

Ailenin Akademik Tutumunun Öğrenme Sorumluluğuna Etkisi: Ortaokul Öğrencileri Örneği

The Effect of Family's Academic Attitude on Responsibility to Learning: Example of Secondary School Students

Ramazan SONTUR^a

Erkan BİLGİLİ^b

Cuma ÖĞÜT^c

Özet

Ebeveynlerin çocuklarının akademik hayatındaki tutumları, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olduğu yaygın olarak kabul edilmektedir. Öğrencilerin okulda başarılı olmaları için ihtiyaç duydukları sosyal ve entelektüel sermayenin çoğunu doğrudan etkileyen ve öğrenme sorumluluğuna sahip olmasını sağlayan, çocuğun ev ortamı ile ailelerin sergiledikleri akademik tutumdur. Bu çalışmanın amacı, 300 ortaokul öğrencisi için ailenin akademik tutumunun öğrenme sorumluluğu ile ilişkisini ortaya koymaktır. Korelasyon analizi sonucunda, ebeveyn akademik başarı baskısı boyutu ebeveyn akademik başarı desteği boyutu ile %68.4 azaltıcı yönde, öğrenme sorumluluğu ile %67.9 pozitif yönlü anlamlı ilişkilidir. Ebeveyn akademik başarı desteği boyutu öğrenme sorumluluğu ile %71.4 pozitif yönlü anlamlı ilişkili olarak belirlenmiştir. Regresyon analizi sonucunda, ailenin akademik tutum puanı 1 br arttığında öğrenme sorumluluğu 0.685 br. artmaktadır. Ebeveyn akademik başarı baskısı 1 br arttığında öğrenme sorumluluğu 0.684 br. azalmakta ve ebeveyn akademik başarı desteği 1 br arttığında öğrenme sorumluluğu 0.718 br. artmaktadır. Görüleceği üzere, ailenin akademik tutumu öğrenme sorumluluğu üzerinde anlamlı etkili çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme, Aile Akademik Tutumu, Öğrenme Sorumluluğu.

Jel Kodları: M10, C83.

Başvuru: 12.11.2021

Kabul: 20.12.2021

Abstract

It is widely accepted that the attitudes of parents in their children's academic life have an impact on the academic success of students. It is the home environment of the child and the academic attitude of the families that directly affect most of the social and intellectual capital students need to be successful at school and enable them to take responsibility for learning. The aim of this study is to reveal the relationship between the academic attitude of the family and the responsibility for learning for 300 secondary school students. As a result of the correlation analysis, the dimension of parental academic achievement pressure was significantly associated with the dimension of parental academic achievement support in a decreasing direction by 68.4%, and with the responsibility of learning 67.9% in a positive direction. Parental academic achievement support dimension was determined to be positively and significantly related to learning responsibility by 71.4%. As a result of the regression analysis, when the academic attitude score of the family increases by 1 br, the learning responsibility is 0.685 br. increasing. When the parental pressure for academic achievement increases by 1 br, the responsibility for learning becomes 0.684 br. decreases and when parental academic achievement support increases by 1 br, learning responsibility becomes 0.718 br. increasing. As can be seen, the academic attitude of the family has a significant effect on learning responsibility.

Keywords: Learning, Family Academic Attitude, Responsibility for Learning.

Jel Codes: M10, C83.

^aOkul Müdürü- Sontur-Ramazan, Milli Eğitim Bakanlığı, sonturemre@hotmail.com

^b Okul Müdür Yardımcısı-Bilgili-Erkan, Milli Eğitim Bakanlığı, kanhannaz@gmail.com

^c Okul Müdür Yardımcısı-Öğüt-Cuma, Milli Eğitim Bakanlığı, cmysmn.0125@gmail.com

Ailenin Akademik Tutumunun Öğrenme Sorumluluğuna Etkisi: Ortaokul Öğrencileri Örneği

GİRİŞ

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin hedefi olan başarıya ulaşmada en önemli etken öğrenenin öğrenme sorumluluğudur. Öğrenme sorumluluğu, öğrencinin okul başarısı ve akademik yaşantısı için anahtardır bu bakımdan da çok önemlidir. Öğrenme sorumluluğunun önemi doğrultusunda konuyla ilgili olarak literatürde farklı yaklaşımlarla çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

Ailelerin verdiği destek başarı üzerinde oldukça etkilidir. Brown (1999: 87) gerçekleştirdiği çalışmada, bağları güçlü olan ailelerin kendi çocukları için yüksek hedefler koyduğunu, çocuklarına düzenli bir ev hayatı sağladıklarını ve çocuklarının başarılarını desteklediklerini, buna benzer ailelerin çocuklarının daha fazla başarı sahibi olduklarını belirtmiştir. Tam tersi durumda, yalnızca öğretmenlerini otorite olarak algılayan, gürültülü ve düzensiz bir ev içerisinde yaşamını sürdüren, ekonomik yetersizlikler içerisinde yaşayan aile çocuklarının başarısı diğerlerine oranla oldukça düşük düzeydedir. Buna ek olarak, öğrenci ebeveynlerinin çocuklarına gösterdiği yanlış tutum, ilgisizlik hali, baskı ve sert davranışları, sevgisizliği veya fazla ilgisi ise öğrencilerin ders çalışmaktan soğumasına, korku ve gerginlik içerisinde olmalarına neden olacaktır.

