

Öğrenci Başarısını Yordamada Evde Ebeveyn Katılımının ve Ebeveynlik Biçiminin Etkisi

Dr. Öğr. Üyesi Birsen ŞAHAN*

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,
Zonguldak / Türkiye, sahanbirsen@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5147-516

Öz

Öğrencilerin önemli bir kısmının akademik olarak başarılı bir şekilde okullarını bitirecek kapasiteye sahip olmalarına rağmen, bunu gerçekleştiriyor olmaları, eğitim hayatları açısından önemli bir sorundur. Öğrencinin kapasitesinin altında başarı göstermesi, yaşadığı sağlık problemlerinden ya da psiko-sosyal güçlüklerden kaynaklı olabilmektedir. Akademik başarının artması için öğrencinin destek kaynaklarının belirlenmesi gerekmektedir. En önemli çevresel destek kaynaklarından birisi olan aile, öğrencinin akademik başarısı üzerinde oldukça etkilidir. Bu çalışmada, çocukları 8, 9, 10 ve 11. sınıfa devam etmekte olan velilerin (103 anne, 94 baba), çocuklarının eğitim yaşantılarına evde katılımları ebeveynlik biçimlerinin okul başarısını yordadığı incelenmiştir. Çalışmada velilere “Ortaöğretim Okullarında Aile Katılımı Öğretmen ve Veli Ölçeği”nin veli formunda yer alan evde aile katılımı ve anne-babalara göre okuldan eve dönük tüm iletişimlerin sıklığı alt boyutları ile “Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği” uygulanmıştır. Yapılan regresyon analizi sonucunda çocuklarının eğitim yaşantısına evde aile katılımı ile ebeveynlik biçimlerinden duyarlılık boyutu öğrencilerin okul başarısını yordayan değişkenler olarak elde edilmiştir. Bu değişkenler okul başarısı varyansının %15.8’ini açıklamaktadır. Ergenlik döneminde çocuğu olan velilerin, ev ortamında çocuklarının eğitim yaşantısına katılmaları ve çocuklarına yönelik davranışlarında duyarlı olmaları, öğrencilerin okul başarılarının artmasında önemli değişkenlerdir. Çocuklarının eğitim yaşantılarına velilerin katılımının

* Sorumlu Yazar. Tel: +90 (372) 323 38 72

Makale Tarih Bilgisi. Gönderim: 29.04.2020, Kabul: 15.06.2020, Basım: Haziran, 2021.

sağlanması ve ebeveynlik becerilerini geliştirmeleri konusunda okul psikolojik danışmanlarına, öğretmenlere ve okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul başarısı; Ebeveyn katılımı; Ebeveynlik biçimi.

Effects of Home Based Parental Involvement and Parenting Style as Predictors of Student Success

Abstract

Although most of the students can successfully finish their school, it is an important educational problem that a significant number of them fail. Academic failure can be an indication that the student is experiencing social, emotional, or behavioral difficulties. The reason for the child's academic failure may depend on psycho-social factors as well as health problems. One of the resources provided for the student's school success is family support. The purpose of this study is to examine the extent to which parents' home-based involvement in their children's school lives and their parenting styles predict students' school success. The parent version of the "Leuven Adolescent Perceived Parenting Scale" and parent form of "High School and Family Partnerships: Teacher and Parent Scales" were used in the study. Data were collected from 197 parents whose child attended 8th, 9th, 10th and 11th grade. Regression analysis revealed that the "Parent involvement at home" and "Responsiveness" variables predict students' success significantly. These variables explain 15.8% of the total variance of school success. Home-based involvement and responsiveness of the parents have an important effect on increasing adolescent school success. School psychological counselors, school principals, and teachers have an important role in ensuring parental involvement and in developing their parenting skills.

Keywords: School success; Parental involvement; Parenting style.

Extended Summary

Purpose

Although an important part of the students can finish their schools successfully, they cannot do this. Academic failure can be an indication that the student is experiencing social, emotional, or behavioral difficulties. The reason for the child's academic failure may depend on psycho-social factors as well as mental health problems (Bernard, 2006). Parent involvement is the most effective way of the supports provided for the student to be successful (Cheung and Pomerantz, 2012). Parents' involvement in their children's school-related activities is not only limited to coming to school or school

teacher meetings but also includes active participation in home life (Baharudin, Hong, Lim and Zulkefly, 2010; Epstein et al., 2002; Reynold and Clements, 2005; Sheppard, 2009).

Other environmental conditions affecting the child's success are parent styles. Parents' attitude towards the child and education affects the child's belief system which is about perceptions of learning and achievement, the meaning it places on learning and achievement (Bernard, 2006). More information about parental involvement and parenting styles is needed to establish a connection between school and parents, and to eliminate deficiencies. The purpose of this study is to examine the extent to which parents' home-based involvement in their children's school lives and their parenting styles predict students' school success.

Method

Data were collected from 197 parents (103 mothers, 94 fathers) whose children are attending 8th, 9th, 10th and 11th grades. Personal Information Form, parent version of the "Leuven Adolescent Perceived Parenting Scale" and parent form of "High School and Family Partnerships: Teacher and Parent Scales" were used in the study. Data about gender of child, which parent participated in the research and student's grade point average in the previous semester were collected with Personal Information Form. The parent form of "High School and Family Partnerships: Teacher and Parent Scales" adapted to Turkish by Lindberg and Demircan (2013) consist of seven dimensions. "Parent Involvement at Home" and "Frequency of All Communication from Home to School According to Parents" dimensions were used in this study. "The Leuven Perceived Parenting Scale-Parent Edition Scale" adapted to Turkish by Sevim (2014) was also used for the research. It consists of four sub-dimensions: responsiveness, behavioral control, psychological control, and autonomy granting.

Data Analyses

Correlations between school success of children and the sub-dimensions of "The Leuven Perceived Parenting Scale-Parent Edition Scale" which are responsiveness, behavioral control, psychological control, autonomy granting and sub-dimensions of parent form of "High School and Family Partnerships: Teacher and Parent Scales" which are "Parent Involvement at Home" and "Frequency of All Communication from Home to School According to Parents" were analyzed with Pearson Moments Product Correlation

Analysis Technique. To what extent these variables predicted the student's school success was tested using the Stepwise Multiple Regression Analysis Technique.

Results

35% (n=69) of the parents stated that they had a social activity with their children at the weekend and 53.3% (n=105) of them helped their children with their homework. A significant majority of parents (61.3%, n=57) stated that they could not help their children's homework for not having enough information about the content of the lesson. 13.2% (n=26) of the parents stated that they did not like school during their student years. While parents and school are communicating with each other mostly for "students" grades (n=79, 40.1%) and "getting information about the student" (n=76, 38.6%). They are communicating with each other at least to get information about "how parents can voluntarily support the work in the school" (n=71, 36%).

Regression analysis revealed that the "parent involvement at home" and "responsiveness" dimension of parenting styles significantly explained variance in students' success. These variables explained 15.8% of the total variance of school success. Parent involvement at home and responsiveness of the parents have an important effect on increasing adolescent school success. As a result of regression analysis "parent involvement at home" did enter the model as a significant contributor at the first step. This variable explains approximately 12% of the variance observed in school success [$R=.347$, $R^2=.121$, $F_{(1,196)}=26.764$, $p<.001$]. Responsiveness of the parents was added at the second step with 3.7% of the variance [$R=.398$, $R^2=.158$, $F_{(2,195)}=18.268$, $p<.001$]. Beta weights revealed that "parent involvement at home" and "responsiveness" were significant contributors to the school success.

Discussion

The findings are similar to the research conducted to determine the reasons that affect students' academic success (Deslandes and Cloutier, 2002; Hornby, 2011; Tynan, Somers, Gleason, Markman and Yoon, 2015; Wilder, 2014). While the students at a young age desire to actively see their parents in school activities, with the increasing age most of them prefer that their parents continue their school involvement at home. In this context parents' involvement at home is an important variable to increase the school success of adolescents.

