daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır.

Burns, Roe ve Rose (1996)'a göre, anne-baba ve öğretmenler, çocuklara elverişli bir öğrenme ortamı yaratabilmek için ortak bir çaba göstermelidirler. Çocuğun evde oluşan ilk öğrenme deneyimleri, okuldaki öğrenme girişimlerine destek sağlayarak, öğretmenin sınıf içi

uygulamalardaki başarı şansını yükseltir. Bu yüzden öğretmenlerin çocuğun aile ortamlarını iyi değerlendirmeleri ve onun daha iyi eğitimine olanak hazırlamak amacıyla aile sorumlularıyla iletişim kurmaları önemlidir.

Öğrenci başarısının okulların yapısı veya sosyo-ekonomik koşullarından ziyade aile-okul işbirliği ile arttığı Griffith (1996) ve Chu ve Williams (1996) tarafından yapılan çalışmalarda tespit edilmiştir. Ancak, öğrenme ve davranış sorunları olan öğrencilerin ailelerinin, öğretmenlerle yaptıkları görüşmelerin, öğrencilerin okul-içi ve okul-dışı faaliyetlerinden ziyade öğrencinin notları üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür.

Aile desteğinin öğrenci başarısına etkisinin olumlu yönde olduğu yapılan çalışmalarla vurgulanmaktadır. Ancak, Baker ve Soden (1998) bu etkinin iyi ölçülemediğine ve değişkenlerin iyi belirlenmediğine dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra, Considine ve Zappala (2002) da ailenin sosyo-ekonomik durumuna ilişkin değişkenlerin öğrenci başarılarını farklı farklı etkilediğini; dolayısıyla, öğrenci başarısına yönelik ailelerin sosyo-ekonomik durumlarına ilişkin değişkenlerin ayrı ayrı ele alınması ve çalışılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Starr (2005), aileleri okula aktif katılımında bulunan çocukların okul başarısının daha yüksek, şiddet olaylarına katılma eğiliminin ise daha düşük olduğunu ortaya koymuş ve okula yönelik gönüllü aile katılımının sağlanması için okul yönetiminin, aileler ile sürekli ve düzenli iletişim kurmasının öneminden söz etmiştir.

Gilman ve Huebner (2006), yaptıkları çalışmada, yaşam doyumu yüksek olan ergenlerin akran ve anne-babalarıyla daha olumlu ilişkiler kurduklarını, okula ve öğretmenlere yönelik daha olumlu tutumlar sergilediklerini ve akademik olarak daha başarılı olduklarını ortaya çıkarmışlardır.

Knoester ve arkadaşları (2006), akademik başarının, ebeveyn-ergen ilişkisinin kalitesi ve ebeveyn gözetimiyle pozitif yönde ilişkili olduğunu ancak ebeveyn-ergen arasındaki çatışmayla negatif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi ele alınmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma temel alınmıştır. Nicel araştırma, olgu ve olayları nesnelleştirerek gözlemlenebilir, ölçülebilir ve sayısal olarak ifade edilebilir bir şekilde ortaya koyan bir araştırma türüdür. Amaç, bireylerin toplumsal davranışlarını gözlem, deney ve test yoluyla nesnel bir şekilde ölçmek ve sayısal verilerle açıklamaktır (Büyüköztürk vd., 2008; Karasar, 2009).

Bu çalışma betimseldir; ele alınan durumun olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlanması yoluna gidilmiştir. Çalışmada betimsel yaklaşımlardan biri olan “tarama” modeli kullanılmıştır. Karasar’a (2009) göre, tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır.

Ortaokul öğrencilerinin algılarına göre ailelerin psikolojik yapısı belirlenmiş ve öğrencilerin okul başarıları ile ailenin algılanan psikolojik yapısı ilişkilendirilmiştir. Böylelikle araştırmanın deseni “ilişkisel tarama modeli”ne uygun olarak düzenlenmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığı ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2009). Bu çalışmada, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin algılarına göre ailelerinin psikolojik yapısı ile okul başarıları arasındaki korelasyon belirlenmiş ve değerlendirilmiştir.

Araştırmanın bağımsız değişkenleri; “öğrencilerin cinsiyeti”, “öğrencilerin sınıf düzeyi”, “sınıf öğretmeninin kıdemi”, “sınıf öğretmeninin cinsiyeti”dir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri ise “ailenin algılanan psikolojik yapısı” ve “öğrencinin akademik başarıları”dır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmada evren-örneklem tayinine gidilmemiş ve bir çalışma grubu ile araştırma yürütülmüştür. KKTC'deki beş ilçeden biri olan Girne'deki ortaokullarından "Oğuz Veli Ortaokulu" araştırma kapsamına alınmıştır. Oğuz Veli Ortaokul'u araştırmacının görev yaptığı okuldur. Araştırmaya hız-pratiklik kazandırmak için araştırmacı kendi görev yaptığı okulda veri toplama yolunu tercih etmiştir. Araştırmada, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında 6 ve 7. sınıfta 21 farklı şubede öğrenim gören toplam 523 öğrenciye ulaşılmıştır (Araştırma yapıldığı sırada 8. sınıflarda kayıtlı öğrenci yoktu). Bu öğrencilerin sınıf ve cinsiyetlerine ilişkin Tablo 1 aşağıda sunulmuştur:

Tablo 1. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Betimsel Bilgileri

Değişken			
Cinsiyet	233 (%44,55) Kız	285 (%54,49) Erkek	5 (%0,96) Boş
Sınıf	298(%56.97) 6. sınıf	221(%42.25) 7. sınıf	4 (%0,76) Boş

Araştırmaya katılan öğrencilerin %44.55'i kız, %54.49'u erkektir. Öğrencilerin %56.97'si 6. sınıfta, %42.25'i ise 7. sınıfta öğrenim görmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Tezde, "Kişisel Bilgi Formu", "Aile Yapısını Değerlendirme Aracı" ve "Öğrencilerin Akademik Başarılarını Gösteren Karneler" kullanılmış ve veriler elde edilmiştir.

a. *Kişisel Bilgi Formu*: "Kişisel Bilgi Formu"nda öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf, şube ve cinsiyetlerine ilişkin sorular yer almaktadır. Ayrıca sınıf öğretmeninin cinsiyeti ve kıdemi de sorulmuştur.

b. *Aile Yapısını Değerlendirme Aracı (AYDA)*: 1992 yılında Aydan Gülerce tarafından geliştirilmiştir. AYDA, okuması yazması olan ve 12 yaşından büyük kişilerin kendi kendilerine doldurabileceği 36 maddeli bir ölçüm aracıdır. Ölçeğin maddeleri çocuk ve ana baba için ayrı ayrı yazılmıştır. Bu tezde, çocuklara yönelik olan Aile Yapısını Değerlendirme Aracı kullanılmıştır. Aile Yapısını Değerlendirme Aracında "iletişim", "birlik", "yönetim", "yetkinlik", "duygusal bağlam", "çelişki", "doyum" ve "direnc" boyutlarına ilişkin sorular yer almaktadır ve sonuçta aile yapısına ilişkin toplam bir puan elde edilmektedir.

i. İletişim: Bu başlıktaki sorular, aile sistemi içindeki iletişimin açık seçikliği, bireylerin kendilerini açma ve özgürce ifade edebilme davranışları, anlatılan mesajlarla anlaşılanların tutarlılığı vb. ile ilgilidir.

ii. Birlik: Ailede yakınlık, bütünlük, sistemin içindeki kişiler arası ve dış çevreyle ile olan sınırlar, bağımlılık, bağlılık, beraberlik, kaynaşma vb ile ilgilidir.

iii. Yönetim: Ailedeki yapısal örgütlenme, karar alma, davranışsal kontrol, disiplin, kurallar, normlar, roller, yapısal işleyişin esnekliği vb. ile ilgilidir.

iv. Yetkinlik: Ailede problem çözme, sağlık, yeterlik, amaçların gerçekleştirilmesi vb. ile ilgilidir.

v. Duygusal Bağlam: Aile ortamındaki duygusal hava, ortamın destekleyici ve yapıcı olması, sevgi, huzur ve anlayışla ilgilidir (Gülerce, 1996: 38-39).

Akfert (2008: 51), AYDA'da yer alan diğer boyutların Gülerce tarafından ayrıntılı biçimde tanımlanmadığını belirtmiştir. Buna göre ölçeğin içerdiği maddelere bakıldığında, *direnç*, değişime karşı direnme; *doyum* da aile ilişkilerinden tatmin olma şeklinde tanımlanabilir. *Çelişki* ise; bireylerin sorulara verdiği yanıtlardaki çelişmedir.

Ölçekteki seçenekler form üzerinde sunulmuştur ve "tıpkı bizimki gibi" den "bizimkinin tam tersi" ucuna giden 10 basamaklı bir derecelendirme gerçekleştirilmiştir (Gülerce, 1996: 41). AYDA'nın her maddesinden alınabilecek en düşük puan 1, en yüksek puan 5'tir. Böylece bütün maddeler işaretlendiği takdirde alınabilecek en büyük AYDA toplam puanı 180, en düşük AYDA toplam puanı ise 36'dır (Gülerce, 1996: 48).

Geçerlik: AYDA ile ilgili, "kapsam geçerliği", "ölçüt bağımlı geçerlik" ve "yapı geçerliği" çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Kapsam geçerliği için beş akademisyenin görüşüne başvurulmuş ve aralarındaki tutarlığa bakılmıştır. Uzmanların aralarındaki tutarlık katsayısı meydanları kategorileme için .73, dereceleme için .58 olarak hesaplandı. Daha sonra 100 üniversite öğrencisine AYDA uygulanmış ve madde analizi yapılmıştır. Madde analizi sonucunda 7 maddenin atılması sonucunda toplam 54 maddeye ulaşıldı. Katılımcılara, aynı zamanda Aile Ortamı Ölçeği (Usluer,1990) de verildi. Her iki ölçekten alınan toplam puanlar arasındaki Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı .53 ve anlamlı ($p<.001$) bulundu. Yine aynı ölçeğin Bütünlük altölçeği ile AYDA-Birlik ($r=.67$) ve Organizasyon/kontrol altölçeği ile AYDA-Yönetim ($r=.72$) puanlarının korelasyonları hesaplandı. Ölçüt bağımlı geçerlik

çalışması için, Beavers-Timberlawn Aile Değerlendirme Ölçeği uygulanmış ve her iki ölçeğin puanları anlamlı ve yüksek korelasyon vermiştir ($r=.78$, $p<.001$). Minnesota Danışma Envanteri Aile İlişkileri alt ölçek puanları ile ilişkisi de anlamlı ve doyurucu bulunmuştur ($r=.69$, $p<.01$). Yapı geçerliği için, ölçek psikiyatrik tedavi gören ve sağlıklı ailelere uygulanmıştır. Belirtilen iki grubun t-testinde anlamlı ve beklenen yönde farklılık saptanmıştır ($t=3.74$, $sd=40$, $p<.001$) (Gülerce, 1996: 42-44).

Güvenirlik: 100 üniversite öğrencisine ölçek bir ay ara ile uygulanmış, aracın değişmezlik, yani test-tekrar-test güvenirlik katsayısı Pearson Momentler Çarpımı korelasyonu ile .79 bulunmuştur. Ölçeğin güvenirliğine iki yarım yöntemi ile de bakılmıştır. Bu amaçla, “tek” ve “çift” maddeleri esas almak yerine altölçekleri paylaşırma yoluna gidilmiştir. İki yarım arasındaki Stanley korelasyon katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. AYDA’nın iç tutarlığı Kuder Richardson 20 ile toplam puanlar için .70 bulunmuştur ve bu düzeydeki benzeşiklik yeterli görülmüştür. Ölçeğin 54 maddelik halinin madde-toplam puan korelasyon katsayıları daha geniş ve çeşitlilik gösteren bir örneklemin ($N=300$ aile) verileri için ayrıca hesaplanmıştır. Bulunan en düşük içtutarlılık katsayılarının tüm ölçekte .24’ün alt ölçeklerde de .28 altına düşmediği ve genelde yüksek seyrettiği görülmüştür. Ancak, yine de bazı maddeler uygulaması daha çabuk ve etkili bir araca ulaşmak amacıyla bırakılmıştır. Bu işlem sırasında özellikle bütün grupların tamamında benzer düzeyde işlevsel olan maddeler seçilerek AYDA 36 maddeye indirgenmiştir. Böylece AYDA 9’u iletişim, 9’u birlik, 8’i yönetim, 5’i yetkinlik ve 5’i duygusal bağlam ile ilgili toplam 36 maddelik şeklini almıştır (Gülerce, 1996: 45-46).

c. Karne Notları: Araştırmada, akademik başarıyı belirlemek için öğrencilerin 2009-2010 öğretim yılı güz dönemindeki karneleri kullanılmıştır. Öğrencilerin karnelerinde yer alan ve tüm derslerin ortalaması olan dönem sonu başarı ortalamaları dikkate alınmıştır. Dönem sonu başarı ortalaması, KKTC Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokul ve liselerde 0 ile 10 arasında değişebilen bir değerdir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma ölçeğinin uygulanması için öncelikle KKTC Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Dairesi’nden (Bkz. Ek 1) izin alınmıştır. Daha sonra, Oğuz Veli Ortaokulu Müdürlüğü’nden onay alınmış ve Mayıs-Haziran 2010 döneminde ölçek uygulanmıştır.

çalışması için, Beavers-Timberlawn Aile Değerlendirme Ölçeği uygulanmış ve her iki ölçeğin puanları anlamlı ve yüksek korelasyon vermiştir ($r=.78$, $p<.001$). Minnesota Danışma Envanteri Aile İlişkileri alt ölçek puanları ile ilişkisi de anlamlı ve doyurucu bulunmuştur ($r=.69$, $p<.01$). Yapı geçerliği için, ölçek psikiyatrik tedavi gören ve sağlıklı ailelere uygulanmıştır. Belirtilen iki grubun t-testinde anlamlı ve beklenen yönde farklılık saptanmıştır ($t=3.74$, $sd=40$, $p<.001$) (Gülerce, 1996: 42-44).