Aileler sahip oldukları sosyo-ekonomik düzey, çocuklarının eğitimle ilgili ihtiyaçlarına yaklaşım geliştirmelerine, çocuklarına sağlayacakları desteğin kalitesine ve niteliğine, çocuklarına verebilecekleri eğitimin nasıl bir ortamda olacağına ve eğitimde kullanılacak araçların ne özelliklere sahip olacağına etki etmektedir. Bu nedenle, ailelerin sahip olduğu sosyo-ekonomik seviye çocuklarının akademik başarılarını etkilemektedir. Çocuklarına yakın ilgi gösteren, çocuklarının çalışma ortamını düzene sokan, başarıları överek destekleyen, başarısızlık durumunda çocuğunu cesaretlendiren ve motive eden yaklaşım sergileyen ebeveynlerin çocuklarının yüksek seviyede başarı sergilediği bir çok çalışmada ortaya konulmuştur.

Bu çalışmanın amacı, öğrenme sorumluluğunda ailenin akademik tutumunun etkisi incelemektir. Buradan hareketle, ilk aşamada kavramsal çerçeve içinde öğrenme, öğrenme sorumluluğu ve ailenin akademik tutumunun öğrenme sorumluluğuna etkisi konularına değinilmiştir. Son aşamada korelasyon ve regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiş, bulgular yorumlanmıştır.

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Öğrenme

İnsan diğer canlılardan farklı olarak öğrenme yetisini kontrol edebilen ve geliştirebilen bir canlıdır. Birey yaşadığı sürece öğrenmektedir. İnsana ve insanın doğasına en yakışan durumlardan olan öğrenme ile ilgili çalışmalar farklı disiplinlerin konusu olmuştur olmaya da devam etmektedir. Eğitim bilimlerinin temel kavramlarından olan öğrenme farklı eğitim kuramlarında ele alınmış ve açıklanmıştır. Öğrenmenin tanımına baktığımızda “tutum ve davranış değişikliği”, “yaşantı kazanımı”, “kalıcı değişiklikler”, “yenilenme” gibi kavramları görürüz (Özby, 2003: 132).

Öğrenme süreci kişiden kişiye farklılık gösteren bir süreçtir. Bu sebeple her bireye ve her duruma uygun bir öğrenme stratejisinin olması mümkün değildir. Bu sebeple üzerinde fazlaca araştırma yapılmasına rağmen bütün öğrenme durumlarını kapsayan ve açıklayabilen bir öğrenme tanımı yapılamamıştır. Genel anlamda öğrenme bireylerin çevreleriyle olan karşılıklı etkileşimlerinden doğan ve bireylerde gözlenebilen veya gözlenemeyen kısmen kalıcı olan değişikliklerin oluşum sürecidir (Akpınar, 2011: 25). En geniş tanım, tutum ve davranışlarda ortaya çıkan değişiklik olarak ifade edilebilir. Herhangi bir değişiklik meydana geldiyse bireyin o davranışı öğrenmiş olduğu kabul edilir (Baymur, 1994: 38).

Can (2005: 98) öğrenmeyi vücudun biyolojik gelişiminde bağımsız kısmen kalıcı olan davranış değişimi olarak tanımlarken, Senemoğlu (2012: 28) ise öğrenmeyi bireylerin çevreleriyle etkileşimlerinden ortaya çıkan ve kısmen kalıcı olan davranış değişikliğidir, şeklinde tanımlamıştır.

1.2. Öğrenme Sorumluluğu

Öğrenmeyi farklı kuramlarla açıklayan eğitim bilimcilerin yanında öğrenmenin, öğrencinin kendi sorumluluğunda olduğuna ve öğrencinin kendi iradesiyle sorumluluk alma bilincini geliştirdiğini düşünen eğitim bilimciler de vardır. Bu doğrultuda ortaya çıkan “öğrenme sorumluluğu” kavramını açıklamak gerekmektedir.

Sorumluluk bireylerin eylemlerinin farkında olup bunların yarattığı olumlu olumsuz sonuçları kabul edip üstlenmesidir. Sorumluluk duygusu ise üstlenilmiş olan görevlerin veya verilmiş olan herhangi bir ödevin her türlü koşulda yerine getirilmesi ve bunlardan doğan sonuçların üstlenilmesi duygusudur (Yontar ve Yurtal, 2009: 1315).

Sorumluluğun bir davranış biçimi olarak gelişmesinin temeli erken çocukluk dönemlerine dayanır. Öncelikle aileden kazanılan bu edimin gelişmesi çocuğun eğitim sürecinde devam eder. Özen, çocuklar için “sorumluluk” kavramını “erken çocukluk döneminden başlayarak, çocuğun yaşına, cinsiyetine ve gelişim düzeyine uygun olarak görevlerini yerine getirmesidir” şeklinde açıklamıştır. Yine konuyla ilgili olarak “*kuramcılarının hepsinin sorumluluk konusundaki ortak vurguları, kişisel güç (psikolojik sağlamlık), ‘gelişmiş bir ego’ ve ‘öz kontrol’ dür.*” demektedir (Özen, 2015:8).