Conclusion

As a result of this research finding that schools interact with the families to inform the students' grades give rise to the idea that family involvement is supported in order to help the students' homework. This participation is not very effective in student success when parents' involvement in school is only seen as helping student homework (Wilder, 2014). Family involvement can be achieved in many different ways. Individual and social development is possible as long as the school, family, and society act in concert. In this context, schools have important duties to improve some parental skills. Individual and social benefits of parental education can be very important.

Giriş

Eğitim öğretimin temel amacı çocukların hem bireysel hedeflerine ulaşarak kendini gerçekleştirmelerine destek olmak, hem de topluma faydalı bireyler yetiştirmektir. Bu bağlamda çocuklardan beklenen, ellerinden geleni yaparak kendi potansiyellerini geliştirmeleri ve akademik olarak başarı elde etmeleridir. Ancak potansiyelinin altında akademik başarısızlık yaşayan öğrencileri tespit etmek pek de kolay değildir. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin büyük bir kısmının akademik olarak başarılı bir şekilde okullarını bitirecek kapasiteye sahip olmalarına rağmen bunu gerçekleştiremediklerini göstermektedir. Okul hayatındaki başarısızlığın nedeni sağlık problemleri olabileceği gibi psiko-sosyal faktörlere bağlı nedenler de olabilmektedir. Öğrenci, yaşına, yeteneğine ve potansiyeline uygun olmayan notlar aldığı durumunda akademik başarısızlık yaşamaktadır (Bernard, 2006). Schaefer ve Millman (1983) akademik başarısızlığı, çocuğun okula çok az kişisel anlam yüklemesi, başarılı davranışlar ve amaçlar geliştirmek için yeterli motivasyon sağlayamaması olarak tanımlamaktadır. Brophy (1996) ise akademik olarak başarısız olan çocukları, okula ilgisi olmayan, çok az çalışan, okul ödevlerine karşı motivasyonu az olan çocuklar olarak tanımlamaktadır.

Akademik olarak başarılı olmayı bireysel faktörler kadar çevresel faktörler de etkilemektedir. Aile, çocuğun öğrenme çıktılarını etkileyen en önemli çevresel faktörlerden birisidir. Okul yalnızca öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve okul çalışanlarını içeren bir kurum gibi gözükse de aile üyeleri okul hayatı içinde yer alması gereken önemli bireyler arasındadır. Okullar, sistemin önemli birer parçasıdır ve etkili bir eğitim için çocuklarının okul hayatına ebeveynlerin katılımı gerekmektedir (Comer ve Haynes, 1991). Çocuğun hem eğitsel hem de psikolojik açıdan sağlıklı gelişimi ve okul

etkinliklerinin istendik bir biçimde öğrenci tarafından tamamlanabilmesi için okul ve aile arasında iş birliği sağlanması gerekmektedir. Her öğrencinin kendi potansiyeli doğrultusunda akademik olarak başarılı olması, ulaşılmak istenen eğitim hedeflerinden birisidir. Öğrenciden, okuldan ya da aileden kaynaklı bazı nedenler çocuğun kendisinden beklenen performansı sergilemesine engel olabilmektedir. Öğrenci başarısının sağlanmasında bu engellerin tespit edilerek ortadan kaldırılması gerekmektedir.

Öğrencinin akademik olarak desteklenmesi ile eğitsel olarak başarılı olması arasında ilişki bulunmaktadır (Shepard, Salina, Girtz, Cox, Davenport ve Hillard, 2012). Öğrencinin başarılı olması için sunulan en etkili destek kaynaklarından birisi ebeveyn katılımıdır (Cheung ve Pomerantz, 2012). Ebeveyn katılımı, çocuğunun akademik başarılarını desteklemek için okul ile aktif iletişim kurulması olarak anlaşılırken zaman içinde ebeveynlerin çocuklarının akademik gelişimini destekleyici her türlü etkileşimleri, ebeveyn katılımı olarak tanımlanmaya başlanmıştır (Jeynes, 2007). Ailelerin çocuklarının okul ile ilgili faaliyetlerine katılımı, yalnızca okula ya da öğretmen görüşmelerine gelmeleri ile kısıtlı olmayıp ev ile okul arasındaki her türlü bağlantının kurulmasını kapsamaktadır. Ebeveynlerin okula katılımları davranışsal, duyuşsal ve bilişsel boyutta gerçekleşmektedir (Grolnick ve Slowiaczek, 1994). Ebeveynler çocuklarının okuluna giderek, okul etkinliklerine katılarak ya da ev ödevlerine yardım ederek davranışsal boyutta okul hayatına katılabileceği gibi okul ile ilgili olumlu tutumlar sergileyerek ya da çocukları için uygun uyarıcı ortamları hazırlayarak da okul hayatlarına katılım sağlayabilmektedir (Hornby, 2011). Epstein ve arkadaşları (2002) öğrenci başarısının artması için okul, aile ve toplumun aktif bir biçimde ortak çalışması gerektiğini belirtmektedir. Epstein ve arkadaşları (2002) geliştirdikleri modele göre okul ile ebeveynler arasındaki etkileşimi artıracak altı farklı katılım türünden söz etmektedir. Bunlar: ebeveynlik, iletişim, gönüllülük, evde öğrenme, karar verme ve toplumla iş birliğidir. Ebeveynlik katılımı, öğrencinin içinde bulunduğu gelişim dönemi dikkate alınarak eğitim hayatını destekleyen ev koşullarının oluşturulması amacıyla evdeki durumları düzenleme konusunda aileyi cesaretlendirmeyi ve onlara yardımcı olmayı içermektedir. Okullar, ailelere bilgi ve becerilerini artırıcı aktiviteler sunarak ebeveyn olarak çocuklarına karşı sorumluluklarını nasıl yerine getirecekleri konusunda yardımcı olmaktadır. İletişim katılımı, okul programları ve öğrencinin gelişimi ile ilgili bilgi alışverişinin sağlanması konusunda okul ile aile arasında kurulan karşılıklı etkileşimi içermektedir. Üçüncü tür katılım olan gönüllülük; ailelerin, herhangi bir yerde ve zamanda

okulun hedeflerini ve öğrenme sürecini desteklemek amacıyla okul faaliyetleri konusunda öğrencilere yardımcı olmasını, öğretmen ve velilerle iş birliği içinde çalışmasını içermektedir. Dördüncü katılım türü olan evde öğrenme ise, ebeveynlerin çocuğun okulla ilgili görev ve sorumluluklarını yerine getirmesini, karar verme ve plan yapma gibi öğrenme etkinliklerine yardımcı olmasını içermektedir. Karar verme katılım türü ile ailelerin okulda alınan kararlarda söz sahibi olması ebeveyn temsilcileri seçilmesi olarak ifade edilmektedir. En son katılım türü olan toplumla iş birliği ise, öğrenme sürecinin desteklenmesi için kaynakların ve hizmetlerin el birliği ile düzenlenmesini içermektedir. Aile, okul ve toplum arasındaki iş birliği tam olarak sağlandığında, bireysel ve toplumsal hedeflere ulaşmak çok daha kolay olmaktadır.

Ebeveyn katılımının türü ve etkililiği çocukların yaşlarına ve dolayısıyla okul düzeylerine göre değişebilmektedir. Yaşın artması ile öğrenciler, ebeveynlerinin okulda aktif olarak bulunmaları yerine ev içindeki faaliyetlerinin artmasını tercih etmektedirler (Desforges ve Abouchaar, 2003). Ebeveynlerinin okulda çok fazla görülmesi kimi ergenlerde kaygı yaratmasına rağmen ergenler ailelerinin kendi okul hayatından tamamen kopmalarını da istememektedirler. Elias, Patrikakou ve Weissberg (2007) fiziksel ve duygusal olarak önemli bir geçiş dönemi olmasına ve ruh sağlığına ilişkin belirtilerin fark edilip müdahale edilebileceği önemli bir dönem olmasına bağlı olarak özellikle ergenlik döneminde ebeveynlerin çocuklarının okul hayatına katılımlarının çok daha fazla önem kazandığını belirtmektedir.