Güvenirlilik: 100 üniversite öğrencisine ölçek bir ay ara ile uygulanmış, aracın değişmezlik, yani test-tekrar-test güvenirlik katsayısı Pearson Momentler Çarpımı korelasyonu ile .79 bulunmuştur. Ölçeğin güvenirliğine iki yarım yöntemi ile de bakılmıştır. Bu amaçla, “tek” ve “çift” maddeleri esas almak yerine altölçekleri paylaşırma yoluna gidilmiştir. İki yarım arasındaki Stanley korelasyon katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. AYDA’nın iç tutarlığı Kuder Richardson 20 ile toplam puanlar için .70 bulunmuştur ve bu düzeydeki benzeşiklik yeterli görülmüştür. Ölçeğin 54 maddelik halinin madde-toplam puan korelasyon katsayıları daha geniş ve çeşitlilik gösteren bir örneklemin ($N=300$ aile) verileri için ayrıca hesaplanmıştır. Bulunan en düşük içtutarlılık katsayılarının tüm ölçekte .24’ün alt ölçeklerde de .28 altına düşmediği ve genelde yüksek seyrettiği görülmüştür. Ancak, yine de bazı maddeler uygulaması daha çabuk ve etkili bir araca ulaşmak amacıyla bırakılmıştır. Bu işlem sırasında özellikle bütün grupların tamamında benzer düzeyde işlevsel olan maddeler seçilerek AYDA 36 maddeye indirgenmiştir. Böylece AYDA 9’u iletişim, 9’u birlik, 8’i yönetim, 5’i yetkinlik ve 5’i duygusal bağlam ile ilgili toplam 36 maddelik şeklini almıştır (Gülerce, 1996: 45-46).

c. Karne Notları: Araştırmada, akademik başarıyı belirlemek için öğrencilerin 2009-2010 öğretim yılı güz dönemindeki karneleri kullanılmıştır. Öğrencilerin karnelerinde yer alan ve tüm derslerin ortalaması olan dönem sonu başarı ortalamaları dikkate alınmıştır. Dönem sonu başarı ortalaması, KKTC Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokul ve liselerde 0 ile 10 arasında değişebilen bir değerdir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma ölçeğinin uygulanması için öncelikle KKTC Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Dairesi’nden (Bkz. Ek 1) izin alınmıştır. Daha sonra, Oğuz Veli Ortaokulu Müdürlüğü’nden onay alınmış ve Mayıs-Haziran 2010 döneminde ölçek uygulanmıştır.

Uygulama, sınıf saatlerinde gerçekleştirilmiş ve sınıf öğretmenlerinden destek alınmıştır. Uygulama sırasında öğrencilerin birbirlerinden etkilenmemelerine dikkat edilmiştir. Daha sonra okul sekreterliğinden öğrencilerin karnelerine ulaşılmış ve dönem sonu başarı ortalamaları kaydedilmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmadaki veriler çözümlenirken AYDA toplam puanı dikkate alınmıştır ve ölçeğin alt boyutları ayrı ayrı ele alınmamıştır. Verileri çözümlmek için SPSS 15.0 paket programı kullanılmıştır.

Öğrencilerin AYDA ölçeğinden elde ettikleri puanlar ile akademik başarı puanlarının betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Frekans, yüzdelik ve aritmetik ortalamalar sunulmuştur.

Öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyi ve sınıf öğretmenlerinin cinsiyetine göre AYDA puanları ile akademik başarı puanlarının değişip değişmediğini belirlemek için bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin kıdemine göre AYDA puanları ile akademik başarı puanlarının değişip değişmediğini belirlemek için ANOVA kullanılmıştır. Akademik başarı puanlarındaki farkın hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek için LSD Scheffe Testi kullanılmıştır.

AYDA puanı ile akademik başarı puanları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

Öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre AYDA puanlarının değişip değişmediğini belirlemek için ise ANOVA kullanılmıştır. Farkın hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek için LSD Scheffe Testi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bulgular ve Yorum bölümünde araştırmanın alt amaçlarında sunulan sorulara yanıtlar verilmiş ve tablolar halinde bulgular verilmiştir. Bulgular araştırmacı tarafından yorumlanmıştır.

“Ailenin psikolojik yapısına ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen puanların dağılımı nedir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrenci Görüşlerine Göre Ailelerin Psikolojik Yapısı

Sınıf	Puan Cinsiyet	36-64 puan		65-93 puan		94-122 puan		123-151 puan		152-180 puan		Toplam
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
6. sınıf	Kız	2	0.38	3	0.58	32	6.22	78	15.17	11	2.14	126
	Erkek	2	0.38	11	2.14	70	13.61	81	15.75	5	0.97	169
7. sınıf	Kız	1	0.19	5	0.97	34	6.61	57	11.08	9	1.75	106
	Erkek	0	0	7	1.36	47	9.09	57	11.08	2	0.38	113
Toplam		5	0.97	26	5.05	183	35.60	273	53.11	27	5.25	514

Gülerce’nin AYDA ölçeğinden elde edilebilecek en düşük puan 36, en yüksek puan ise 180’dir. Araştırmaya katılan öğrencilerin AYDA ölçeğinden elde ettikleri puanlar doğrultusunda ailelerinin psikolojik yapıları ortaya konulmuş ve sonuçlar 5 düzeyde sunulmuştur. Öğrencilerin %0.97’si 36-64 puan aralığında, %5.05’i 65-93 puan aralığında, %35.60’ı 94-122 puan aralığında, %53.11’i 123-151 puan aralığında ve %5.25’i de 152-180 puan aralığında sonuç elde etmiş ve ailelerinin psikolojik yapısını kendi algılarına göre ortaya koymuşlardır. Buna göre ölçekteki puan aralıkları düşünüldüğünde, yoğunlaşma 4. düzeyde olmuştur ve öğrencilerin yarısından fazlası (%53.11’i) 123-151 puan aralığında puanlar elde etmişlerdir. Bu sonuç, ailelerin algılanan psikolojik yapısının olumlu olduğunu ve öğrencilerin çoğunluğunun sağlıklı aile ortamlarında yetiştiklerini göstermektedir.

Cinsiyet değişkeni temel alındığında, 232 kız öğrencinin 3’ü (%1.29’u) 36-64 puan aralığında, 8’i (%3.44’ü) 65-93 puan aralığında, 66’sı (%28.44’ü) 94-122 puan aralığında, 135’i (%58.18’i) 123-151 puan aralığında ve 20’si (%8.62’si) de 152-180 puan aralığında sonuç elde

etmiştir. Tüm gruptaki sonuca benzer bir durum kız öğrenciler için de geçerli olmuştur. Kız öğrencilerin çoğunluğu (%58.18'i) 123-151 puan aralığında (4. düzeyde) puan elde etmiştir. Bu sonuç, ailelerin algılanan psikolojik yapısının kız öğrencilerin görüşlerine göre olumlu olduğunu ve kız öğrencilerin çoğunluğunun sağlıklı aile ortamlarında yetiştiklerini göstermektedir.

282 erkek öğrencinin 2'si (%0.70'i) 36-64 puan aralığında, 18'i (%6.38'i) 65-93 puan aralığında, 117'si (%41.48'i) 94-122 puan aralığında, 138'i (%48.93'ü) 123-151 puan aralığında ve 7'si (%2.48'i) de 152-180 puan aralığında sonuç elde etmiştir. Tüm gruptaki sonuca benzer bir durum erkek öğrenciler için de geçerli olmuştur. Erkek öğrencilerin çoğunluğu (%48.93'ü) 123-151 puan aralığında (4. düzeyde) puan elde etmiştir. Bu sonuç, ailelerin algılanan psikolojik yapısının erkek öğrencilerin görüşlerine göre olumlu olduğunu ve erkek öğrencilerin çoğunluğunun sağlıklı aile ortamlarında yetiştiklerini göstermektedir.

Araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin puanları incelendiğinde iki noktaya değinmek gerekmektedir. Birincisi, ailenin algılanan psikolojik yapısına ilişkin puanlar incelendiğinde en çok 4. düzeyde (123-151 puan aralığında) yoğunlaşma olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç kızların yarısından fazlasında (%58.18) ortaya çıkmış ancak erkeklerin yarısından azında (%48.93) görülmüştür. İkincisi ise, 65-93 (2. düzey), 94-122 (3. düzey) ve 123-151 (4. düzey) puan aralıklarında erkek öğrenci sayısı fazla çıkmıştır. Bu sonuç araştırmaya katılan erkek öğrenci sayısının daha fazla olması nedeniyle doğaldır. Ancak 5. düzeyde (152-180 puan aralığı) kız öğrencilerin sayısı erkek öğrencilerden daha fazladır. Tüm grupta 27 öğrenci 5. düzeyde (152-180 puan aralığında) puan almıştır. 27 öğrencinin 20'si kız (%74.07'si), 7'si (25.93) ise erkek öğrencidir. Buna karşın en düşük puanlar incelendiğinde de 1. düzeyde (36-64 puan aralığında) 5 öğrenci yer almıştır. 5 öğrencinin 3'ü (%60'ı) kız; 2'si (%40'ı) erkektir.

Sınıf değişkeni temel alındığında, 295 altıncı sınıf öğrencisinin 4'ü (%1.35'i) 36-64 puan aralığında, 14'ü (%4.74'ü) 65-93 puan aralığında, 102'si (%34.57'si) 94-122 puan aralığında, 159'u (%53.89'u) 123-151 puan aralığında ve 16'sı (%5.42'si) da 152-180 puan aralığında sonuç elde etmiştir. 219 yedinci sınıf öğrencisinin ise, 1'i (%0.45'i) 36-64 puan aralığında, 12'si (%5.47'si) 65-93 puan aralığında, 81'i (%36.98'i) 94-122 puan aralığında, 114'ü (%52.05'i) 123-151 puan aralığında ve 11'i (%5.02'si) de 152-180 puan aralığında sonuç elde etmiştir. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin puanları 4. düzeyde (123-151 puan aralığında) yoğunlaşmıştır.

“Sınıf düzeyi değişkenine göre, ailenin psikolojik yapısına ilişkin öğrenci görüşleri değişmekte midir?” sorusuna ilişkin bulgu Tablo 3’te sunulmuştur:

Tablo 3. *Sınıf Düzeyine Göre Ailenin Psikolojik Yapısına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Karşılaştırılması*

Değişken	Sınıf	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Ailenin algılanan psikolojik yapısı	6	298	124,00	20,96	517	-0,229	0,819
	7	221	124,42	20,17			

Tablo 3 incelendiğinde, bağımsız gruplar için t-testi sonuçlarına göre $p > .05$ olduğundan araştırmaya katılan 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin ailenin psikolojik yapısına ilişkin görüşlerinden elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

“Cinsiyet değişkenine göre, ailenin psikolojik yapısına ilişkin öğrenci görüşleri değişmekte midir?” sorusuna ilişkin bulgu Tablo 4’te sunulmuştur:

Tablo 4. *Cinsiyet Değişkenine Göre Ailenin Psikolojik Yapısına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Karşılaştırılması*

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Ailenin algılanan psikolojik yapısı	Kız	233	128,40	19,86	516	-8,805	0,000
	Erkek	285	120,40	20,63			

Tablo 4 incelendiğinde, bağımsız gruplar için t-testi sonuçlarına göre $p < .05$ olduğundan araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin ailenin psikolojik yapısına ilişkin görüşlerinden elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu bulunmuştur. Bu fark kız öğrencilerin lehinedir. Kız öğrencilerin ölçekten elde ettikleri puanların ortalaması 128,40 iken erkek öğrencilerin 120,40’dır. Kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla anlamlı derecede ailelerinin psikolojik yapısını daha olumlu yansıtmışlardır.

“Sınıf öğretmeninin cinsiyeti değişkenine göre, ailenin psikolojik yapısına ilişkin öğrenci görüşleri değişmekte midir?” sorusuna ilişkin bulgu Tablo 5’te sunulmuştur:

Tablo 5. *Sınıf Öğretmeninin Cinsiyeti Değişkenine Göre Ailenin Psikolojik Yapısına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Karşılaştırılması*

Değişken	Öğretmenin Cinsiyeti	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Ailenin algılanan psikolojik yapısı	Kadın	368	122,38	21,56	516	-8,805	0,000
	Erkek	151	128,56	18,29			

Tablo 5 incelendiğinde, bağımsız gruplar için t-testi sonuçlarına göre $p < .05$ olduğundan sınıf öğretmeni kadın olan ve sınıf öğretmeni erkek olan öğrencilerin ailenin psikolojik yapısına ilişkin görüşlerinden elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu bulunmuştur. Bu fark sınıf öğretmeni erkek olan öğrencilerin lehinedir. Sınıf öğretmeni erkek olan öğrencilerin ölçekten elde ettikleri puanların ortalaması 128,56 iken sınıf öğretmeni kadın olan öğrencilerin 122,38’dir. Sınıf öğretmeni erkek olan öğrenciler, sınıf öğretmeni kadın olan öğrencilere oranla anlamlı derecede ailelerinin psikolojik yapısını daha olumlu yansıtmışlardır.

“Sınıf öğretmenin kıdemi değişkenine göre, ailenin psikolojik yapısına ilişkin öğrenci görüşleri değişmekte midir?” sorusuna ilişkin bulgu Tablo 6’da sunulmuştur:

Tablo 6. *Sınıf Öğretmeninin Kıdemi Değişkenine Göre Ailenin Psikolojik Yapısına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Karşılaştırılması*

Değişken		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Ailenin algılanan psikolojik yapısı	Gruplar arası	1074,540	3	358,180	,842	,471
	Gruplar içi	219010,504	515	425,263		
	Toplam	220085,044	518			

Tablo 6 incelendiğinde, ANOVA testi sonuçlarına göre $p > .05$ olduğundan araştırmaya katılan öğrencilerin ailenin psikolojik yapısına ilişkin görüşlerinden elde ettikleri puanları sınıf öğretmenlerinin kıdemi değişkenine göre anlamlı bir biçimde değişmemektedir.