Epstein ve arkadaşları (2002) geliştirdiği modele göre, çocukların eğitimsel başarısında, yüksek ebeveynlik becerilerin önemine dikkat çekmektedir. Akademik başarıyı etkileyen birçok değişken vardır. Ancak araştırmalar şunu göstermektedir ki ebeveynlerin, okul hayatına katılımının teşvik edildiği okullarda, öğrencinin okula devamlılığı artmakta, öğrenciler akademik ve sosyal açıdan çok daha başarılı olmaktadırlar (Baharudin, Hong, Lim ve Zulkefly, 2010; Epstein ve ark., 2002; Sheppard, 2009; Reynold ve Clements, 2005). Ebeveynlerin çocuklarının eğitim yaşantısına katılımı, öğrencinin akademik başarısını etkilemesinin yanı sıra okula bağlılığını, okula olan sevgisini, geleceğe yönelik planlarını, dil ve sosyal becerisinin gelişimini, öz güvenini olumlu olarak etkilemektedir (Baharudin, Hong, Lim ve Zulkefly, 2010; Epstein ve ark., 2002; Reynold ve Clements, 2005; Sheppard, 2009). Ebeveynlerin çocuklarının eğitim yaşantısına katılımı, öğrencinin akademik başarısını etkilemesinin yanı sıra okula bağlılığını, okula olan sevgisini, geleceğe

yönelik planlarını, dil ve sosyal becerisinin gelişimini, öz güvenini olumlu olarak etkilemektedir (Grolnick ve Slowiaczek, 1994; Hornby, 2011; Izzo, Weissberg, Kaspro, Fendrich, 1999; Keith, Keith, Troutman, Bickley, Trivette ve Singh, 1993; Miedel ve Reynolds, 1999; Paulson, 1994; Rosenthal ve Sawyers, 1996; Taylor, Hinton ve Wilson, 1995; Wilder, 2014). Ancak ebeveynlik biçimleri, ebeveynlerin çalışma saatleri, çocukların ihtiyaçları, ailenin kaynakları, okulun ulaşılabilirliği, okulun ailelere yönelik yaklaşımı, ailenin okulla etkileşimi nasıl sağlayacağını bilmemesi gibi farklı nedenlere bağlı olarak ebeveynlerin okul hayatına katılımı değişkenlik gösterebilmektedir.

Çocuğunun okul hayatına ebeveynin dâhil olmaya çalışması, ebeveynin çocuk yetiştirme biçimi ile ilişkilidir. Anne babaların çocuklarına yönelik davranışlarını ifade eden ebeveynlik biçimleri çocukların okul performanslarını önemli derecede etkilemektedir (Bempechat ve Shernoff 2012; Waanders, Mendez ve Downer, 2007). Anne ve babaların çocuklarına nasıl davrandıkları, çocukların olumlu davranış sergilemelerinde önemli bir belirleyicidir. Çalışmalar, ebeveynler ile çocuk arasındaki etkileşimin olumlu olması durumunda riskli davranışlarının azaldığını, hedefe yönelik olumlu davranışlarının ise arttığını göstermektedir (Hoeve, Blokland, Dubas, Loeber, Gerris ve van der Laan, 2008; Lee, Han, Park ve Roh, 2015).

Ebeveynlerin öğrenmeye ve başarmaya ilişkin algıları, öğrenmeye ve başarmaya yükledikleri anlam, çocuğun başarmaya ve eğitime yönelik inanç sistemini etkilemektedir (Bernard, 2006). Çocukların kendilerine ve hayata yönelik inançları, ebeveynlerin onlara yönelik yaklaşımları neticesinde oluşmaktadır. Baumrind (1996) ebeveynlerin çocuklarıyla kurdukları ilişkide duyarlık (responsiveness) ve talepkârlık (demandingness) olmak üzere iki biçimde tepki verdiklerinden söz etmektedir. Talepkârlık düzeyi yüksek ebeveynlik biçimine sahip ebeveynler, çocukları üzerinde kontrol kurma eğilimi gösterirken; duyarlık düzeyi yüksek ebeveynlik biçimine sahip ebeveynler ise çocuklarıyla daha sıcak ilişki kurma eğilimindedirler. Duyarlık boyutu aynı zamanda çocuğun isteklerini dikkate alma, çocuğun kendisini ifade etmesine olanak tanıma, bireyselliğini destekleyici davranışlar sergileme, kurulan iletişimin mantığa dayanmasıyla ilişkilidir. Talepkârlık boyutu ise topluma uyum sağlaması için çocuğun davranışlarının düzenlenmesi, denetlenmesi ve izlenmesi, olgun olmasının talep edilmesi ve iletişimin daha yüzleştirici olması ile ilişkilidir. Baumrind (1968), ebeveyn biçimlerine yönelik yapmış olduğu çalışmalar neticesinde ebeveyn biçimlerini yetkeci/otoriter (authoritarian),

yetkili/açıklayıcı otoriter (authoritative) ve izin verici (permissive) olarak üç farklı kategoride sınıflandırmıştır. Otoriter çocuk yetiştirme biçimine sahip ebeveynler, açıklama yapmadan kuralları uygulayan ve çocukları anne babaya itaat etmeye zorlayan, çocuğa karşı duygusal destek ve sevgi göstermeyen ebeveynlerdir. Yetkili/açıklayıcı otoriter çocuk yetiştirme biçimine sahip ebeveynler, kuralları aile içinde tartışan ve açıklayan ebeveynlerdir. Bu ebeveynler, çocuklarına gerekli özgürlük alanı tanır, kendi davranışlarının sorumluluğunu alması konusunda çocuklarını desteklerler. İzin verici ebeveyn biçimine sahip ebeveynler ile çocukları arasındaki duygusal bağ kopuktur. Kurallar ve sınırlar belirsizdir ve çocuğa yönelik ilgi zayıftır.

Duyarlık ve talepkârlık kavramları aynı zamanda sıcaklık ve kontrol kavramlarıyla da yakından ilişkilidir. Her bir yetiştirme biçimi aslında ailenin çocuk üzerindeki kontrol düzeyini göstermektedir. Ebeveynler, çocuklarından itaat ve uyum talep ederler. Ancak farklı ebeveyn biçime sahip olan anne babaların, isteklerini gösterme biçimleri, kontrol ve otorite yöntemleri birbirinden farklıdır. Bu biçimlere göre çocukların kendilerine ve çevreye uyumlarında farklılıklar oluşmaktadır (Darling ve Steinberg, 1993). Yetkili/açıklayıcı otoriter ebeveyn stili ile yetiştirilmiş olan çocuklar, diğer ebeveyn stili ile yetiştirilmiş olan çocuklara göre daha olgun, daha başarılı, daha bağımsız, hedefe yönelik davranışlar sergileyen, özgüveni yüksek, sosyal hayatta daha aktif ve okul hayatlarında daha başarılı, daha az davranışsal problem yaşayan ve psiko-sosyal gelişimleri daha yüksek olan çocuklardır (Baumrind, 1968). Yetkili/açıklayıcı otoriter ebeveynler, çocuklarıyla daha fazla zaman geçirerek, sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Zorlayıcı olmak yerine daha ikna edici olmaya çalışmaktadırlar. Çocuklarını gözlemleyerek olumlu davranışlarının sıklığını artırmak için pekiştirici kullanmaktadırlar. Davranışlarında tutarlıdırlar ve çocuklarının hayatında aktif bir biçimde yer almaktadırlar (Baumrind ve Thompson, 2002). Çocuklarını çok yönlü geliştirerek, sevgi ve destekleyici iletişim ile beklentilerini ileten ebeveynler, çocukları tarafından daha iyi anlaşılmalıdır. Çocuklarını teşvik eden duyarlı ebeveynler ile çocukları arasındaki etkileşim, çocuğun akademik hayatına olumlu olarak yansımaktadır (Akay ve Karadağ, 2019). Ebeveynlerinin öğrenmeyi destekleyici davranışları, çocukların aktif olarak okul etkinliklerine katılımını ve bireysel başarı elde etmek için gösterdikleri çabayı artırmaktadır (Jelas, Azman, Zulnaidi ve Ahmad, 2016).

Ebeveynlerin okula katılımı, ebeveynlik becerileri ile doğrudan

ilişkilidir. Çocuklarının ihtiyaçlarına duyarlı, kabul edici ve demokratik ebeveyn davranışları, çocuklarının sadece okul başarılarını değil, onların kendilerine ve hayata bakışlarını da etkilemektedir (Sümer, Gündoğdu-Aktürk ve Helvacı, 2010). Öğrencinin hem akademik hem de sosyal gelişimi açısından okul ve ebeveynler arasında iş birliği sağlanması gerekmektedir. Bu durum öğrencinin var olan potansiyelini ortaya çıkarmak açısından önemlidir. Ebeveynlerin kimi zaman iş ve ev hayatında dengeyi kurmada ve sorumluluklarını yerine getirmede yaşadıkları zorluklar, kaynaklarının yetersizliği ve okulla ilgili yetersiz bilgiye sahip olmaları gibi bazı nedenlerden dolayı ebeveyn okul etkileşimi istenilen düzeye ulaşamamaktadır (Williams ve Sanchez, 2011). Bu bakımdan, ergenlik döneminde çocuğu olan ebeveynlerin, çocuklarının okul hayatına katılımlarının öğrenci başarısına olan katkısını anlamak önemli olmaktadır (Hornby ve Lafaele, 2011). Okul ve ebeveynler arasında bağlantının kurulması ve eksikliklerin giderilmesi için ebeveyn katılımı ve ebeveynlik biçimleri hakkında daha fazla bilgiye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu amaç doğrultusunda bu araştırmada, evde ebeveyn katılımı ile ebeveynlik biçimlerinin ergenlik dönemindeki çocukların okul başarılarını yordamadaki etkisi araştırılmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışma, evde ebeveyn katılımı ile ebeveynlik biçimlerinin, ergenlerin okul başarısını ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla yapılan ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır (Karasar, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırma, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Malatya'da yaşayan, 8, 9, 10 ve 11. sınıfa devam etmekte olan 197 öğrenci velisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplamak için hazırlanan formlar, velilerine ulaştırmaları için zarflara konularak öğrencilere verilmiş ve öğrenciler aracılığıyla tekrar toplanmıştır. Dağıtılan 250 formdan 220'si geri dönmüştür. Bu formlardan eksik doldurulan ve dağılımın normallığı test edilirken belirlenen uç değerlerin yer aldığı 23 form analize dâhil edilmemiştir. Geriye kalan 197 veri seti analize alınmıştır. 197 formun 103'ü öğrencilerin anneleri, 94'ü babaları tarafından doldurulmuştur. Araştırmaya katılan velilerin 66'sının çocuğu 8. sınıfa, 50'sinin 9. sınıfa, 59'unun 10. sınıfa, 22'sinin 11. sınıfa devam etmektedir. Öğrencilerin 98'i kız, 99'u erkektir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu ile velilerin öğrenciye yakınlığı, öğrencinin cinsiyeti ve öğrencinin sınıf düzeyi hakkında bilgi alınmıştır. Ayrıca, çocuklarının bir önceki dönem genel not ortalamasını, çocuğuyla hafta sonu bir etkinliğe katılıp katılmadığını, velinin öğrencilik yıllarında okulu sevip sevmediğini, çocuğunun ev ödevlerine yardımcı olup olmadığını ve yardımcı olmuyorsa nedenini tespit etmeye yönelik sorulara da yer verilmiştir.

Ortaöğretim Okullarında Aile Katılımı, Öğretmen ve Veli Ölçeği

Araştırmada, velilerin çocuklarının okul yaşantılarına evde katılım düzeylerini belirleyebilmek amacıyla (Epstein ve ark. 1993) tarafından geliştirilmiş olan, Türkçeye uyarlaması Lindberg ve Demircan (2013) tarafından yapılmış olan “Ortaöğretim Okullarında Aile Katılımı: Öğretmen ve Veli Ölçeği” veli formu kullanılmıştır. Veli formu yedi boyuttan oluşmaktadır. Araştırmanın amacı kapsamında ölçeğin evde aile katılımı ve anne-babalara göre okuldan eve dönük tüm iletişimlerin sıklığı alt boyutları kullanılmıştır. Araştırmacılar, geliştirmiş oldukları veli formunun χ^2/sd oranını 1.73, RMSEA=0.054, SRMR=0.079, CFI=0.87 ve GFI=0.64 olarak elde etmişlerdir. Veli formunun alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları, “Evde Aile Katılımı” boyutu için .81, “Anne-Babalara göre Okuldan Eve Dönük Tüm İletişimlerin Sıklığı” boyutu için .85 olarak hesaplanmıştır. Yapılan bu araştırmada bu örneklem grubu için ölçeğin iç tutarlık katsayısı “Evde Aile Katılımı” boyutu için .86 ve “Okuldan Eve Dönük Tüm İletişimlerin Sıklığı” boyutu için .88 olarak elde edilmiştir. Ayrıca ölçeğin, bu araştırma için uyum iyiliği değerleri RMSEA=0.047; CFI=0.96; IFI=0.96; TLI=0.95; NFI=0.92; RFI=0.89; CMIN/DF=1.89; $p < .00$ olarak hesaplanmıştır.

Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği Ana Baba Sürümü

Çocukları ergenlik döneminde olan anne babaların, çocuklarına nasıl davrandığını ve onlarla olan ilişkilerini belirlemeye yönelik geliştirilmiş bir ölçektir. Türkçeye Sevim (2014) tarafından uyarlanan ölçek, duyarlık, davranışsal denetim, psikolojik kontrol ve özerklik desteği olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. “Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği Ana Baba Sürümü”nün uyum iyiliği değerleri RMSEA=0.068, CFI=0.90, IFI=0.90, SRMR=0.099, GFI=0.84, AGFI=0.81, $\chi^2=569.53$, $SD=269$, $p < 0.001$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı duyarlık boyutu için .75, davranışsal denetim boyutu için .66, psikolojik kontrol boyutu için .82 ve özerklik

desteği boyutu için .63 olarak elde edilmiştir. Yapılan bu çalışmada ise ölçeğin iç tutarlık katsayısı duyarlık boyutu için .81, davranışsal denetim boyutu için .67, psikolojik kontrol boyutu için .71 ve özerklik desteği boyutu için .53 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin uyum iyiliği değerleri, yapılan bu çalışma için RMSEA=0.041; CFI=0.92; IFI=0.92; TLI= 0.91; NFI=0.83; RFI=0.80; CMIN/DF=1.67, $p < .00$ olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Çocukları 8, 9, 10 ve 11. sınıfa devam etmekte olan velilerin “Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği” alt boyutları olan duyarlılık, davranışsal denetim, psikolojik kontrol, özerklik desteği ile “Ortaöğretim Okullarında Aile Katılımı Ölçeği”nin alt boyutları olan evde aile katılımı ve anne-babalara göre okuldan eve dönük tüm iletişimlerin sıklığı değişkenleri arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Tekniği ile test edilmiştir. Ayrıca, bu değişkenlerin, çocukların okul başarılarını ne derece yordadığı Aşamalı (Stepwise) Çoklu Regresyon Analizi tekniği kullanılarak test edilmiştir. Araştırmada anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Araştırmaya katılan velilerin, çocuğuyla hafta sonu bir etkinliğe katılıp katılmadığına, öğrencilik yıllarında okulu sevip sevmediğine, çocuğunun ev ödevlerine yardımcı olup olmadığına ve yardımcı olmuyorsa nedenine ilişkin bulgular Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Velilerin Kendilerine ve Çocuklarının Okul Yaşantılarına Yönelik Paylaşımları