“Öğrencilerin akademik başarı ortalamalarına ilişkin dağılım nedir?” sorusuna ilişkin öğrencilerin 2009-2010 eğitim-öğretim yılı güz dönemi karne notları incelenmiş ve ortalamalar Tablo 7’de sunulmuştur:

Tablo 7. Öğrencilerin Akademik Ortalamaları

Puan		Başarısız (0-4.99)		Orta (5.00-6.49)		İyi (6.50-8.49)		Pek İyi (8.50-10.00)		Toplam
Sınıf	Cinsiyet	f	%	f	%	F	%	f	%	
6. sınıf	Kız	6	1.16	32	6.18	56	10.83	32	6.18	126
	Erkek	42	8.12	68	13.15	49	9.47	11	2.12	170
7. sınıf	Kız	5	0.96	34	6.57	47	9.09	21	4.06	107
	Erkek	30	5.80	46	8.89	30	5.80	8	1.54	114
Toplam		83	16.05	180	34.81	182	35.20	72	13.92	517

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaöğretim düzeyindeki okullarda öğrenciler derslerden 0 ile 10 puan arasında notlar alabilmektedirler. Ders geçme notu 5’tir. Bu araştırmada, tüm derslerin ortalamasının alınması sonucunda elde edilen “akademik başarı ortalaması” temel alınmıştır. Buna göre, KKTC Milli Eğitim Bakanlığı değerlendirmeleri bağlamında akademik başarı ortalaması 0-4.99 arasında olan öğrenci başarısız, 5.00-6.49 arasında olan öğrenci orta düzeyde, 6.50-8.49 arasında olan öğrenci iyi ve 8.50-10.00 arasında olan öğrenci ise pek iyi düzeyde olarak kabul edilmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı ortalamaları değerlendirildiğinde, 83’ü (%16.05’i) başarısız, 180’i (%34.81’i) orta düzeyde, 182’si (%35.20’si) iyi düzeyde ve 72’si (%13.92’si) ise pek iyi düzeyindedir. Öğrencilerin orta ve iyi düzeyde yoğunlaştıkları görülmektedir.

Cinsiyet değişkeni temel alındığında, araştırmaya katılan kız öğrencilerin 11’i (%4.72’si) başarısız, 66’sı (%28.32’si) orta düzeyde, 103’ü (%44.20’si) iyi düzeyde ve 53’ü (%22.74’ü) ise pek iyi düzeydedir. Erkek öğrencilerin ise, 72’si (%25,35’i) başarısız, 114’ü (%40.14’ü) orta

düzeyde, 79'u (%27.81'i) iyi düzeyde ve 19'u (%6.69'u) ise pek iyi düzeydedir. Kız öğrenciler iyi düzeyde, erkek öğrenciler ise orta düzeyde yoğunlaşmıştır. Öte yandan, başarısız düzeyinde 83 öğrenciden 11'i (%13.25'i) kız, 72'si (%86.75'i) ise erkektir. Başarısız öğrencilerin çoğunluğunun erkek olduğu görülmektedir. Pek iyi düzeyinde ise, 72 öğrenciden 53'ü (%73.61) kız, 19'u ise (%26.39) erkektir. Başarılı öğrencilerin çoğunluğunun ise kız olduğu görülmektedir.

Sınıf değişkeni temel alındığında, araştırmaya katılan 6. sınıf öğrencilerinin 48'i (%16.21'i) başarısız, 100'ü (%33.78'i) orta düzeyde, 105'i (%35.47'si) iyi düzeyde ve 43'ü (%14.52'si) ise pek iyi düzeydedir. 7. sınıf öğrencilerinin ise, 35'i (%15,83'ü) başarısız, 80'i (%36,19'u) orta düzeyde, 77'si (%34.84'ü) iyi düzeyde ve 29'u (%13.12'si) ise pek iyi düzeydedir.

“Sınıf düzeyi değişkenine göre, öğrencilerin akademik başarı ortalamaları değişmekte midir?” sorusuna ilişkin bulgu Tablo 8’de sunulmuştur:

Tablo 8. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Ortalamalarının Karşılaştırılması

Değişken	Sınıf	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Öğrencinin akademik başarı ortalaması	6	297	6,56	1,55	516	0,351	0,725
	7	221	6,51	1,52			

Tablo 8 incelendiğinde, bağımsız gruplar için t-testi sonuçlarına göre $p > .05$ olduğundan araştırmaya katılan 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

“Cinsiyet değişkenine göre, öğrencilerin akademik başarı ortalamaları değişmekte midir?” sorusuna ilişkin bulgu Tablo 9’da sunulmuştur:

Tablo 9. *Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Ortalamalarının Karşılaştırılması*

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Öğrencinin akademik başarı ortalaması	Kız	233	7,16	1,36	515	-4,297	0,000
	Erkek	284	6,04	1,49			

Tablo 9 incelendiğinde, bağımsız gruplar için t-testi sonuçlarına göre $p < .05$ olduğundan araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu bulunmuştur. Bu fark kız öğrencilerin lehinedir. Kız öğrencilerin akademik başarı puanlarının ortalaması 7.16 iken erkek öğrencilerin 6.04'tür. Kız öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları anlamlı derecede erkek öğrencilerden daha yüksektir.

“Sınıf öğretmenin cinsiyeti değişkenine göre, öğrencilerin akademik başarı ortalamaları değişmekte midir?” sorusuna ilişkin bulgu Tablo 10'da sunulmuştur:

Tablo 10. *Sınıf Öğretmeninin Cinsiyeti Değişkenine Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Ortalamalarının Karşılaştırılması*

Değişken	Öğretmenin Cinsiyeti	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Öğrencinin akademik başarı ortalaması	Kadın	367	6,48	1,58	515	-4,297	0,000
	Erkek	151	6,68	1,41			

Tablo 10 incelendiğinde, bağımsız gruplar için t-testi sonuçlarına göre $p < .05$ olduğundan sınıf öğretmeni kadın olan ve sınıf öğretmeni erkek olan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu bulunmuştur. Bu fark sınıf öğretmeni erkek olan öğrencilerin lehinedir. Sınıf öğretmeni erkek olan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları 6.68 iken sınıf öğretmeni kadın olan öğrencilerin 6.48'dir. Sınıf öğretmeni erkek olan öğrenciler, sınıf öğretmeni kadın olan öğrencilere oranla anlamlı derecede daha yüksek akademik başarı puanlarına sahiptirler.

“Sınıf öğretmeninin kıdemi değişkenine göre, öğrencilerin akademik başarı ortalamaları değişmekte midir?” sorusuna ilişkin bulgu Tablo 11’de sunulmuştur:

Tablo 11. Sınıf Öğretmeninin Kıdemi Değişkenine Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Değişken		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Öğrencinin akademik başarı ortalaması	Gruplar arası	44.456	3	14,819	6,456	,000
	Gruplar içi	1179.840	514	2,295		
	Toplam	1224.296	517			

Tablo 11 incelendiğinde, ANOVA testi sonuçlarına göre $p < .05$ olduğundan araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları sınıf öğretmenlerinin kıdemi değişkenine göre anlamlı bir biçimde değişmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirleme için LSD Scheffe testi uygulanmıştır.

Tablo 12. Sınıf Öğretmeninin Kıdemi Değişkenine Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Puan Ortalamalarının LSD Scheffe Testine Göre Karşılaştırılması

Değişken	(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	Sig.	95% Güven aralığı	
Öğrencinin akademik başarı ortalaması	1-5yıl	6-10yıl	-,62310*	,18006	,001	-,9768	-,2694
		11-15yıl	,36514	,18944	,054	-,0070	,7373
		16-üstü	-,06217	,29862	,835	-,6488	,5245
	6-10yıl	1-5yıl	,62310*	,18006	,001	,2694	,9768
		11-15yıl	,98824*	,23220	,000	,5321	1,4444
		16-üstü	,56093	,32742	,087	-,0823	1,2042
	11-15yıl	1-5yıl	-,36514	,18944	,054	-,7373	,0070
		6-10yıl	-,98824*	,23220	,000	-1,4444	-,5321
		16-üstü	-,42730	,33267	,200	-1,0809	,2263
	16-üstü	1-5yıl	,06217	,29862	,835	-,5245	,6488
		6-10yıl	-,56093	,32742	,087	-1,2042	,0823
		11-15yıl	,42730	,33267	,200	-,2263	1,0809

Tablo 12 incelendiğinde 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin öğrencileri 1-5 yıllık ve 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin öğrencilerine oranla anlamlı derecede yüksek akademik başarı ortalamalarına sahiptirler. 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin öğrencilerinin akademik başarı ortalaması 7.11'dir. 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin öğrencilerinin akademik başarı ortalamaları 6.48 ve 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin öğrencilerinin ise 6.12'dir.

“Ailenin algılanan psikolojik yapısı ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişki nedir?” sorusuna ilişkin korelasyon sonucu Tablo 13'te sunulmuştur:

Tablo 13. *Ailenin Algılanan Psikolojik Yapısı ile Öğrencilerin Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*

		Ailenin algılanan psikolojik yapısı	Akademik başarı
Ailenin algılanan psikolojik yapısı	Pearson Korelasyon	1	,343**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	519	518
Akademik başarı	Pearson Korelasyon	,343**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	518	518

** . Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed).

Tablo 13'te öğrenci görüşlerine göre belirlenen ailenin psikolojik yapısı ile öğrencilerin akademik başarı puanları arasında orta düzeyde ($r=.343$, $p<0.01$), pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

“Öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre ailenin algılanan psikolojik yapısı değişmekte midir?” sorusuna ilişkin ANOVA sonucu Tablo 14’te verilmiştir:

Tablo 14. Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Ailenin Algılanan Psikolojik Yapısı

Değişken		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Ailenin algılanan psikolojik yapısı	Gruplar arası	25231.379	3	8410,460	22,262	,000
	Gruplar içi	194185.465	514	377,793		
	Toplam	219416.844	517			

Tablo 14’te görüldüğü gibi öğrencilerin akademik başarı puanlarına göre ailenin algılanan psikolojik yapısı (AYDA puanları) anlamlı düzeyde değişmektedir. Bu farkın hangi düzeylerde gerçekleştiğine ilişkin LSD Scheffe testi yapılmıştır.

Tablo 15. Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Ailenin Algılanan Psikolojik Yapısının LSD Scheffe Testine Göre Karşılaştırılması

(I)	(J)	Ortalama Fark		Sig.	95% Confidence Interval	
		(I-J)	Std. Error		Lower Bound	Upper Bound
Pek iyi	İyi	10,04029*	2,70609	,000	4,7239	15,3566
	Orta	16,36667*	2,71034	,000	11,0420	21,6914
	Başarısız	23,59524*	3,12164	,000	17,4625	29,7280
İyi	Pek iyi	-10,04029*	2,70609	,000	-15,3566	-4,7239
	Orta	6,32637*	2,04319	,002	2,3123	10,3404
	Başarısız	13,55495*	2,56385	,000	8,5180	18,5919
Orta	Pek iyi	-16,36667*	2,71034	,000	-21,6914	-11,0420
	İyi	-6,32637*	2,04319	,002	-10,3404	-2,3123
	Başarısız	7,22857*	2,56834	,005	2,1828	12,2743
Başarısız	Pek iyi	-23,59524*	3,12164	,000	-29,7280	-17,4625
	İyi	-13,55495*	2,56385	,000	-18,5919	-8,5180
	Orta	-7,22857*	2,56834	,005	-12,2743	-2,1828

*. Fark 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 15 incelendiğinde, akademik başarı puan ortalamaları yükseldikçe, öğrencilerin AYDA ölçeğinden daha yüksek puanlar aldıkları (ailelerinin psikolojik yapısını olumlu algıladıkları) ortaya çıkmıştır. Akademik başarısı pek iyi düzeyinde olan 72 öğrencinin AYDA ölçeği puan ortalaması 137.17'dir. Akademik başarısı iyi düzeyde olan 182 öğrencinin 127.13, orta düzeyde olan 180 öğrencinin 120.80 ve başarısız olan 83 öğrencinin ise 113.57'dir. LSD testi sonuçlarına göre pek iyi düzeyinde olan öğrencilerin AYDA puanları iyi, orta ve başarısız öğrencilere oranla anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Aynı şekilde, iyi düzeyde olan öğrencilerin AYDA puanları orta ve başarısız düzeydeki öğrencilerden anlamlı derecede yüksektir. Son olarak orta düzeydeki öğrencilerin AYDA puanları başarısız öğrencilerden anlamlı derecede yüksektir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlası (%53.11'i) Aile Yapısını Değerlendirme Aracı'ndan 123-151 puan aralığında (AYDA en düşük puanı 36; en yüksek puanı 180) puanlar elde etmişlerdir. Bu sonuç, ailelerin algılanan psikolojik yapısının olumlu olduğunu ve araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun sağlıklı aile ortamlarında yetiştiklerini göstermektedir. Bulgan'ın (2006) Türkiye'de yürüttüğü çalışmada da bu araştırmanın sonucuna benzer bir bulgu elde edilmiştir ve katılımcılar ailelerinin psikolojik yapısının sağlıklı olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşın Türkiye'de yürütülen bir başka çalışma olan Evirgen'in (2010) araştırmasında, aile içi ilişkilerini olumlu değerlendiren çocukların sayısı olumsuz değerlendirenlerden daha az çıkmıştır. Ancak, Evirgen'in (2010) çalışmasında aile içi ilişkilerini olumlu değerlendiren çocukların, olumsuz olarak algılayan çocuklara oranla, akranlarıyla ve öğretmenleriyle daha olumlu ilişkiler geliştirdikleri bulunmuştur. Deal ve arkadaşları da (1989), sağlıklı olarak tanımlanan ailelerde, anne-baba ve çocuklar arasındaki etkileşimlerin yüksek düzeyde olumluluk gösterdiğini ve problemlerle kolayca başa çıkabildiklerini ortaya koymuşlardır.