Sorular	Cevaplar	n	f
Çocuğunuzla hafta sonu sosyal bir etkinliğe katılır mısınız?	Evet	69	%35
	Hayır	128	%65
Çocuğunuzun okul ödevlerine yardımcı olur musunuz?	Evet	105	%53.3
	Hayır	92	%46.7
Ev ödevlerine yardımcı olmamanızın nedeni nedir? (n=146)	Yeterli bilgiye sahip olmadığım için	57	%61.3
	Çocuğum benden yardım istemediği için	16	%17.2
	Zaman bulamadığım için	7	%7.5
	Bu onun sorumluluğu olduğu için	8	%8.6
	Başka	5	%5.4
Öğrencilik yıllarımızda okulu sever miydiniz?	Evet	171	%86.8
	Hayır	26	%13.2

Tablo 1’de yer alan bulgular katılımcılardan %35’inin (n=69) hafta sonu çocuğuyla sosyal bir etkinlik yaptığını, %53.3’ünün (n=105) çocuğunun okul ödevlerine yardım ettiğini göstermektedir. Ebeveynlerin önemli bir çoğunluğu (%61.3) yeterli bilgiye sahip olmadığı için çocuğunun ödevlerine

yardımcı olamadığını belirtmiştir. Velilerden %13.2'si kendi öğrencilik yıllarında okulu sevmediğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan velilerin anne babalara göre, okuldan eve dönük tüm iletişimlerin sıklığına ilişkin betimsel değerler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Anne Babalara göre, Okuldan Eve Dönük Tüm İletişimlerin Sıklığına Yönelik Frekans Dağılımları (N=197)

Bu yıl okul bana:	Hiç bilgi vermedi	1 defa bilgi verdi	2-3 defa bilgi verdi	4+ defa bilgi verdi
Çocuğumun notları hakkında	17 (%8.6)	42 (%21.3)	59 (%29.9)	79 (%40.1)
Çocuğumun gelecek yıl seçebileceği / alacağı dersler hakkında	58 (%29.4)	38 (%19.3)	46 (%23.4)	55 (%27.9)
Bağışların artması için nasıl yardımcı olabileceğim konusunda	56 (%28.4)	45 (%22.8)	45 (%22.8)	51 (%25.9)
Okuldaki çalışmalara nasıl gönüllü olarak destek verebileceğim hakkında	71 (%36)	51 (%25.9)	32 (%16.2)	43 (%21.8)
Spor etkinliği, gösteri, konser ya da diğer etkinliklere gelmemin istenmesi konusunda	65 (%33)	41 (%20.8)	36 (%18.3)	55 (%27.9)
Çocuğum hakkında bilgi isteme konusunda	24 (%12.2)	35 (%17.8)	62 (%31.5)	76 (%38.6)
Okulun ev ödevi ile ilgili kabul ettiği ilkeler hakkında bilgi verdi.	80 (%40.6)	25 (%12.7)	30 (%15.2)	62 (%31.5)

Tablo 2 incelendiğinde, okul tarafından velilerle en fazla, öğrencinin notları hakkında bilgi vermek (n=79, %40.1) ve öğrenci hakkında bilgi istemek için (n=76, %38.6) iletişime geçildiği görülmektedir. En az ise okulun, ev ödevi ile ilgili kabul ettiği ilkeler hakkında veliye bilgi vermek (n=80, %40.6) amacıyla iletişim kurduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu tabloda bazı veliler, özellikle ev ödevleri, spor ve sanat aktiviteleri, bağışların artması ile ilgili okul tarafından kendilerine bilgi verildiğini belirtirken bazı veliler ise bu konularda kendilerine hiç bilgi verilmediğini belirtmişlerdir. Bu bulgu, bazı okulların velilerle daha aktif etkileşim kurduğunu, bazılarının ise daha sınırlı iletişim kurduğunu göstermektedir.

Tablo 3'te öğrencilerin okul başarıları ile "Ortaöğretim Okullarında Aile Katılımı Ölçeği" boyutları ve "Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği"nin alt boyutları arasında ne düzeyde bir ilişki olduğunu belirlemek amacıyla yapılmış olan korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3. Okul Başarısı ile Ebeveyn Katılımı ve Anne Baba Biçimleri Arasındaki İlişki

Ölçekler	1.	2a.	2b.	3a.	3b.	3c.	3d.
1. Okul başarısı	1	.293**	.073	.318**	.026	-.263**	.082
2a. Evde aile katılımı		1	.220**	.499**	.046	-.139	.222**
2b. Okuldan eve dönük...			1	-.038	.130	.015	.074
3a. Duyarlılık boyutu				1	-.031	-.368**	.343**
3b. Davranışsal denetim					1	-.098	.296**
3c. Psikolojik kontrol						1	-.151*
3d. Özerklik desteği							1

** $p < .01$; * $p < .05$. Not: 2a, 2b Ortaöğretim Okullarında Aile Katılımı Ölçeğinin alt boyutları; 3a, 3b, 3c, 3d Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği ana baba sürümünün alt boyutları.

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin okul başarısı ile velilerin Evde Aile Katılımı arasında ($r_{xy} = .293$; $p < .01$) pozitif yönde anlamlı ilişki elde edildiği görülmektedir. Leuven Algılanan Anne Babalık Ölçeği'nin alt ölçeklerinden duyarlılık boyutu ile okul başarısı arasında ($r_{xy} = .318$; $p < .01$) pozitif yönde anlamlı ilişki elde edilirken ölçeğin diğer alt boyutu olan Psikolojik Kontrol ile okul başarısı arasında ($r_{xy} = -.263$; $p < .01$) negatif yönde anlamlı ilişki elde edilmiştir. Ancak okul başarısı ile anne babalara göre okuldan eve dönük tüm iletişimlerin sıklığı ile davranışsal denetim ve özerklik desteği puanları arasında anlamlı ilişki elde edilememiştir.

Anlamlı ilişkinin olmadığı durumlarda regresyondan söz edilemeyeceği için bu değişkenler regresyon analizine alınmamıştır. Regresyon analizinin yapılabilmesi için karşılanması gereken varsayımlardan (Pallant, 2005) uç değerlerin tespit edilmesi, dağılımın normallığı, doğrusallık ve varyansların homojenliği, çoklu bağlantı ve tekillik olup olmadığı test edilmiştir. Tüm varsayımların karşılanması sonucunda, aşamalı çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, öğrenci başarısını iki değişkenin açıkladığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 4. Öğrencilerin Akademik Başarılarını Yordayan Değişkenler

Model	Değişken	B	S.H.	β	t	R	R ²	F
1	Sabit	1.451	.256		5.67	.347	.121	26.764
	2a. Evde Aile Katılımı	.025	.005	.347	5.17			
2	Sabit	.823	.329		2.50	.398	.158	18.268
	2a. Evde Aile Katılımı	.017	.006	.236	3.09			
	3a. Duyarlılık	.035	.012	.224	2.95			

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencinin okul hayatına Evde Aile Katılımı ve

ebeveynlik biçimlerinden duyarlılık boyutu, öğrencinin okul başarısını yordayan değişkenler olarak regresyon analizine dâhil olmuştur. Tüm bu değişkenler toplam varyansın %15.8'ini açıklamaktadır. Regresyon analizi sonucunda modele ilk adımda giren okul hayatına Evde Aile Katılımı değişkeni öğrencilerin okul başarısı değişkeninin yaklaşık %12'sini açıklamaktadır [$R=.347$, $R^2=.121$, $F_{(1,196)}=26.764$, $p<.001$]. Regresyon katsayısı incelendiğinde velilerin çocuklarının okul hayatı ile ilgili aktivitelere ev içinde destek vermesinin öğrencilerin akademik başarılarına olumlu katkıda bulunduğunu göstermektedir. Analizin ikinci adımında modele, ebeveynlik biçimlerinden duyarlılık boyutu değişkeni girmektedir [$R=.398$, $R^2=.158$, $F_{(2,195)}=18.268$, $p<.001$]. Duyarlılık değişkeni, öğrencilerin okul başarısı değişkeninin yaklaşık %3.7'sini açıklamaktadır. Regresyon katsayısı incelendiğinde ise ebeveynin duyarlı olmasının, öğrenci başarısını olumlu olarak etkilediği sonucuna ulaşılmaktadır. Velilerin çocuklarının ihtiyaçlarına yönelik davranışları duyarlılaştıkça çocuklarının okul başarıları da artmaktadır.

Tartışma

Bu araştırma ergenlik döneminde çocuğu olan velilerin, çocuklarının okul hayatına evde katılımının ve ebeveynlik biçimlerinin, öğrencinin okul başarısını ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma bulguları, evde aile katılımı ile algılanan ana babalık biçimlerinden duyarlılık boyutunun sırası ile öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, çocuklarına ev ödevlerinde yardımcı olmayan velilerin önemli bir kısmı yeterli bilgiye sahip olmadığı için çocuğunun ödevine yardımcı olamadığını belirtmiştir. Veliler, okulların kendileriyle en fazla, öğrencilerin notları hakkında bilgi vermek amacıyla iletişime geçtiğini belirtmişlerdir. Bu bulgular, öğrencilerin akademik başarılarına etki eden nedenleri belirlemek amacıyla yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Deslandes ve Cloutier, 2002; Hornby, 2011; Keith ve ark., 1993; Paulson, 1994; Sümer, Gündoğdu-Aktürk ve Helvacı, 2010; Taylor, Hinton ve Wilson, 1995; Tynan, Somers, Gleason, Markman ve Yoon, 2015; Wilder, 2014).

Ebeveyn katılımı pek çok veli tarafından öğretmenle görüşmek, okul aile toplantılarına katılmak ve gerekli görüldüğünde okula gitmek olarak bilinmektedir (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010). Ünüvar (2010) velilerin okula katılımları konusunda görüşlerini aldığı çalışmasında, veliler tarafından en fazla belirtilen katılımın, çocuklarını okula bırakırken öğretmenle

görüşmek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunu öğretmen ile bireysel görüşmeler izlemektedir. Öğretmenlerin, aile katılımına yönelik en fazla belirttiği etkinlik ise ailelerle telefon görüşmesi yapmak ve ailelerle bireysel görüşmeler yapmaktır. Bu bulgular velilerin çocuklarının okul hayatlarında yer almayı, çoğunlukla okul ile iletişim kurma olarak algıladıklarını göstermektedir. İlkokul düzeyindeki çocuklar, velilerini okulda görmekten mutluluk duyarken yaşlarının artması ile çocuklar, ebeveynlerinin okula gelmeleri yerine farklı şekillerde bu katılımı sağlamalarını tercih etmektedirler (Hill ve Taylor, 2004). Deslandes ve Cloutier (2002) ortaokul öğrencileri ile yaptıkları çalışma neticesinde aileleri okula katılan öğrencilerin daha yüksek akademik başarı kazandıkları, ileriye yönelik hedefler belirledikleri ve düşük düzeyde disiplin sorunu yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Öğrencilerin yarısından fazlası yapmış oldukları çalışmaları, öğrenmiş oldukları bilgileri aileleri ile paylaşmak istediklerini, yapmış oldukları çalışmalar hakkında ailelerinin fikirlerini almak istediklerini, ebeveynlerinin geçmiş okul deneyimlerini dinlemek istediklerini belirtmişlerdir. Ancak öğrencilerin büyük çoğunluğu ebeveynleri ile evde okulla ilgili aktiviteler yapmak istemelerine rağmen, ailelerinin okulu ve sınıfı ziyaret etmelerini istemediklerini belirtmişlerdir. Yaşlarının artması ile öğrenciler velilerinin okula katılımını ev ortamında sürdürmelerini tercih etmektedirler. Bu bağlamda ergenlik dönemindeki öğrencilerin okul başarılarının artması için velilerinin ev ortamında çocuklarının okul hayatına katılmaları önemli bir değişken olmaktadır.

Araştırma neticesinde okul başarısını yordayan değişkenlerden bir diğeri de ebeveynlerin çocuklarına karşı duyarlı olmalarıdır. Elde edilen bu bulgu ebeveynlerin duyarlı olması ile çocuklarının akademik başarıları arasında anlamlı ilişki olduğunu gösteren çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Marchant, Paulson ve Rothlisberg, 2001; Paulson, 1994). Duyarlı ebeveynler, çocuklarına sevgi ve ilgi göstermenin yanı sıra onları sosyal yönden de geliştirme çabası içindedirler. Bu ebeveyn biçimine sahip bireyler çocuklarını daha çok araştırmaya, keşfetmeye teşvik ederken aynı zamanda çocuklarının ilgi duydukları alanlarda meşgul olmaları konusunda da fırsatlar yaratmaktadırlar. Bu durum bir nevi çocuğun okulda öğrendiği bilgileri uygulaması ve anlamlandırması yönünden geliştirici ve öğreticidir. Duyarlı ebeveynlerin bir diğer özelliği de beklenti ve isteklerini çocuklarıyla paylaşmalarıdır. İsteklerin ifade edilmesinden kasıt, beklentilerin sadece sözlü olarak ifade edilmesi değildir. Çocuklarının başarılı olması yönünde beklenti ve isteklerde bulunan ebeveynler, çocuklarına kitap, dergi gibi eğitsel materyalleri sağlama ve çocuklarını

bilişsel olarak geliştirme konusunda daha fazla çaba göstermektedirler (Jeynes, 2007; Wilder, 2014). Bu ebeveynler çocuklarının okul hayatına farklı biçimlerde dâhil olmakta, çocuklarının gelişimi için onların hayatlarında aktif olarak yer almaktadırlar (You, Lim, No ve Dang, 2016).

Aşırı korumacı olma, izin verici olma, otoriter olma, aşırı duygusal olma, aşırı beklenti içinde olma, hiç beklentinin olmaması, okulu desteklemeyen tavır içinde olma biçimindeki ebeveyn davranışları çocuğun okula ve okul başarısına yüklediği anlamı, başarılı olmak için koyduğu hedefleri etkilemektedir (Bard ve Fisher, 1983; Schaefer ve Millman, 1983). Ayrıca kendi geçmiş okul deneyimleri olumsuz olan ebeveynlerin çocuklarına, okulla ilgili olumsuz duygu ve düşüncelerini yansıtmaları onların okula ilişkin tutumlarını ve inançlarını olumsuz etkilemektedir (Hornby, 2011). Ailelerin okula yönelik tutumlarının olumlu olması ve okula katılımlarının fazla olması öğrencinin akademik başarısını artırmanın yanı sıra, olumsuz davranışlar sergilemesinin de önüne geçmektedir. Bu öğrenciler geleceği yönelik hedefler koyma konusunda (Tynan, Somers, Gleason, Markman ve Yoon, 2015) ve kimlik gelişimlerinde daha az karmaşa yaşamaktadır (Deslandes ve Cloutier, 2002).

Sonuç ve Öneriler

Elde edilen bulgular, evde aile katılımının ergenlik döneminde olan öğrencilerin okul başarılarını anlamlı olarak yordadığını göstermektedir. Velilerin okula katılımlarının doğrudan ve dolaylı olarak pek çok farklı yolu bulunmaktadır. Ebeveyn katılımı yalnızca fiziksel olarak okuldaki etkinliklere ya da toplantılara katılmakla kısıtlı bir kavram değildir. Çocuğun öğrenme yaşantısına her türlü ortamda dâhil olmayı içermektedir. Hatta ebeveynin doğrudan okul etkinliklerinde yer alarak okula katılımının, çocuğa çok fazla fayda sağlamadığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Desforges ve Abouchaar, 2003). Ebeveynler okul ortamına katılmadan da çocuklarının eğitim yaşantılarına katkı sunabilirler. Bu yaş grubunda çocuğa sahip ebeveynler, çocuklarının bağımsız çalışma ve zamanı yönetme becerisi kazanmalarına, eleştirel düşünme becerileri geliştirmelerine yardımcı olacak her türlü faaliyetlerle çocuklarının eğitim hayatlarına çok daha fazla katkı sağlayabilirler (Desforges ve Abouchaar, 2003). Bu bağlamda, evde ebeveyn katılımını artırma konusunda okul psikolojik danışmanlarına, öğretmenlere ve okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir (Christenson, Hurley, Sheridan ve Fenstermacher, 1997; Özgan ve Aydın, 2010; Pelco, Ries, Jacobson ve Melka, 2000). Kimi ebeveynler için ortaokul ve lise, ilkokula göre daha karmaşık, daha resmi