Alicik'in (2009) "Kıbrıs Türk Ailesi" adlı araştırmasının bulgularına göre, KKTC'de hane halkı büyüklüğü 2000'li yıllarda 3.47'dir. Okullaşma oranı, okulöncesi, ilkokul ve ortaokulda %100; lisede %80 ve yükseköğretimde ise %54'tür. Üniversitede öğrenim gören öğrenci sayısı da yıldan yıla artmaktadır. Kadın ve erkeklerin aynı meslek gruplarında çalıştıkları görülmektedir. 2005 yılı itibarı ile ortalama evlenme yaşının kadınlarda 26, erkeklerde ise 29 olduğu bulunmuştur. Evliliklerin kişilerin kendi tercihlerine bağlı olarak gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Evliliklerdeki kararların kadın ve erkek tarafından %71 oranında birlikte alındığı belirtilmiştir. %50'ye yakın ailenin 2 çocuğa sahip olduğu görülmüştür. Ailelerin, çocuklarının eğitimine son derece önem verdikleri bulgusu da oldukça önemlidir. Araştırmadaki hiçbir aile "çocuğumun eğitime ihtiyacı yoktur" ifadesini tercih etmemiştir. Çocukların bilgili/kültürlü olması, meslek edinmesi, saygı görmesi ve topluma faydalı bir birey olması için eğitim görmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Alicik'in (2009) araştırmasındaki bulgular, KKTC'deki ailelerin çocuklarının eğitimine önem verdiklerini göstermektedir.

Devletleşme sürecinde Kıbrıs Türk toplumunda, uzun süre savaş ortamında kalmanın ve yaşanan göç olaylarının getirdiği ruhsal karmaşa, ekonomi, spor, eğitim vb. alanlarda uygulanan

ambargolar, siyasi tanınmamışlık, devlet kadrolarına aşırı istihdam yapılması sonucu üretimin durması ekonomik sıkıntıların yaşanmasına neden olurken; sosyal adalet ile sosyal devlet anlayışlarının, kamu hizmetlerinin, bürokrasinin ve demokratik yaşamın gelişmesinde de sıkıntılar yaşanmasına neden olmuştur (Alicik, 2009: 285). Ancak belirtilen sorunlara karşın, araştırmadaki öğrenciler ailelerinin psikolojik yapısını olumlu yansıtmışlardır. 2010 yılına gelindiğinde, kamu çalışanlarının maaşlarının yarı yarıya aşağıya çekilmesi, boşanmaların sayısının artması ve yurt dışından çok sayıda göç alınması gibi durumlar Kıbrıs'taki sosyal yaşamı dolayısıyla aile yapısını olumsuz etkileyebilir. Bu durum ise, ailelerin eğitime yönelik ilgi ve katkısının azalmasına neden olabilir.

Ailenin algılanan psikolojik yapısı öğrencilerin sınıf düzeyine göre farklılık yaratmazken cinsiyet değişkenine göre farklılık yaratmıştır. 6. ve 7. sınıf öğrencileri ergenliğin henüz başındadırlar ve bu araştırmaya katılan öğrencilerin yaş farkı genellikle 1 ile 2 arasında değişmektedir. Dolayısıyla araştırmaya katılan öğrencilerin gelişim özellikleri bakımından çok farklı özelliklere sahip olmadıkları düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmaya katılan 6 ve 7. sınıf düzeyindeki öğrencilerin aileleri ile olan ilişkilerinde ya da ailelerini algılama biçimlerinde ciddi farklılıklar olmayabilir. Tokgöz'ün (2009) araştırma bulgusu, bu araştırmada ortaya çıkan sonuçtan farklıdır. Tokgöz'ün (2009) araştırmasında ailelerin birlik, yönetim, yetkinlik, duygusal bağlam boyutlarında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Ancak iletişim alt boyutunda sınıf düzeyine göre ortalamalar arasında farklılıklar bulunmuştur. Farklılığın 6-7'nci ve 6-8'inci sınıflar arasında olduğu bulunmuştur; öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe iletişim boyutundaki aile yapısına ilişkin düşüncelerinin olumlu yönde ilerlediği görülmektedir. Tokgöz'e (2009) göre, öğrencilerin bu tutumunun sebebi olarak 6. sınıfta erinlik döneminin başında olup henüz benlik kavramının oturmaması ve konu ve olaylara eleştirel yaklaşamama durumları gösterilebilir.

Araştırmanın diğer boyutunda, cinsiyet değişkeni temel alındığında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla AYDA ölçeğinden daha yüksek puanlar aldıkları ve ailelerinin psikolojik yapısını daha olumlu buldukları görülmüştür. Başer'in (2006) çalışmasında da kızların lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulgu, kızların sorunlarını erkeklere göre daha fazla açma eğiliminde olmaları ile ilişkilendirilebilir. Böylelikle de kızların aileleriyle olan ilişkileri önem kazanmış olabilir. Kızlar aileleri ile ilişkilerinde kendilerini daha rahat (erkeklere oranla) hissediyor olabilirler. Yurt içinde (1988'de Selçuk, 1994'te Ekebaş, 1996'da Güngör) ve yurt

dışında (1993'te Sarason ve arkadaşları, 2001'de Colarossi) yapılan araştırmalarda da kızlar, ailelerinden daha fazla sosyal destek aldıklarını ortaya koymuşlardır (Akt; Başer, 2006). Hasdemir'in (2007) çalışmasında ise, AYDA'nın sadece bir alt boyutunda (duygusal bağlam) kızların lehine anlamlı bir fark çıkmıştır.

Kılıçaslan (2001) araştırmasında, kız ve erkek çocukları karşılaştırdığında, kızların kişilerarası sevgi ve ilgi gösterimi açısından daha duyarlı olduklarını belirtmektedir. Bu durumun ise kültürel değerlerle ilgili olduğuna işaret etmektedir. Kılıçaslan (2001), kızların toplum tarafından onay gören bildirimler aldıkları için duygularını daha iyi ifade edebilen bireyler olduklarını ortaya koymuştur. Kız çocukların genellikle daha ağırbaşlı, uysal, itaatkâr ve bağımlı olmaları beklenmektedir. Erkek çocukların ise, otorite figürü olarak algılanmasından ve babanın kendisinden sonra ailenin otorite figürü olarak erkek çocuğu görmesi nedeniyle daha disipline edici davranışlarla karşı karşıya kaldıklarını belirtmektedir.

Keenan ve Shaw (1997) cinsiyet farklılıkları için iki olası açıklamayı yapmaktadır. Birincisi, ebeveynlerin farklı sosyal uygulamalarının etkisiyle açıklanmaktadır. Buna göre; aileler erkek çocuklar için daha çok fiziksel cezalandırma kullanırken kızlara daha çok ikna edici yaklaşım kullanmayı tercih etmektedirler. İkinci açıklamaya göre, erken çocukluk döneminde kızların agresyon üzerinde etkili olacak temel becerilerinin gelişiminin daha hızlı, dil gelişimi, konuşma ve algılama becerilerinin daha iyi olması nedeniyle aileler kızlarını daha kolay kontrol edebilmektedir. Buna bağlı olarak, ailenin kız çocukla ilişkisi daha olumlu yaşanabilmekte ve davranış problemleri daha az görülmektedir.

Tokgöz'ün (2009) araştırmasında, yukarıdaki araştırma bulgularının tam tersi bir sonuç elde edilmiştir. Buna göre, ailenin psikolojik yapısını değerlendirirken erkek öğrencilerin AYDA puan ortalamaları (119.05) kız öğrencilerin ortalamalarından (114.69) anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Alt boyutlarda ise, yetkinlik boyutunda erkeklerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Tokgöz (2009), bu sonucun nedenini "araştırma yapılan bölgenin genel anlamda ataerkil aile yapısına sahip olması (Türkiye'nin Kars ili), erkeklere tanınan özerkliğin kızlara tanınmaması" olarak açıklamıştır. Kadına özgü geleneksel yapının devam ettiği ve kız çocuklarının erkeklere oranla aileye daha fazla boyun eğdiği belirtilmiştir.

Günümüzde artık sorun davranışların sadece cinsiyetle ilişkilendirilmesinin doğru ve yeterli olmayacağı üzerinde durulmaktadır. Lerner ve Galambos'un (1998) belirttiği gibi, suç

davranışları ergenlikte özellikle erkekler arasında yaygın olmasına rağmen, artık kızlarda da son yıllarda artış olduğu görülmektedir. Ergenlerin anti-sosyal davranışlar veya suça yönelik davranışlar göstermelerinde, cinsiyet faktörü dışında, ailesel etkiler, çevre ve kültür faktörü, bir gruba ait olma, akran grupları tarafından kabul görme gibi etkilerin de belirleyici olduğu görülmektedir (Savi, 2008).

Savi'nin (2008) görüşünden hareketle, araştırmada, öğrencilerin ailelerinin psikolojik yapısına ilişkin görüşlerini değerlendirirken "sınıf öğretmenlerinin etkisi" de dikkate alınmıştır. İlk bakışta öğretmenin, aile içindeki psikolojik yapı ile ilgisi yokmuş gibi düşünülebilir ancak özellikle ilköğretim dönemi öğrencilerinde öğretmen modeli önemlidir. Öğrencinin yaşamında öğretmenin etkisi belirleyicidir ve aile içerisinde çocuğun davranış ve tutumları öğretmenlerine bağlı olarak değişiklik gösterebilmektedir. Güney (2009) araştırmasında, ailelerin öğretmenleri tanınmasının (ailenin öğretmeni tanımamasına oranla) çocukların akademik başarısını olumlu etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Bu bulgu, öğrencinin gerek okul gerekse okul dışı yaşamında öğretmenin etkisinin önemli olduğunu düşündürmektedir.

Bu araştırmada, sınıf öğretmenin cinsiyeti ve kıdemi dikkate alınmış ve öğrencilerin AYDA puanlarının değişip değişmediği incelenmiştir. Sınıf öğretmenin kıdemi değişkenine göre öğrencilerin AYDA puanlarında anlamlı bir değişiklik olmamıştır; ancak sınıf öğretmenin cinsiyeti değişkenine göre AYDA puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sınıf öğretmeni erkek olan öğrencilerin AYDA puanları, sınıf öğretmeni kadın olan öğrencilere oranla anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Çelik'in araştırmasında (2005), kadın öğretmenlerin ailelerle daha çok sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Kadın öğretmenler sözü edilen araştırmanın ölçeğindeki bazı maddelere daha çok katılım göstermişler ve erkek öğretmenlerin görüşleri ile anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Çelik'in (2005) araştırmasında görüş farklılığı olan maddeler şöyledir: "Velilerin çocuklarının okuldaki sorunları ve ödevleri ile ilgilenmemeleri", "Velilerin çocuklarının başarılarını görmezden gelmesi, başarısızlıklarını cezalandırmaları", "Velilerin öğretmenlerden kendilerinin başaramadıkları konularda başarı beklmeleri", "Velilerin ekonomik problemlerinin okul etkinliklerine katılmalarını ve okulla olan ilişkilerini engellemesi", "Velilerin çocuk eğitimi konusundaki bilgisizliği", "Velilerin çocuklarının sosyal ve duygusal davranışları ile ilgilenmemesi, sadece ders başarıları ile ilgilenmesi", "Velilerin okulla yalnızca

çocukları ile ilgili bir sorun olduğunda görüşmek istemesi”, “Aile içindeki sorunlardan dolayı çocuklarda oluşan olumsuz davranışları ailelerin kabul etmemesi”, “Velilerin veli toplantılarında sadece çocuklarının notları ile ilgilenmeleri”. Çelik’e (2005) göre, okulla iletişim kuranlar genellikle annelerdir. Erkek öğretmenlerde baba ve koca figürü hakim olduğu için öğrenciler ve anneleri erkek öğretmenlere karşı daha çekimser kalıyor olabilir. Bu da erkek öğretmenlerin okul-aile ilişkilerinde daha az sorun yaşadıklarını düşündürebilir. Öte yandan, kadın öğretmenlerin titiz ya da mükemmeliyetçi davranışları da okul-aile ilişkisini olumsuz etkileyebilir. Özetle belirtmek gerekirse, okul-aile ilişkisinde sorun yaşanıyor olması öğrencinin aile içindeki davranışlarını ve aile bireyleri ile ilişkisini de olumsuz etkileyebilir.

Çelik’in (2005) araştırmasında, bu çalışmanın bulgularından farklı olarak, kıdem değişkenine göre de öğretmenlerin okul-aile ilişkilerinin etkilendiği ortaya çıkmıştır. Araştırmada, 31-50 yaş grubundaki ve 51 yaş üstü grubundaki öğretmenlerden çok, 20-30 yaş grubu öğretmenlerin okul-aile ilişkilerinde sorun yaşadıkları görülmüştür. Çelik’e (2005) göre, genç öğretmenlerin tecrübesizliği, velileri daha az tanımaları, yaşları çoğu veliden daha küçük olduğu için veliler tarafından güvenilmemesi ve gerekli sevgi saygı ortamının yaratılamaması, genç öğretmenlerin çağdaş eğitim ve öğretim sistemini uygulama çabası sonucunda velilerin alışık olmadığı bir durum ortaya çıktığı için arada çatışmaların çıkması normaldir. Diğer bir neden ise, genç öğretmenlerin genel olarak daha kötü okullarda görev yapmasıdır. Bu sonuçlardan hareketle, Çelik’in (2005) araştırması ile bu araştırmanın bulguları şöyle ilişkilendirilebilir: Okul aile ilişkilerinde başarısız olan öğretmenlerin çocuğun aile içindeki durumunu olumlu yönde etkilemeleri de güçleşebilir.