ve çok sayıda öğretmen olması nedeniyle etkileşime geçilmesi zor bir kurum olarak görülebilmektedir (Harris ve Goodall, 2007). Bunun yanı sıra, okul yönetiminden ve öğretmenlerden kaynaklı bazı nedenler de velilerin okul çalışanlarından yardım almasını engelleyebilmektedir. Özellikle bazı öğretmenlerin aileleri, eğitilmesi gereken kişi ya da öğrencinin problem kaynağı olarak görmeleri, ailelerin okulla ilgili olumsuz tutum geliştirmelerine yol açabilmektedir. Öğretmenler tarafından yetersiz, çocuğuyla yeterince ilgilenmeyen, kendisi yardıma ihtiyacı olan biri olarak görülmek, ailelerin suçluluk duymalarına, okulla iş birliği konusunda direnç göstermelerine, yetersizlik duygularına ve okul çalışanlarının kendisi üzerinde hâkimiyet kurmak istediklerine yönelik düşüncelere yol açabilmektedir. Aileler yargılanıp suçlanmadıklarında ya da uzmanları otorite figürü olarak değil de kendilerine yardımcı olmaya çalışan kişiler olarak gördüklerinde, kendilerine ve çocuklarına yönelik daha fazla yardım talebinde bulunabileceklerdir (Hornby, 2011).

Ailelerin okula katılımını engelleyen en önemli değişkenlerden birisi sosyal ve ekonomik nedenlerdir (Finders ve Lewis, 1994; Harris ve Goodall, 2008). Sosyoekonomik olarak düşük düzeydeki öğrenciler arasındaki başarı farkını belirleyen en önemli faktör ise aile katılımıdır (Clark, 1983'ten akt; Hornby, 2011). Bu katılım, ailelerin yalnızca çocuğun okuluyla olan etkileşimini içermemektedir. Ev içinde de çocuğun sosyal olarak gelişebileceği etkinliklere yer verilmesini, öğrencinin okulla ilgili algılarını olumlu etkileyecek konuşmaları, çocuğun okul hayatında kendini düzenlemesine ve organize etmesini destekleyecek davranışları içermektedir.

Öğrencilerin okul başarılarını etkileyen bir diğer değişken, ebeveynlerin çocuklarına yönelik davranışlarında duyarlı olmalarıdır. Ebeveyn duyarlılığı çocuğun eğitimi, öğrenme isteği ve sonuç olarak da başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Desforges ve Abouchaar, 2003). Çocuklarına yönelik davranışlarında duyarlı tepki veremeyen kimi ebeveynler, bunu nasıl yapacaklarını bilemedikleri için bu şekilde davranmaktadırlar. Özellikle eğitim düzeyi düşük ailelerde bu tür davranışlar çok daha fazla görülmektedir (Dallar-Bilge, Taşar, Kılınçoğlu, Özmen ve Tıraş, 2013). Çağdaş eğitim anlayışına göre, öğrencinin fiziksel, ruhsal ve sosyal açıdan tam bir iyilik hâlinde olmasını desteklemek amacıyla okullarda yürütülen öğrenci kişilik hizmetlerinin önemli bir parçası olan rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin yürütülmesinde, okul psikolojik danışmanlarına, öğretmenlere ve okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir. Rehberlik hizmetleri kapsamında ailelere

yönelik verilen hizmetler dolaylı olarak öğrencileri etkilemektedir. Ebeveynlerin çocuklarıyla olan etkileşimlerini daha sağlıklı hâle getirmede ve okula katılımlarının evde ya da okulda sağlanmasında, rehberlik hizmetleri kapsamında sunulan müşavirlik hizmetleri, ev ziyaretleri ve anne baba eğitimleri oldukça önemlidir. Özellikle ailelere yönelik uygulanan anne baba eğitimlerinin temel amaçlarından birisi anne babalık becerilerini ve bilgilerini geliştirmektir (Tezel-Şahin ve Özyürek, 2014, s.146). Anne baba eğitimlerinin bu bağlamda bireysel ve toplumsal kazançları oldukça önemlidir. Öğretmenler ve okul psikolojik danışmanları, ailelerin çocuklarını yetiştirme şekilleri konusunda gerekli ve yeterli desteği sunmaları özellikle bu konuda beceri eksikliği yaşayan ailelere yol gösterici olabilmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer bulgu, okulların ebeveynler ile genellikle çocuğunun notları hakkında bilgi vermek amacıyla iletişime geçmesidir. Bu bulgu, öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından aile katılımının çoğunlukla öğrencilerin notlarını artırmak amacıyla desteklediği fikrini doğrulamaktadır (Wilder, 2014). Ancak okul başarısı elde edebilmeleri için çocukların her açıdan sağlıklı gelişimlerinin desteklenmesi gerekmektedir. Öğrencinin, fiziksel ya da psiko-sosyal gelişiminde yaşamış olduğu her türlü aksaklık yalnızca okul hayatını değil bütün hayatını olumsuz olarak etkileyecektir. Öncelikle öğrencilerin yaşamış olduğu bu zorlukların tespit edilmesi ve öğrencilere destek sunulması gerekmektedir. Ancak bu sayede öğrencinin kendi kapasitesine uygun başarı elde etmesi mümkün olabilecektir.

Her çalışmada olduğu gibi bu çalışmanın da sınırlılıkları bulunmaktadır. Aile katılımında özellikle ailenin sosyo-ekonomik yapısı oldukça önemli olabilmektedir. Bu çalışmada ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri araştırma verilerine dâhil edilmemiştir. Sosyo-ekonomik açıdan düşük gelire sahip kimi ailelerin çocukları, içinde buldukları koşulları değiştirebilmek adına akademik hayata daha fazla önem verirken kimi çocuklar ise ebeveynlerini model alarak var olan yapıyı sürdürmek istemektedirler. Bu noktada ailelerin okula ve başarıya yaklaşımlarının nasıl olduğu, başarmak için çabalayan çocuğa sahip ebeveynlerin okul hayatıyla ilgili tutumları, bu çocukların bireysel kaynakları araştırılması gereken farklı boyutlardır.

Kaynakça

- Akay, E. ve Karadağ, E. (2019). Multilevel analyses of student, parent, and school indicators of achievement in high school transition in Turkey. *School Community Journal*, 29(2), 31-61.
- Baharudin, R., Hong, Y. C., Lim, S. J. ve Zulkefly, N. S. (2010). Educational goals,

- parenting practices and adolescents' academic achievement. *Asian Social Science*, 6(12), 144-152.
- Bard, J. ve Fisher, H. R. (1983). A rational emotive approach to academic underachievement. A. Ellis ve M. E. Bernard, (Ed.), *Rational-emotive approaches to the problems of childhood* içinde (189-209). New York: Plenum Press.
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative parental control. *Adolescence*, 3(11), 255-272.
- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family Relations*, 4(4), 405-414.
- Baumrind, D. ve Thompson, R. A. (2002). The ethics of parenting. M. Bornstein, (Ed.), *Handbook of parenting vol. 5. practical issues in parenting* içinde (3-34). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bempechat, J. ve Shernoff, D. J. (2012). Parental influences on achievement motivation and student engagement. S. L. Christenson, A. M. Reshly ve C. Wylie, (Ed.), *Handbook of research on student engagement* içinde (315-342). New York: Springer Science Business Media.
Doi: https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_15
- Bernard, M. E. (2006). Working with the educational underachiever: A social and emotional developmental approach. A. Ellis ve M. E. Bernard, (Ed.), *Rational emotive behavioral approaches to childhood disorders theory, practice and research* içinde (310-367). USA: Springer.
- Brophy, J. E. (1996). *Teaching problem students*. New York: Guilford Press.
- Cheung, C. S. ve Pomerantz, E. M. (2012). Why does parents' involvement enhance children's achievement? The role of parent-oriented motivation. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 820-832.
Doi: 10.1037/a0027183
- Christenson, S. L., Hurley, C. M., Sheridan, S. M. ve Fenstermacher, K. (1997). Parents' and school psychologists' perspectives on parent involvement activities. *School Psychology Review*, 26(1), 111-130.
- Comer, J. P. ve Haynes, N. M. (1991). Parent involvement in schools: An ecological approach. *Elementary School Journal*, 91(3), 271-277.
Doi: 10.1086/461654
- Dallar-Bilge, Y., Taşar, M. A., Kılınçoğlu, B., Özmen, S. ve Tıraş, Ü. (2013). Alt sosyoekonomik düzeye sahip anne-babaların çocuk istismarı ve ihmali hakkındaki bilgi düzeyleri, deneyimleri ve kullandıkları disiplin yöntemleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 14, 27-35.
Doi: 10.5455/apd.35949
- Darling, N. ve Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
Doi: 10.1037/0033-2909.113.3.487
- Desforges, C. ve Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: a literature review*.
<https://www.openschools.eu/wp-content/uploads/2017/09/The-impact-of-parental-involvement.pdf>
- Deslandes, R. ve Cloutier, R. (2002). Adolescents' perception of parental involvement in schooling. *School Psychology International*, 23(2), 220-232.

Doi: 10.1177/0143034302023002919

Elias, M. J., Patrikakou, E. N. ve Weissberg, R. P. (2007). A competence-based framework for parent-school-community partnerships in secondary schools. *School Psychology International*, 28(5), 540-554.

Doi: 10.1177/0143034307085657

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R. ve Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: your handbook for action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Erdoğan, Ç. ve Demirkasimoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399-431.

Finders, M. ve Lewis, C. (1994). Why some parents don't come to school. *Educational Leadership*, 51(8), 50-54.

Grolnick, W. S. ve Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivation model. *Child Development*, 65(1), 327-350.

Doi: 10.1111/j.1467-8624.1994.tb00747.x

Harris, A. ve Goodall, J. (2007). *Engaging parents in raising achievement. Do parents know they matter?* <https://dera.ioe.ac.uk/6639/1/DCSF-RW004.pdf>

Harris, A. ve Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research*, 50(3), 277-289.

Doi: 10.1080/00131880802309424

Hill, N. E. ve Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 161-164.

Doi: 10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x

Hoeve, M., Blokland, A., Dubas, J. S., Loeber, R., Gerris, J. M. ve van der Laan, P. H. (2008). Trajectories of delinquency and parenting styles. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(2), 223-235.

Doi: 10.1007/s10802-007-9172-x

Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education: building effective school-family partnerships*. New Zealand: Springer.

Hornby, G. ve Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.

Doi: 10.1080/00131911.2010.488049

Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kasprow, W. J. ve Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27(6), 817-839.

Doi: 10.1023/a:1022262625984

Jelas, Z. M., Azman, N., Zulnaidi, H. ve Ahmad, N. A. (2016). Learning support and academic achievement among Malaysian adolescents: The mediating role of student engagement. *Learning Environment Research*, 19, 221-240.

Doi: 10.1007/s10984-015-9202-5

Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110.

- Doi: 10.1177/0042085906293818
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Keith, T. Z., Keith, P. B., Troutman, G. C., Bickley, P. G., Trivette, P. S. ve Singh, K. (1993). Does parental involvement affect eighth grade student achievement? Structural analyses of national data. *School Psychology Review*, 22, 474-496. Doi: 10.1080/02796015.1993.12085668
- Lee, D., Han, Y., Park, M. ve Roh, S. (2015). Psychological, family, and social factors linked with juvenile theft in Korea. *School Psychology International*, 36(6), 648-670. Doi: 10.1177/0143034315604184
- Lindberg, N. ve Demircan, A. N. (2013). Ortaöğretim okullarında aile katılımının değerlendirilmesi: Aile katılım ölçeği veli ve öğretmen formlarının Türkçeye uyarlanması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(3), 64-78.
- Marchant, G. J., Paulson, S. E. ve Rothlisberg, B. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38(6), 505-519. Doi: 10.1002/pits.1039
- Miedel, W. T. ve Reynolds, A. J. (1999). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter? *Journal of School Psychology*, 37, 370-402. Doi: 10.1016/S0022-4405(99)00023-0
- Özgan, H. ve Aydın, Z. (2010). Okul aile işbirliğine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1169-1189.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual*. Australia: Allen & Unwin.
- Paulson, S. E. (1994). Relations of parenting style and parental involvement with ninth-grade students' achievement. *Journal of Early Adolescence*, 14, 250-267. <https://psycnet.apa.org/record/1994-43129-001>
- Pelco, L. E., Ries, R. R., Jacobson, L. ve Melka, S. (2000). Perspectives and practices in family school partnerships: A national survey of school psychologists. *School Psychology Review*, 29(2), 235-250. Doi: 10.1080/02796015.2000.12086012
- Reynold, A. J. ve Clements, M. (2005). Parental involvement and children's school success. E. N. Patrikakou, R. P. Weissberg, S. Redding ve H. J. Walberg, (Ed.), *School-family partnerships for children's success* içinde (109-130). New York, NY: Teachers College Press.
- Rosenthal, D. M. ve Sawyers, I. Y. (1996). Building successful home/school partnership. *Childhood Education*, 72(4), 194-200. Doi: 10.1080/00094056.1996.10522652
- Schaefer, C. E. ve Millman, H. L. (1983). *How to help children with common problems*. Northvale, NJ: Jason Aronson.
- Sevim, S. A. (2014). Leuven algılanan ana babalık ölçeği ergen ve ana baba sürümlerinin uyarlanması. *Düşünen Adam the Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 27, 291-300.
- Shepard, J., Salina, C., Girtz, S., Cox, J., Davenport, N. ve Hillard, T. L. (2012). Student success: Stories that inform high school change. *Reclaiming Children and Youth*, 21(2), 48-53.
- Sheppard, A. (2009). School attendance and attainment: Poor attenders' perceptions

- of schoolwork and parental involvement in education. *British Journal of Special Education*, 36(2), 104-111.
Doi:10.1111/j.1467-8578.2009.00413.x
- Sümer, N., Gündoğdu-Aktürk, E. ve Helvacı, E. (2010). Anne-baba tutum ve davranışlarının psikolojik etkileri: Türkiye’de yapılan çalışmalara toplu bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25), 42-59.
- Taylor, L., Hinton, I. D. ve Wilson, M. N. (1995). Parental influences on academic performance in African-American students. *Journal of Child and Family Studies*, 4, 293-302.
Doi: 10.1007/BF02233964
- Tezel-Şahin, F. ve Özyürek, A. (2014). Anne baba eğitimi ve Türkiye’de uygulanan aile eğitim programları. T. G. Yıldız, (Ed.), *Anne baba eğitimi içinde* (145-166). Ankara: Pegem Akademi.
- Tynan, J. J., Somers, C. L., Gleason, J. H., Markman, B. S. ve Yoon, J. (2015). Goal oriented and risk taking behavior: The roles of multiple systems for Caucasian and Arab-American adolescents. *School Psychology International*, 36(1), 54-76.
Doi: 10.1177/0143034314559870
- Ünüvar, P. (2010). Aile katılımı çalışmalarına yönelik ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 719-730.
- You, S., Lim, S. A., No, U. ve Dang, M. (2016). Multidimensional aspects of parental involvement in Korean adolescents’ schooling: A mediating role of general and domain specific self-efficacy. *Educational Psychology*, 36, 916-934.
Doi: 10.1080/01443410.2015.1025705
- Waanders, C., Mendez, J. L. ve Downer, J. (2007). Parent characteristics, economic stress and neighborhood context as predictors of parent involvement in pre-school children’s education. *Journal of School Psychology*, 45(6), 619-636.
Doi: 10.1016/j.jsp.2007.07.003
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397.
Doi: 10.1080/00131911.2013.780009
- Williams, T. T. ve Sanchez, B. (2011). Identifying and decreasing barriers to parent involvement for inner-city parents. *Youth & Society*, 45(1), 54-74.
Doi: 10.1177/0044118X11409066