Araştırmanın ikinci boyutunda öğrencilerin akademik başarıları temel alınmıştır. Şerefli (2003) ve Ekici (2012), araştırmalarında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen zihinsel olmayan faktörleri 5 başlıkta listelemişlerdir. Bu başlıklar şöyledir: “Öğretmenden kaynaklanan nedenler”, “Öğrenciden kaynaklanan nedenler”, “Velilerden kaynaklanan nedenler”, “Okuldan kaynaklanan nedenler” ve “Sistemden kaynaklanan nedenler”dir. Bu araştırmada “öğretmen”, “öğrenci” ve “velilerden” kaynaklanan nedenler üzerinde durulmuş ve öğrencilerin akademik başarılarıyla ilişkisine bakılmıştır. Öğrencilerin cinsiyeti ve sınıf düzeyi temel alınmış, öğretmenlerin ise kıdemi ve cinsiyetleri üzerinde durulmuştur. Veli boyutunda ise psikolojik yapı (öğrenci algılarına göre değerlendirilen) temel alınmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı ortalamaları değerlendirildiğinde, 83'ü (%16.05'i) başarısız, 180'i (%34.81'i) orta düzeyde, 182'si (%35.20'si) iyi düzeyde ve 72'si (%13.92'si) ise pekiyi düzeyindedir. Öğrencilerin orta ve iyi düzeyde yoğunlaştıkları görülmektedir. KKTC'deki Girne ilçesinin ortaokullarından bir olan Oğuz Veli Ortaokulu, sınavsız öğrenci kabul eden bir devlet okuldur. Bu durum dikkate alındığında, öğrencilerin iyi düzeyde yoğunlaşmaları önemli bir bulgudur. Öğrencilerin başarılı oldukları söylenebilir ve bu başarı nedeninin nereden kaynaklandığı düşünüldüğünde, öğrencilerin ailelerinin psikolojik yapılarını olumlu yansıttıkları üzerinde durulmalıdır. Öğrencilerin başarılı olmaları aile yapılarının sağlıklı olması ve ailelerinden destek almaları ile ilişkili olabilir. Elbette bu etmen dışında, eğitim sisteminin yapısı, sınıflardaki öğrenci sayısı, öğretmen nitelikleri ve okulların alt yapısı gibi durumların da araştırılması ve öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin ortaya konulması gerekmektedir.

Öğrencinin sınıf düzeyine göre akademik başarısının farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmış ve sınıf düzeyine göre öğrencilerin başarı düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kabalcı'nın (2008) araştırma bulgularına göre de, öğrencinin akademik başarısının ilköğretim ikinci dönemde sınıf düzeyine göre değişiklik göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Kabalcı (2008) bu sonucun ortaya çıkışını pek çok nedene bağlamıştır. Ders çalışma alışkanlıkları, tekrar yapma becerisi, verimli ders çalışma yöntemlerinin uygulamaya geçirilmesi gibi öğrenmeyi etkileyen birçok beceri büyük oranda temel eğitimin birinci kademesinde yerleşmektedir. Öğrenci bu becerilerini 6, 7 ve 8. sınıfta da kullanabilmekte ve bu durum akademik başarısını doğrudan etkilemektedir. Bu durum ilköğretimin birinci kademesinde yerleşmiş olan alışkanlıklar ve beraberinde yükselen akademik başarının, ikinci kademenin her düzeyinde de aynı şekilde devam etmesini sağlayabilir. Bunun tam tersi olarak bu becerileri birinci kademe kazanmayan ve sonrasında da herhangi bir şekilde kazanma fırsatı bulamayan öğrencilerin akademik başarıları da düşük olabilmektedir. Ülkemizde okullardaki psikolojik danışman kadrosunun yetersiz olması ve sınıf rehber öğretmenlerinin her öğrenciye ulaşarak bu becerilerin kazandırma şanslarının düşük olması nedeniyle bu becerilerin ikinci kademe yerleşmesi pek mümkün olmamaktadır. Bir başka ifadeyle ilköğretim birinci dönemde belirlenen akademik başarı düzeyi, genel olarak ikinci kademenin her düzeyinde de değişmeden aynı biçimde devam edebilmektedir.

Araştırmada öğrencilerin cinsiyetlerine göre akademik başarı düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmuş ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, Gelir (2009), Evirgen (2010) ve Savaşçı'nın (2010) araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Türkiye'de eğitimbilimle ilgili alanyazın incelendiğinde, yukarıdaki araştırma sonuçlarında görüldüğü gibi, genellikle kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğuna ilişkin sonuçlara ulaşılmaktadır. Bu durumun nedenlerinin incelenmesi çok önemlidir. Bu araştırmanın bulgularına göre, kız öğrenciler ailelerinin psikolojik yapısını erkek öğrencilere oranla daha olumlu yansıtmışlardır. Kız öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin yüksek olması, aile faktörü ile ilgili olabilir. Öte yandan öğretmen faktörü de kızların akademik başarısının yüksek olması konusunda belirleyici olabilir. Geçer'in (2002) çalışmasında öğrenci algılarına göre kız öğrenciler öğretmenleri ile daha yakın ilişki kurabilmektedirler. Evirgen'in (2010) araştırmasında ise, öğretmenlerin algısına göre, kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla okul ortamında daha mutludurlar.

Kabalcı (2008) çalışmasında, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olma nedenlerini ayrıntılı bir biçimde açıklamıştır: "Toplumda kız ve erkek çocuklarına ilişkin değer yargıları ele alındığında kız çocuklarına özellikle düzenli olmaya ilişkin yüklenen sorumluluğun daha yüksek olduğu görülmektedir. Düzenli olma becerisi çocuğa yerleştiğinde, bu becerinin çalışma alışkanlıklarına da yansıtılacağını söylemek mümkündür. Yetiştirme tarzından kaynaklanan bu farklılık, kız çocuklarının akademik başarılarının kestirilmesinde önem taşıyabilmektedir. Sosyal Öğrenme Modeli çerçevesinde düşünüldüğünde kız çocuklarının evde anne ile birlikte daha fazla vakit geçirerek anneyi model alacakları, anneye çeşitli işlerde yardım etme süreci içerisinde düzenli olma konusunda daha fazla yeterlik kazanacakları söylenebilir. Bu kazanç, çalışma alışkanlıklarına da yansıtılabilmektedir. Serbest zamanları değerlendirme konusunda erkeklerin kızlara oranla daha fazla uyaranla karşılaştıkları görülmektedir. İnternet kafelerde vakit geçirmek erkek çocuklarda sıkça gözlemlenmektedir. Bağımlılık haline gelen bu aktivitenin, çalışma alışkanlıklarını olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Toplumda, erkek çocuklarına tanınan hoşgörünün kız çocuklarına tanınan hoşgöründen daha fazla olması, erkek çocukların daha rahat yetişmelerine ve sorumluluklarının daha hafif olmasına neden olabilmektedir. Bu nedenle, kız çocuklar geleceğe yönelik amaç edinme konusunda da daha kararlı olabilmektedirler. Erkek çocuklar, akademik alanda başarılı olamadıkları takdirde toplumsal statüsü düşük olabilse de bir şekilde kendilerine uygun bir meslek edinebilmektedirler. Annelerinin ekonomik alanda özgür olamadıkları için yaşadıkları sıkıntıları gözlemleyen kız

çocuklarının aynı sıkıntıları yaşamak istememesi, bu nedenle akademik alanda kendilerini geliştirmeye çalışmaları kız ve erkekler arasındaki bir başka farklılık olarak düşünülebilir. Ergenlik dönemi özellikleri açısından bakıldığında, kız çocuklarının erkek çocuklara göre ergenlik dönemine birkaç yıl daha erken girdikleri görülmektedir. Bu durum, kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha erken olgunlaşmalarını, kişilik özelliklerinin daha erken yerleşmesini, aynı dönemdeki farkındalıklarının erkeklere göre daha fazla olmasını sağlamaktadır. Bu durum da ortaya çıkan bu farklılığın bir açıklaması olabilir.” Aktaş da (2011) çalışmasında, genelde aile içindeki kararlara kız çocukların katılımının az olması ve kaynakların kullanımındaki eşitsiz paylaşım nedeniyle, gelecekte iyi bir eğitim ve meslek edinme konusunda kız çocukların erkeklere oranla daha fazla çaba gösterme zorunluluğu hissettiklerini ortaya koymuştur.

Sınıf öğretmeninin cinsiyeti ve kıdemine göre, araştırmadaki öğrencilerin akademik başarılarının farklılaştığı bulunmuştur. Sınıf öğretmeni erkek olan öğrencilerin akademik başarıları sınıf öğretmeni kadın olanlara oranla ve sınıf öğretmeninin kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğrencilerin akademik başarıları, sınıf öğretmeninin kıdemi 1-5 yıl ve 11-15 yıl olanlara oranla daha yüksek bulunmuştur.

Tatar'ın (2006) araştırma bulgularına göre, akademik başarı ile öğretmen ilişkisi üç boyutta değerlendirilmiştir:

i. Öğrencinin akademik başarısında esas etkili olan ailedir; okul ve öğretmen değildir: Birçok rapor (Crowther Raporu, Robbins Raporu, Plowden Çalışması, ilk IEA -International Association for the Evaluation of Educational Achievement-) ve araştırmacı (Coleman, Giddens, Good vd., Hurn, Jencks vd., Gray, Kerensky, Beare vd., Mosteller ve Moynihan, Health ve Neilson, Farrell, Reynolds) öğrencinin akademik başarısını etkileme bağlamında okul ile öğretmenlerin ikinci planda kaldığını ve ailelerin belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Sözü edilen araştırmalarda, okulun bütçesi ve öğrenci başarısına yapılan harcamalar, okul kütüphanesindeki kitap sayısı, sınıftaki öğrenci sayısı, ders kitabının kalitesi, okulun sahip olduğu olanaklar, öğretmenin deneyimi ve özellikleri, okulun politikaları gibi öğrencinin okul başarısına katkı sağladığı düşünülen faktörlerin fazla bir etkisinin olmadığı ortaya çıkmış yani başarıda farklılık meydana getiren asıl öğenin okullar değil aileler olduğu belirtilmiştir. Öğrencinin kendisiyle birlikte getirdikleri, okulda ve sınıfta ne olup bittiğinden çok daha önemli olarak görülmüş ve ailenin sosyo-ekonomik statüsünün, öğrenci başarısına etki edebilecek tüm diğer değişkenleri gölgelediği üzerinde durulmuştur. Böylelikle ailenin sosyo-ekonomik statüsü

çocuklarının aynı sıkıntıları yaşamak istememesi, bu nedenle akademik alanda kendilerini geliştirmeye çalışmaları kız ve erkekler arasındaki bir başka farklılık olarak düşünülebilir. Ergenlik dönemi özellikleri açısından bakıldığında, kız çocuklarının erkek çocuklara göre ergenlik dönemine birkaç yıl daha erken girdikleri görülmektedir. Bu durum, kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha erken olgunlaşmalarını, kişilik özelliklerinin daha erken yerleşmesini, aynı dönemdeki farkındalıklarının erkeklere göre daha fazla olmasını sağlamaktadır. Bu durum da ortaya çıkan bu farklılığın bir açıklaması olabilir.” Aktaş da (2011) çalışmasında, genelde aile içindeki kararlara kız çocukların katılımının az olması ve kaynakların kullanımındaki eşitsiz paylaşım nedeniyle, gelecekte iyi bir eğitim ve meslek edinme konusunda kız çocukların erkeklere oranla daha fazla çaba gösterme zorunluluğu hissettiklerini ortaya koymuştur.

Sınıf öğretmeninin cinsiyeti ve kıdemine göre, araştırmadaki öğrencilerin akademik başarılarının farklılaştığı bulunmuştur. Sınıf öğretmeni erkek olan öğrencilerin akademik başarıları sınıf öğretmeni kadın olanlara oranla ve sınıf öğretmeninin kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğrencilerin akademik başarıları, sınıf öğretmeninin kıdemi 1-5 yıl ve 11-15 yıl olanlara oranla daha yüksek bulunmuştur.

Tatar’ın (2006) araştırma bulgularına göre, akademik başarı ile öğretmen ilişkisi üç boyutta değerlendirilmiştir:

i. Öğrencinin akademik başarısında esas etkili olan ailedir; okul ve öğretmen değildir: Birçok rapor (Crowther Raporu, Robbins Raporu, Plowden Çalışması, ilk IEA -International Association for the Evaluation of Educational Achievement-) ve araştırmacı (Coleman, Giddens, Good vd., Hurn, Jencks vd., Gray, Kerensky, Beare vd., Mosteller ve Moynihan, Health ve Neilson, Farrell, Reynolds) öğrencinin akademik başarısını etkileme bağlamında okul ile öğretmenlerin ikinci planda kaldığını ve ailelerin belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Sözü edilen araştırmalarda, okulun bütçesi ve öğrenci başarısına yapılan harcamalar, okul kütüphanesindeki kitap sayısı, sınıftaki öğrenci sayısı, ders kitabının kalitesi, okulun sahip olduğu olanaklar, öğretmenin deneyimi ve özellikleri, okulun politikaları gibi öğrencinin okul başarısına katkı sağladığı düşünülen faktörlerin fazla bir etkisinin olmadığı ortaya çıkmış yani başarıda farklılık meydana getiren asıl öğenin okullar değil aileler olduğu belirtilmiştir. Öğrencinin kendisiyle birlikte getirdikleri, okulda ve sınıfta ne olup bittiğinden çok daha önemli olarak görülmüş ve ailenin sosyo-ekonomik statüsünün, öğrenci başarısına etki edebilecek tüm diğer değişkenleri gölgelediği üzerinde durulmuştur. Böylelikle ailenin sosyo-ekonomik statüsü

ile başarı arasında doğrudan ilişki kurulmuş; sosyo-ekonomik statü ne kadar yüksek olursa öğrencinin okulda o kadar başarılı, ne kadar düşük olursa da o kadar başarısız olacağı dile getirilmiştir. Bu anlayış bazı eleştirileri beraberinde getirmiştir. Kırsal kesimde olan ve daha çok fakir öğrencilerin devam ettiği okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilere öğrencilerin başarısızlıkları karşısında önemli bir mazeret olanağı sağlanmıştır. Ayrıca bu sonuçlar, araştırmacı ve politikacıların kafalarının karışmasına, halkın okullara şüpheyile yaklaşmasına ve eğitim araştırmalarına verilen devlet desteğinin büyük oranda azalmasına neden olmuştur. Okul ve öğretmenleri eleştirenlere malzeme sunulmuş, topluma hizmet veren okul ve öğretmenlere olan güven azalmıştır.

ii. Akademik başarıda okul ve öğretmenin küçük bir etkisi vardır: Centra ve Potter, öğretmenin öğrenci başarısı üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığını, öğrencinin kendi yeteneklerinin yanında ev ve toplumun zorlamasıyla öğrendiği düşüncesinin uç bir görüş olduğunu, öğrenci başarısını çok sayıda değişkenin etkilediğini, öğretmenin de bunlardan biri olduğunu belirtmişlerdir. Fakat öğrenci başarısını etkileyen diğer değişkenlerin toplam etkisiyle karşılaştırıldığında öğretmenin etkisinin küçük olduğunu ifade etmişlerdir.

iii. Akademik başarıda okul ve öğretmenin etkisi vardır: İlkokullarda ve ortaokullarda yapılan araştırmalar, okullarda gözlemlenen öğrenciler arası başarı farklılıklarının sadece sosyo-ekonomik faktörlerle açıklanamayacağı düşüncesini destekleyici sonuçlar vermiştir. Diğer bir deyişle, öğrencinin toplumsal kökeni okullar arasında var olan başarı farklılıklarını açıklayamamıştır. Öğrencinin başarısında toplumsal, ekonomik ve etnik kökeninden çok okul ve sınıf süreçlerinin etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırmaları yürüten uzmanlar (Mortimore vd, Rutter vd, Charlton ve George, Teddlie ve Reynold, Marshall, Clauset ve Gaynor, Thrupp, Ross vd, Good, Lamb ve Fullarton), toplumsal sınıf ile okul başarısı arasında güçlü bir bağın olduğunu farkında olduklarını fakat pek çok okulun bu bağı zayıflatabileceğini ve zayıflattığını belirtmektedirler. Etkili bir öğretmenin fakir ve alt toplumsal katmanlardan gelen öğrencilerin başlangıçta yaşadıkları avantajlılıkları ortadan kaldıracabileceğine inanmaktadırlar. Zaten okul ve öğretmen etkisiz olduğunda bırakın bu avantajlılıkları ortadan kaldırmayı daha da pekiştirmekte; başlangıçta başarısız olan öğrenciler daha da başarısız olmaktadır. Öğretmen ne kadar etkili olursa avantajlı öğrencilerin başarılı olma ihtimali de o kadar artmaktadır.

Tatar'a (2006) göre, az gelişmiş ülkelerde yapılan araştırmalarda, öğretmen değişkenlerinin öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu; daha iyi eğitim almış öğretmenlerin daha iyi sonuçlar elde ettiğini; iyi eğitilmiş öğretmenlerin özellikle zor konularda bir farklılık meydana getirdiğini, okul özelliklerinin başarı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ve pek çok örnekte okulun etkisinin aile kökeninin etkisinden daha büyük olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmada da öğretmen faktörü kıdem ve cinsiyet değişkenlerine göre öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı bir farklılık yaratmıştır. Bu farklılık KKTC'nin siyasi-ekonomik durumu, nüfusu veya kültürel özellikleriyle ilişkili olabilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin temel alınmasının nedeni, öğrencilerle olan bağlarının daha güçlü olacağı düşüncesinden kaynaklanmıştır. Yılmaz'ın (2010) araştırmasında da, yöneticiler ve denetmenler, "aileyi tanıma ve ailelerle ilişkilerde tarafsızlık" ve "aile katılımı ve işbirliği sağlama" konularında sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerinden daha yeterli olduklarını düşünmüşlerdir.

Araştırmada, sınıf öğretmenin cinsiyeti temel alındığında erkek öğretmenlerin öğrencilerinin kadın öğretmenlerin öğrencilerine oranla daha başarılı oldukları bulunmuştur. Akyüz'ün çalışmasında da (2006) erkek öğretmenlerin öğrencileri kadın öğretmenlerin öğrencilerinden daha başarılı bulunmuştur. Bu sonuçlar erkek öğretmenlerin iyi sınıfları ve öğrencileri tercih etmeleri ile ilgili olabilir. Günbayı'nın (2007) da belirttiği gibi, okullarda bulunan yöneticilerin çoğunun erkek olması bu sonuca ulaşılmasında etkili olmuş olabilir. Nitekim erkek öğretmenlerin, erkek olan yöneticileri kendilerine daha yakın hissetmeleri veya daha kolay iletişime geçmeleri şaşırtıcı bir durum değildir. Buna ek olarak, öğrencilerin erkek öğretmenlerden daha çok çekinmeleri çalışmalarını sağlayabilir ve akademik başarı düzeylerinin artmasına neden olabilir. Kavgacı'nın çalışmasında (2010) ise, erkek öğretmenlerin okul ikliminin destekleyicilik boyutuna ilişkin görüşleri kadın öğretmenlere nazaran daha olumludur. Dolayısıyla erkek öğretmenler öğrencilerin akademik başarılarını artırma adına kadın öğretmenlere oranla daha kararlı olabilirler.

Araştırmanın diğer bir bulgusu ise sınıf öğretmenin kıdemi ile ilgilidir. Sınıf öğretmenin kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğrencilerin akademik başarıları, sınıf öğretmenin kıdemi 1-5 ve 11-15 yıl olanlara oranla daha yüksek bulunmuştur. Gezer'in (2002) çalışmasında, 6-10 yıllık öğretmenler (ilköğretim ve orta öğretim) öğrencilerce yakın algılanmıştır. İlk beş yıldaki deneyimsizliklerin aşılacağı ve sonraki yıllarda meslek heyecanının

yerini tükenmişliğe bırakacağı düşünülürse bu sonuçlar anlaşılabilir. 6-10 yıllık kıdemi olan öğretmenlerin hem öğrencilerin akademik başarılarını artırmada hem de iletişim kurma konusunda daha başarılı olabilirler.

Son olarak ailelerin psikolojik yapısına ilişkin öğrenci görüşleri ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Öğrenci görüşlerine göre belirlenen ailenin psikolojik yapısı ile öğrencilerin akademik başarı puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca, pek iyi düzeyinde olan öğrencilerin AYDA puanları iyi, orta ve başarısız öğrencilere oranla anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Aynı şekilde, iyi düzeyde olan öğrencilerin AYDA puanları orta ve başarısız düzeydeki öğrencilerden anlamlı derecede yüksektir. Orta düzeydeki öğrencilerin AYDA puanları ise, başarısız öğrencilerden anlamlı derecede yüksektir. Bu bulgu alanyazındaki birçok araştırma sonucu ile örtüşmektedir.

Coşkun'un (2007) araştırmasında, aile işlevi sağlıklı olan öğrencilerin öğrenilmiş güçlülüklerinin sağlıklı olan öğrencilere oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Gelir (2009) araştırmasında, yurt dışındaki araştırmaların çoğunda akademik başarının açıklayıcı-otoriter (demokratik) aile çocuklarında yüksek olduğunu ifade etmiştir. Buna karşın Türkiye'de yapılan araştırmalarda ise, okul başarısı ile otoriter tutum arasında negatif bir ilişki, demokratik tutum ile pozitif bir ilişki olduğu; anne-babaların aşırı koruyucu ve baskıcı disiplinden uzaklaştıkça öğrencilerin akademik başarılarının yükseldiği; algılanan ana baba tutumlarına göre akademik başarının en yüksek demokratik tutumda ortaya çıktığı görülmüş ve en düşük ise izin verici/ihmalkar tutumda olduğu bulunmuştur. Öte yandan, olumlu aile ortamı algısının başarıyı olumlu yönde etkilediği de görülmüştür.

Karadağ'ın araştırma bulgusu (2007) da yukarıdaki çalışma bulgularıyla örtüşmektedir. Karadağ'ın araştırmasından (2007) elde edilen sonuçlarda, akademik yönden başarılı olan öğrencilerin başarısız olanlara göre; ailelerinden daha olumlu destek aldıkları, derslerinde başarılı ya da başarısız olduklarında ailelerinden her zaman olumlu tepkiler aldıkları, ailelerine kendileriyle ya da okulla ilgili her konuyu anlatabildikleri, aileleri için önemli olduklarını hissettikleri ve ailelerinin gerçekten kendileriyle ilgilendikleri görülmüştür. Duman'ın (2006) çalışmasında ise, genel başarı durumu yüksek olan öğrencilerin aile faktöründen daha çok etkilendikleri görülmüştür.

Ailelerin görüşlerinin alındığı araştırmalarda da akademik başarı konusu üzerinde durulmuştur. Buna göre, Şen'in (2011) araştırmasında anne babaların çocuklarını yetiştirirken en çok önem verdikleri 5 değerden biri çocuğun eğitimi olmasıdır (diğerleri; dini değerlere bağlı olma, dürüst olma, ahlaklı olma ve ailesine bağlı olma). Arslan'ın çalışmasında (2008), "tutarlı davranışlar sergileyen", "çocuklarının oyunlarına katılan", "çocuklarla ilgili kararlarda çocukların da fikrini alan", "sohbet ve konuşmalarına çocuklarını da dahil eden", "sorunları rahatlıkla konuşabilen ve sorun çözmede kararlı" ailelerin çocuklarının daha başarılı olduklarını ortaya çıkarmıştır. Aynı araştırmada, "olumsuz eleştirilen", "şiddet ortamında yetişen" ve "babanın eve geç geldiği" ailelerde akademik başarının düştüğü gözlenmiştir. Kocaman'ın (2009) araştırmasında ise, ailenin kararlara çocuğun katılmasının, ailenin öğrenciyle ilgilenmesinin, ailede derslere yardımcı olacak birinin olmasının ve aile üyelerinin duygu ve düşüncelerini birbirlerine rahatça anlatmalarının çocuğun akademik başarısını olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçları özetlenmiş ve sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin AYDA ölçeğinden elde ettikleri puanlar doğrultusunda ailelerinin psikolojik yapıları ortaya konulmuş ve sonuçlar 5 düzeyde sunulmuştur. Öğrencilerin %0.97'si 36-64 puan aralığında, %5.05'i 65-93 puan aralığında, %35.60'ı 94-122 puan aralığında, %53.11'i 123-151 puan aralığında ve %5.25'i de 152-180 puan aralığında sonuç elde etmiş ve ailelerinin psikolojik yapısını kendi algılarına göre ortaya koymuşlardır. Buna göre ölçekteki puan aralıkları düşünüldüğünde, yoğunlaşma 4. düzeyde olmuştur ve öğrencilerin yarısından fazlası (%53.11'i) 123-151 puan aralığında puanlar elde etmişlerdir. Bu sonuç, ailelerin algılanan psikolojik yapısının olumlu olduğunu ve öğrencilerin çoğunluğunun sağlıklı aile ortamlarında yetiştiklerini göstermektedir.

1.1. Araştırmaya katılan 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin ailenin psikolojik yapısına ilişkin görüşlerinden elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmamıştır.

1.2. Araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin ailenin psikolojik yapısına ilişkin görüşlerinden elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu bulunmuştur. Bu fark kız öğrencilerin lehinedir. Kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla anlamlı derecede ailelerinin psikolojik yapısını daha olumlu yansıtmışlardır.

1.3. Sınıf öğretmeni kadın olan ve sınıf öğretmeni erkek olan öğrencilerin ailenin psikolojik yapısına ilişkin görüşlerinden elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu bulunmuştur. Bu fark sınıf öğretmeni erkek olan öğrencilerin lehinedir. Sınıf öğretmeni erkek olan öğrenciler, sınıf öğretmeni kadın olan öğrencilere oranla anlamlı derecede ailelerinin psikolojik yapısını daha olumlu yansıtmışlardır.

1.4. Araştırmaya katılan öğrencilerin ailenin psikolojik yapısına ilişkin görüşlerinden elde ettikleri puanları sınıf öğretmenlerinin kıdemi değişkenine göre anlamlı bir biçimde değişmemiştir.

2. Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı ortalamaları değerlendirildiğinde, 83'ü (%16.05'i) başarısız, 180'i (%34.81'i) orta düzeyde, 182'si (%35.20'si) iyi düzeyde ve 72'si (%13.92'si) ise pek iyi düzeyindedir. Öğrencilerin orta ve iyi düzeyde yoğunlaştıkları görülmektedir.

2.1. Araştırmaya katılan 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmamıştır.

2.2. Araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu bulunmuştur. Bu fark kız öğrencilerin lehinedir. Kız öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları anlamlı derecede erkek öğrencilerden daha yüksektir.

2.3. Sınıf öğretmeni kadın olan ve sınıf öğretmeni erkek olan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu bulunmuştur. Bu fark sınıf öğretmeni erkek olan öğrencilerin lehinedir. Sınıf öğretmeni erkek olan öğrenciler, sınıf öğretmeni kadın olan öğrencilere oranla anlamlı derecede daha yüksek akademik başarı puanlarına sahiptirler.

2.4. Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları sınıf öğretmenlerinin kıdemi değişkenine göre anlamlı bir biçimde değişmektedir. 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin öğrencileri 1-5 yıllık ve 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin öğrencilerine oranla anlamlı derecede yüksek akademik başarı ortalamalarına sahiptirler.

3. Araştırmada, öğrenci görüşlerine göre belirlenen ailenin psikolojik yapısı ile öğrencilerin akademik başarı puanları arasında orta düzeyde ($r=.343$, $p<0.01$), pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

4. Öğrencilerin akademik başarı puanlarına göre ailenin algılanan psikolojik yapısı (AYDA puanları) anlamlı düzeyde değişmiştir. Araştırma sonuçlarına göre pekiyi düzeyinde olan öğrencilerin AYDA puanları iyi, orta ve başarısız öğrencilere oranla anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Aynı şekilde, iyi düzeyde olan öğrencilerin AYDA puanları orta ve

başarısız düzeydeki öğrencilerden anlamlı derecede yüksektir. Son olarak orta düzeydeki öğrencilerin AYDA puanları başarısız öğrencilerden anlamlı derecede yüksektir.

6.2. Öneriler

Öneriler, araştırmaya yönelik öneriler, ileriki araştırmalara yönelik öneriler ve KKTC eğitim sistemine yönelik öneriler biçiminde üç başlıkta sunulmuştur:

6.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler

1. Araştırma sonucuna göre öğrenciler ailelerinin psikolojik yapısını olumlu yansıtmışlardır. Öğrencilerin, ailelerinin psikolojik yapısını olumlu yansıtırken hangi etmenlerden etkilendikleri (bireysel özellikleri, anne-baba tutumu, okul-öğretmen etkisi gibi) üzerinde durulabilir ve araştırma yürütülebilir.
2. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla akademik yönden neden daha başarılı oldukları araştırılmalıdır. Konuyla ilgili rehber ve psikolojik danışmanların görüşleri alınabilir ve nitel bir çalışma gerçekleştirilebilir.
3. Kız öğrencilerin ailelerinin psikolojik yapısını daha olumlu yansıtmaya nedenleri incelenmelidir. Konuyla ilgili öğrencilerin görüşleri veya velilerin görüşleri alınabilir; nitel araştırma yürütülebilir.
4. Akademik başarı düzeyi düşük olup da ailenin psikolojik yapısını olumlu değerlendiren öğrencilerin olup olmadığı araştırılabilir veya ailenin algılanan psikolojik yapısını olumsuz değerlendirip de akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin olup olmadığı belirlenebilir. Sözü edilen öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilip daha ayrıntılı veri elde edilebilir.
5. Araştırmada AYDA toplam puanı temel alınmıştır. AYDA alt boyutları (iletişim, birlik, yönetim, yetkinlik, duygusal bağlam) ayrı ayrı alınıp daha ayrıntılı bir araştırma yürütülebilir.

6.2.2. İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Araştırma Girne ilçesinde uygulanmıştır. İleriki araştırmalar KKTC genelinde uygulanabilir ve daha genellenebilir sonuçlar elde edilebilir.
2. Araştırma ilköğretim ikinci düzeyde gerçekleştirilmiştir. Diğer çalışmalar, ilköğretim ilk dönemdeki, orta öğretimdeki ve yükseköğretimdeki öğrencilerle yürütülebilir.
3. Araştırmada ailenin algılanan psikolojik yapısı ile öğrencinin akademik başarısı arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Diğer çalışmalarda ailenin algılanan psikolojik yapısı ile öğrencinin benlik algısı, empati düzeyi, denetim odağı, atılganlık düzeyi vb. özellikleri arasındaki ilişkiye bakılabilir.
4. İleriki araştırmalarda ailelere yönelik daha ayrıntılı veriler toplanabilir ve araştırma yürütülebilir. Annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, ailenin çocuk yetiştirme tutumları gibi değişkenler temel alınabilir ve araştırma yürütülebilir.
5. Araştırmada öğrencinin cinsiyeti ve sınıf düzeyi temel alınmış ve akademik başarı düzeyleri ile ailenin psikolojik yapısına ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Bu değişkenler dışında öğrencinin yaşı, kardeş sayısı, kaçınıcı çocuk olduğu gibi başka değişkenler de temel alınabilir ve farklı araştırmalar yürütülebilir.
6. Araştırmada sınıf öğretmeninin cinsiyeti ve kıdemi temel alınmış ve öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile ailenin psikolojik yapısına ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Bu değişkenler dışında öğretmenin sosyo-ekonomik durumu, branşı, mezun olduğu okul gibi başka değişkenler de temel alınabilir ve farklı araştırmalar yürütülebilir.
7. İleriki araştırmalarda okulun fiziki koşulları, çevre olanakları, eğitim sistemine ilişkin görüşler, öğrencinin akranları ile ilişkisi gibi özellikler temel alınabilir ve algılanan aile psikolojisi ile akademik başarıya etkileri değerlendirilebilir.

6.3.2. Araştırma Bulgularından Yararlanarak KKTC'deki Eğitim Sistemine Yönelik Öneriler

1. KKTC eğitim sisteminde yaşam boyu eğitim programlarının oluşturulması ve aile eğitimlerinin verilmesi önerilebilir.
2. Rehber ve psikolojik danışmanlar okul-aile ilişkisini geliştirmeye yönelik seminerler düzenleyebilir ve öğrencinin sadece okul başarısını değil aile ile ilişkilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere de programlarda yer verebilirler.
3. Üniversitelerdeki eğitim fakültelerinde tüm bölümlerde aile eğitimi dersine yer verilmesi önerilebilir.
4. Rehber ve psikolojik danışmanlar başta sınıf öğretmenleri olmak üzere tüm öğretmenlere öğrenci-aile ve aile-öğretmen ilişkilerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim vermeleri önerilebilir.
5. KKTC Milli Eğitim Bakanlığı'nın her yıl düzenlediği hizmet içi kurslara "aile eğitimi" de eklemesi önerilebilir.
6. Öğrencilerin öncelikle kendilerini ve elbette kendi ailelerini daha iyi tanımaları çok önemlidir. Bu süreçte rehber ve psikolojik danışmanların katkı sağlaması gerekmektedir.

Kaynakça

Ağdemir, S. (1991). Aile ve eğitim. *Aile ve Toplum*, 1: 11-14.

Akfert, S. K. (2008). Üniversite öğrencilerinde sigara-alkol kullanımı ve aile sorunları ile ilişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.

Aktaş, G. (2011). Farklı sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklere sahip ailelerde kız çocuklarına ilişkin aile içi kültürel tanımlamalar. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Akyüz, G. (2006). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen ve sınıf niteliklerinin matematik başarısına etkilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 5(2): 61-74.

Alicik, H. (2009). *Kıbrıs Türk Ailesi*. Lefkoşa: Işık Kitabevi.

Arslan, S. (2008). Ailenin ilköğretim II. kademe öğrencilerinin okul başarısı üzerindeki etkisi (Ümraniye ilçesi örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 18, 119-135.

Baker, J. L. & Soden, L. M. (1998). The challenges of parent involvement research. (Report No. EDO-UD-98-4). New York, NY: ERIC Clearinghouse on Urban Education. (ERIC Document Reproduction Service No. 419 030).

Bakırcıoğlu, R. (2010). *Çocuk ve Ergende Ruh Sağlığı*. (3. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.

Baltaş, A. (2000). *Ana-Baba El Kitabı*. 7. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Baltaş, Ş. ve Gökalp, E. (2006). *Ortaöğretim Türkçe Sözlük*. İstanbul: Bordo-Siyah Klasik Yayınları.
- Başar, M. (2001). Ailelerdeki başarı algılamasının öğrenciler üzerindeki etkileri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2): 115-124.
- Başer, Z. (2006). Aileden algılanan sosyal destek ile kendini kabul düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Beydoğan, H. Ö. (2006). Ailelerin eğitim sürecine katılımına yönelik modeller ve yaklaşımlar. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1): 75-90.
- Bilen, M. (2009). *Sağlıklı İnsan İlişkileri*. 7. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bulgan, G. (2006). A psychological comparison of people's perceptions of their own families and their presumptions of the "typical" Turkish family. Unpublished master thesis, Institute of Graduate Studies in Social Sciences, Boğaziçi University, İstanbul.
- Bulut, I. (1990). *Aile Değerlendirme Ölçeği El Kitabı*. Ankara: Özgüleş Matbaası.
- Burns, P. C., Roe, B. D. ve Ross, E. P. (1996). *Teaching Reading in Today's Elementary Schools*. 6th edition, Boston: Houghton Mifflin.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Celkan, H. Y. (1991). Beşeri kültürün temel ögesi aile. *Aile ve Toplum*, 1: 81-84.
- Chu, E. H. & Williams, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eight-grade achievement. *Sociology of Education*, 69(2): 126-141.

- Coleman, J.S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, 94: 95-120.
- Considine, G. & Zappala, G. (2002). The influence of social and emotional disadvantage in the academic performance of school students in Australia. *Journal of Sociology*, 38(2): 129-148.
- Coşkun, Y. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülükleri ve aile içi ilişkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Coşkun, S. (2010). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin velilerle iletişim kurma yolları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Cüceloğlu, D. (1995). *Yeniden İnsan İnsana*. 5. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2006). *Başarıya Götüren Aile*. 6. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çalışkan, N., Karadağ, E. ve Çalışkan, F. (2006). *Eğitim, İletişim ve Öğretmenin Beden Dili*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çelenk, S. (2003a). Okul aile işbirliği ile okuduğu anlama becerisi arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24: 33-39.
- Çelenk, S. (2003b). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim Online Dergisi*, 2(2): 28-34.
- Çelik, N. (2005). Okul-aile ilişkilerinde yaşanan sorunlar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çivitçi, A. (2009). İlköğretim öğrencilerinde yaşam doyumu: Bazı kişisel ve ailesel özelliklerin rolü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXII(1): 29-52.

Deal, J., Halverson, C. & Wampler, K. (1989). Parental agreement child-rearing orientations: Relations to parental, marital, family and child characteristics. *Child Development*, 60: 1025-1034.

Demircioğlu, H., Şahin, F. T. ve Günindi, Y. (2011). Anne babaların görüşlerine göre aile işlevleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1): 93-105.

Demirel, Ö. (2010). *Eğitim Sözlüğü*. 4. Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık.

Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe Öğretimi*. 7. Basım, Ankara: PegemA Yayıncılık.

Diaz, S. L. (1989). Relationship between home environment and intrinsic versus extrinsic orientation of higher achieving and lower achieving Puerto Rican children. *Educational Research Quarterly*, 13(1): 22-36.

Dökmen, Ü. (2006). *İnsan Çatışmaları ve Empati*. 36. Baskı, İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Duman, A. (2006). İlköğretim öğrencilerinin matematik başarısını etkileyen faktörlerin öğrenciler ve öğretmenler açısından değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Ekici, G. (2012). Öğretmenlerin öğrenci başarısından sorumluluk algı ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çağdaş Eğitim Dergisi Akademik*, 1(2): 23-35.

Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships, In: Alkin, M., Editor, *Encyclopedia of Educational Research* (6th Ed.), Macmillan, New York, p. 1139-1151.

Ergin, A. ve Birol, C. (2005). *Eğitimde İletişim*. 3. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Eryılmaz, A. (2010). Aile yapısı ergeni mutlu eder mi? *Aile ve Toplum*, 6(22): 21-30.

- Evirgen, N. (2010). Aile içi örüntülerin çocukların algıları açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Fidan, N. & Erden, M. (2001). *Eğitime Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Geçer, A. K. (2002). Öğretmen yakınlığının öğrencilerin başarıları, tutumları ve güdülenme düzeyleri üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gelir, E. (2009). Ana baba tutumları, aile sosyal atomu ve cinsiyete göre ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik ve akademik başarılarının incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gilman, R. & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*. 35: 293-301.
- Gordon, T. (1993). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. (Çev: Emel Aksay ve Birsen Özkan), İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Gökçe, E. (2000). İlköğretimde okul aile işbirliğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7: 204-209.
- Griffith, J. (1996). Relation of parental involvement, empowerment and school traits to student academic performance. *The Journal of Educational Research*, 90-1: 33-41
- Gül, E. (2007). Eğitimde çocuk başarısı için okul-aile işbirliği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gülerce, A. (1996). *Türkiye’de Ailelerin Psikolojik Örüntüleri*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

- Günbayı, İ. (2007). School climate and teachers perceptions on climate factors. Research into nine urban high schools. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 6(3): 70-78.
- Güney, A. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin akademik başarıları ile algılanan aile yapısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Günkan, H. E. P. (2007). Ailenin ilköğretim öğrencilerinin eğitimi üzerindeki etki düzeyinin belirlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Hasdemir, A. D. (2007). Ergenlerin ve anne babalarının empatik becerileri ile aile yapılarını değerlendirmeleri üzerine bir araştırma. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kabalıcı, T. (2008). Akademik başarının yordayıcısı olarak benlik saygısı, sınav kaygısı ve sosyo-demografik değişkenler. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karadağ, İ. (2007). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının sosyal destek kaynakları açısından incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karasar, N. (2009). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. 15. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasatura, İ. (2003). *Okul Başarısından Hayat Başarısına*. 2. Baskı, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kavgacı, H. (2010). İlköğretimde örgütsel iklim ve okul-aile ilişkileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1): 69-83.
- Keenan, K. & Shaw, D. S. (1997). Developmental and social influences on young girls' early problem behavior. *Psychological Bulletin*, 121: 97-113.
- Keskin, G. ve Sezgin, B. (2009). Bir grup ergende akademik başarı durumuna etki eden etmenlerin belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(10): 3-18.
- Kılıçaslan, A. (2001). Aile fonksiyonlarının ve algılanan farklılaşmış anne-baba yaklaşımının kardeş ilişkileri üzerindeki etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Knoester, C., Haynie, D.L. & Stephens, C.M. (2006). Parenting practices and adolescents' friendship networks. *Journal of Marriage and Family*, 68: 1247-1260.
- Kocaman, A. (2009). Ailenin sosyokültürel ve sosyoekonomik durumunun öğrencinin okul başarısına etkisi (İnönü EML örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kotaman, H. (2008). Türk ana babaların çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1): 135-149.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61: 1081-1100.
- Lerner, R. M. & Galambos, N. L. (1998). Adolescent development: Challenges and opportunities for research, programs and policies. *Annual Review of Psychology*, 49: 413-425.

- Mallinckrodt, B. (1992). Childhood emotional bonds with parents, development of adult social competencies and availability of social support. *Journal of Counseling Psychology*, 39 (4): 453-461.
- Maxwell, J. C. & Dornan, J. (1995). *Başarı İçin Stratejiler*. (Çev: İ. Güpgüpoğlu, Editör: D. Cüceloğlu) İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Nazlı, S. (2001). *Aile Danışmanlığı*. 2. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Nazlı, S. (2011). *Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı*. 4. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Oğuz, O. (2008). Öğretmen aile işbirliğinin öğrenci başarısına etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Önder, A. ve Kar, A. (2003). *Ailede İletişim*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Özbacı, N. S. (1996). Okul başarısızlığı. *Yaşadıkça Eğitim*, İstanbul: Kültür Koleji Yayınları, 47, 17-23.
- Özgüven, İ. E. (2001). *Ailede İletişim ve Yaşam*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özkan, N. (2010). The role of families in the achievement of students at secondary education. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2): 262-271.
- Reca, F. (2005). *Anne Baba Rehberi*. İstanbul: Ares Yayınları.
- Savaşçı, H. S. (2010). Sosyoekonomik değişkenlerin ve okulun eğitim kaynaklarının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeyleri ile ilişki durumu. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.

Savi, F. (2008). 12-15 yaş arası ilköğretim öğrencilerinin davranış sorunları ile aile işlevleri ve anne-baba kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Starr, L. (2005). A dozen activities to promote parent involvement. *Education World*, http://www.educationworld.com/a_curr/curr200.shtml adresinden 2 Temmuz 2012'de alınmıştır.

Sürücü, A. (2005). Anne-baba çocuk iletişimi. *Öğretmenin Dünyası*, (Ed. Ali Murat Sünbül). Eskişehir Odunpazarı Belediyesi Yayınları 10, Eğitim Dizisi 3, Ankara: Mikro Yayıncılık, s.169-187. <http://www.eskisehir.gov.tr/sarici/ekitap/OgretmeninDunyasi.pdf> adresinden 6 Kasım 2011 tarihinde alınmıştır.

Şen, B. G. (2011). Çocuk sosyolojisi bağlamında ailelerin çocuklarına bakış açılarının değerlendirilmesi (Elazığ ili örneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Şerefli, A. K. (2003). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen zihinsel olmayan faktörler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Şişman, M. (2011). *Eğitim Bilimine Giriş*. 9. Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık.

Şişman, M. ve Turan S. (2004). "Eğitim ve Okul Yönetimi", *Eğitim ve Okul Yöneticiliği*. (Editör, Yüksel Özden), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tatar, M. (2006). Okul ve öğretmenin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 156-166.

Tezcan, M. (1990). Toplumsal değişme ve aile. *Türkiye Aile Yıllığı*. Ankara: TC Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları.

Tezcan, M. (1996). *Eğitim Sosyolojisi*. 10. Basım, Ankara: Bilim Yayınları.

Tokgöz, Ş. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine göre aile yapılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tutar, H. ve Yılmaz, M. K. (2010). *Genel İletişim: Kavram ve Modeller*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.

Tutkun, Ö. F. (2005). Çocuğun okul dışı zamanını değerlendirmesinde anne-baba ve okulun sorumlulukları. *Öğretmenin Dünyası*, (Ed. Ali Murat Sünbül). Eskişehir Odunpazarı Belediyesi Yayınları 10, Eğitim Dizisi 3, Ankara: Mikro Yayıncılık, s.187-199. <http://www.eskisehir.gov.tr/sarici/ekitap/OgretmeninDunyasi.pdf> adresinden 6 Kasım 2011 tarihinde alınmıştır.

Türk Dil Kurumu (2012), Güncel Türkçe Sözlük, Erişim adresi: www.tdk.gov.tr

Türktan, Ş. ve Savran, C. (2010). Çocuklarda ve ergenlerde ebeveyne bağlanma, özgüven ve okul başarısı ilişkisi. www.okulweb.meb.gov.tr adresinden 15.05.2012 tarihinde alınmıştır.

Uncu, Y. (2007). "Aile psikolojisi ve aile kuramları", *Aile Psikolojisi ve Aile Eğitimi*. (Ed. Dursun Gökdağ), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

Walberg, H. J. (1984). Improving the productivity of America's schools. *Educational Leadership*, 41(3): 19-27.

Yavuzer, H. (1986). *Anne-Baba ve Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, (1993). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2004). *Ana-Baba Okulu: Yaygın Ana-Baba Tutumları*. 11. Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yeşilyaprak, B. (2003). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yıldırım, İ. (2006). Akademik başarının yordayıcısı olarak gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30: 258-267.

Yıldırım, M. C. ve Dönmez, B. (2008). Okul-aile işbirliğine ilişkin bir araştırma: (İstiklal İlköğretim Okulu Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23): 98-115.

Yılmaz, G. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin, okul - aile ve toplum ilişkilerine yönelik performanslarının incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yörükoğlu, A. (1997). *Değişen Toplumda Aile ve Çocuk*. 5. Baskı, İstanbul: Özgür Yayınları.

Çevrimiçi [1]. Okul başarısında ailenin rolü. www.guvercinlikeml.com adresinden 30 Kasım 2011'de alınmıştır.

Çevrimiçi [2]. Düzce Aile Öğretmenliği Projesi. <http://www.duzce.gov.tr/dosyalar/duzce-aileogretmenligi-sunum.pdf> adresinden 2 Temmuz 2012'de alınmıştır.



**KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLÎ EĞİTİM GENÇLİK VE SPOR BAKANLIĞI
GENEL ORTAÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ**

Sayı: GOÖ.0.00.35-A/09/10- 2191

25.05.2010

Sayın Şebnem Erişmen,
Oğuz Veli Ortaokulu
Girne.

İlgi: 11.05.2010 tarihli başvurunuz.

İlgi başvurunuz incelenmiş olup müdürlüğümüze bağlı okullarda öğrenim gören öğrencilere yönelik hazırlanan "Aile – Çocuk İletişimin Okul Başarısına Etkisi" konulu anketin uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Ancak anketi uygulamadan önce anketin uygulanacağı okulların bağlı bulunduğu Müdürlükle istişarede bulunulup, anketin hangi okulda ne zaman uygulanacağı birlikte saptanmalıdır.

Anketi uyguladıktan sonra sonuçlarının Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne ulaştırılması gerekmektedir.

Bilgilerinize saygı ile rica ederim.

Mehmet S. Kortay
Müdür

TM/PC

Tel (90) (392) 228 3136 – 228 8187
Fax (90) (392) 227 8639
E-mail mebz@mehmet.net

Lefkoşa-KIBRIS

KİŞİSEL BİLGİ FORMU**Cinsiyetiniz:****Sınıfınız:****Sınıf öğretmeninizin cinsiyeti:****Sınıf öğretmeninizin kıdemi:**

Kod:

Sorular

AYDA ÇOCUK FORMU

Cevaplar

Lütfen aşağıdaki bütün soruları ve kendi anladığınız biçimde yanıtlayınız. Her bir ifadenin sizin gerçeğinizi yansıtmaya derecesini, sağ taraftaki aynı numaralı ve on bölümlü çizgiler üzerindeki en uygun aralığı işaretleyerek belirtiniz.

1. Ailemizde her türlü konu ve fikir açıkça konuşulur.
2. Evimizde birisi bir şey söylediği zaman diğerleri aynı şeyi anlarlar.
3. Bizim evde olaylar karşısındaki düşünce ve duygular konuşmaktan çok davranışlarla ifade edilir.
4. Bizim evde sözlerle söylenenler, davranışlarla anlatılanları tutmaz.
5. Evdekilerle çatışmaktansa susmayı veya başkalarıyla konuşmayı yeğlerim.
6. Bizim evde kesinlikle konuşulmayacak konular bence çok fazladır.
7. Beni korkutan, başaramayacağımı sandığım ve üzüldüğüm şeyleri anne ve babama rahatlıkla söylerim.
8. Beni sevindiren ve aklımdan geçen konuk şeyleri anne ve babama rahatlıkla söylerim.
9. Aile üyeleri arasındaki iletişimi son derece doyurucu bulurum.
10. Birimizin işte, okulda veya arkadaşından öğrendiği bir şey, bizim evde genellikle ilgi görülür, tartışılır ve beğenilirse uygulanır.
11. Ailem başkalarından gelen eleştiriyi ya da önerilere tamamen kapalıdır.
12. Evimizde TV, radyo, gazete, dergi, kitap, konferans, sinema, tiyatro gibi yollarla yeni şeyler öğrenmeye ve dünyada olup bitenlere çok ilgi duyulur.
13. Bizim evde iş, okul ve ev işleri dışında da birçok uğraş (hobiler, özel ilgiler, spor faaliyetleri, v.b.) vardır.
14. Doğrusu ailemiden daha çok bağlı olduğum bir insan (arkadaş, sevgili, öğretmen, terapist, kendi ailem, akraba, v.b.) var.
15. Ailem benim pek çok arkadaşımın tanışır.
16. Ailemizdeki dayanışma ve birlik duygusu çok güçlüdür.
17. Annem ve babam evde kendi başına geçirmek istediğim zamana (çalışırken, oyun oynarken, TV seyrederken, v.b.) karşı çok anlayışlıdır; beni rahat bırakırlar.
18. Birbirinizle çok iyi geçiniz.

	Bizimkiyle tamamen aynı	Bizimkinin tam tersi
1.	1	1
2.	1	1
3.	1	1
4.	1	1
5.	1	1
6.	1	1
7.	1	1
8.	1	1
9.	1	1
10.	1	1
11.	1	1
12.	1	1
13.	1	1
14.	1	1
15.	1	1
16.	1	1
17.	1	1
18.	1	1

	Bizimkiyle tamamen aynı	Bizimkinin lam tetsi
19. Bizim aileyi ilgilendiren kararlarda evdeki herkesin fikri alınır veya kararı gözetilir.	19. ☐	19. ☐
20. Bizde aileyle ilgili sorumlulukların dağılımı hakça olur.	20. ☐	20. ☐
21. Bizim evde birisi diğerlerinden daha önemlidir, yani daha çok sevilir, kayırlır veya dediğini yaptırır.	21. ☐	21. ☐
22. Ailemizde iş bölümü, herkese düşen görevler ve diğer kuralları açık seçik belirgindir.	22. ☐	22. ☐
23. Bizim evde karşılaşılan aksamlar ve çıkan çatışmalar mutlaka çözülür.	23. ☐	23. ☐
24. Bizim aileyi ilgilendiren kararlarda, ev içinden söz sahibi olanlar, dışardan karışanlardan her zaman çoktur.	24. ☐	24. ☐
25. Evimizde görevini aksatan veya kurallara uymayan(lar) şiddetle kınanır.	25. ☐	25. ☐
26. Evde yapmam gereken şeyler için her zaman yeterli zamanım olur.	26. ☐	26. ☐
27. Genel olarak bizim sağlıklı, huzurlu ve iyi bir aile olduğumuzu düşünürüm.	27. ☐	27. ☐
28. Ailem büyük bir sağlık veya para sorunu dışında bir problemle karşılaşmışta bunu kendi başına halledebilir.	28. ☐	28. ☐
29. Ailem geçmişte karşılaştığı zor durumların üstesinden geldi.	29. ☐	29. ☐
30. Gerektiğinde ailem çevresinden yeterince destek alabilir.	30. ☐	30. ☐
31. Ailemden son derece gurur ve haz duyuyorum.	31. ☐	31. ☐
32. Bizim ailede herkesin birbirini değiştirmeye çalıştığı çok belirgindir.	32. ☐	32. ☐
33. Bizim evde kinsinin eleştiriyeye tahammülü yoktur.	33. ☐	33. ☐
34. Bizim ailede her çeşit duygunun (üzüntü, mutluluk, coşku, kızgınlık, korku, v.b.) hissettiğiniz gibi yaşanması olağandır.	34. ☐	34. ☐
35. Bence ailemizde değişmesi mümkün olmayacak tavırlar çoktur.	35. ☐	35. ☐
36. Birbirimize yeterince sevgi ve şefkat gösteririz.	36. ☐	36. ☐

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER:

Adı – Soyadı : Şebnem Erişmen
 Doğum Yeri ve Tarihi : Girne, 13.5.1980
 Uyuşu : K.K.T.C.
 Baba Adı : Mehmet Özdoğdu
 Anne Adı : Özten Özdoğdu
 Adres : Karaoğlanoğlu – Girne /
 B-27 Düzova – Lefkoşa

EGİTİM DURUMU:

İlkokul : Karaoğlanoğlu İlkokulu (1986-1991)
 Ortaokul : Anafartalar Lisesi (1991-1993)
 Lise : Anafartalar Lisesi (1993-1996)
 Üniversite : Yakın Doğu Üniversitesi (1996-2001)
 Fen-Edebiyat Fakültesi
 Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

CALIŞMA HAYATI:

2003-2005 : Girne Amerikan İlkokulu
 2006-2007: Lefkoşa Türk Lisesi
 2006-2007: 20 Temmuz Fen Lisesi
 2007-2008: Şehit Zeka Çorba Ortaokulu
 2008-2009: Oğuz Veli Ortaokulu
 2009-2010: Oğuz Veli Ortaokulu

2010-2011: Demokrasi Ortaokulu

2011-2012: Demokrasi Ortaokulu

PROJE:

- **Sürdürülebilir Eğitim İçin Gelişim Projesi**
Kıbrıs Türk Orta Eğitim Öğretmenler Sendikası
- **Junior Expert For Materials Development Project in the Northern Part of Cyprus**
Reform of Primary and Secondary Education (ROPSE) (Avrupa Birliği ve Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı)

YAYIN:

Erişmen, Erüreten, ÖĞÜT (2009) 6.-7.-8. Sınıflar Orta Öğretim Türkçe Dersi

Orta Öğretim Türkçe Dersi Programı.(KKTC Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı)

KATILDIĞI KURSLAR VE ALDIĞI SERTİFİKALAR:

- Türkçe Öğretimi – Uluslar arası Kıbrıs Üniversitesi
- Kıbrıs Türk Edebiyatı Dersinin İşlenişi – Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı
- Çocuklarda İstenmeyen Davranış Neden ve Çözümleri – Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı
- Ölçme ve Değerlendirme; Klasik Soru Hazırlama ve Puanlama – Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı
- Windows Word – Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı
- Öğretim Programları Planlama, Uygulama ve Değerlendirme – Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı
- Kıbrıs'ta Osmanlı Yerleşmesi – Kıbrıs Türk Orta Eğitim Öğretmenler Sendikası
- Yaratıcı Drama – Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Derneği
- Bilgisayar Kurs Sertifikası – Laconic Computer
- Sınıf Yönetimi – Girne Amerikan Üniversitesi