Öğrenme sorumluluğu kavramı ile ilgili yapılan tanımlara bakıldığında Yeşil (2013) konuyla ilgili olarak, “öğrenme sorumluluğu”nun öğrenme sürecinde öğrencinin kendi üzerine düşen sorumlulukları öğrenmesi hususunda dikkate alınması gereken bir kavram olduğunu söylemektedir. (Yeşil, 2013: 1217). Kolan (2020: 34) ise bu kavramı, “*öğrenenin akademik başarılarından sorumlu olduğunu fark ederek kendi öğrenmesinde aktif rol almak, derslere hazırlıklı olmak, verilen ödevleri*

zamanında tamamlamak, eğitim hedeflerine ulaşmak için bir plan belirlemek, geliştirmek ve uygulamak olarak tanımlanabilir.” şeklinde açıklamıştır. Öğrenme sorumluluğu, öğrenen bireyin; eksik hissettiği şeyleri ve görevlerini tamamlama, hedefe ulaşmak için gerekenleri belirleyip gerçekleştirme amaçları doğrultusunda çaba gösterirken hissettiğidir. Öğrenme sorumluluğu, öğrenmenin özelliğinin belirlenmesi konusunda önemlidir. (Yakar ve Saracaloğlu, 2017: 28).

Temel eğitimin asıl işlevlerinden birisi olan sorumluluk kazandırma, öğrencinin kendi öğrenmelerini yönetebilme ve iyileştirebilme için öğrenme sorumluluklarını fark etmesi ve bu hususta bilinçlenmesidir. Öğrenenin sorumluluk duygusunun gelişmesi için iki kaynak vardır Bunlar iç ve dış kaynaklardır. Dış kaynakları aile, kültür, içinde yaşanan sosyal çevre, gelenek, hukuk kuralları, eğitimciler/öğretmenler ve akran grubu olarak sayabiliriz. Öğrenenin performansını belirleyen dış kaynaklardır. Öğrenenin idealleri, özsaygısı, kendini gerçekleştirme arzusu, öz düzenleme becerisi de iç kaynaklardır (Yeşil, 2013: 1215).

Allan (2006: 92) öğrenendeki öğrenme sorumluluğunun boyutlarının altı tane olduğunu belirtmektedir:

- “1. Okula ve öğrenmeye yönelik oryantasyon,
2. Öğrenme etkinliklerine aktif katılım,
3. Öğrenmenin kontrolü ve otonomi,
4. İnisiyatif,
5. Öğrenme kaynaklarının kontrolü,
6. Sınıftaki davranışların kontrolü ve iş birliği.”

Bu boyutlar kısaca açıklanacak olursa sırasıyla:

1. Öğreneni okulda içinde bulunduğu öğrenme ortamıyla alakalı bilgilendirir.
2. Öğrenenin öğretme/öğrenme süreçlerine aktif katılımıdır.
3. Öğrenenin öğrenme durumlarında; öğrenenin kendisinin ve öğretmenin denetiminin olması ve öğrenmenin özerk olması.
4. Öğrenme hususunda öğrenenin kendi sorumluluğunun farkına vararak sonuçlarını üstlenmesi.
5. Öğrenenin öğrenme sürecindeki kullanacağı kaynakları bilip onlara ulaşarak kullanması.
6. Öğrenenin öğrenme ortamlarından olan sınıfta sergilediği davranışlarını kontrol edebilmesi ve diğer öğrenenler ile grup çalışması yapılabilmesidir (Allan, 2006: 92).

Öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu kazanmaları için onlarla sadece konuşmak ve öğütler vermek yeterli olmamaktadır. Okullarda bu konuda yani öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu kazanması konusunda onlara eğitimler verilmelidir (Şekerci, 2020). Öğrencinin akademik başarısının artıp sınıfta geliştirebilecek istenmedik davranışların azalmasında öğrenme sorumluluğu önemlidir. Yine eğitimin kalitesinin artması; öğrencinin özdenetim, öz düzenleme benzeri becerilerinin düzeyinin yükselmesi için öğrencinin öğrenme sorumluluğunu kazanması çok önemlidir. (Yeşil, 2013: 1217).

Öğrenme sorumluluğu kazanmış olan öğrenci, kendisini öğrenmeye odaklanmıştır, öğrenmesinin önündeki engelleri aşmaya çalışır ve bu öğrenci, öğrenme konusunda yapabileceğinin en iyisini yapan öğrencidir. Sorumluluk kazanmış öğrenci için öğrenme sorumluluğu kendisini hem okulda hem de hayatta başarıya götürecektir (Bacon, 1993: 202).

Allan (2006: 93), öğrenendeki öğrenme sorumluluğu davranışlarını;

“En kısa zamanda öğrenmek istemek”,

“Mümkün olduğunca elinden gelenin en iyisini yapmaya çalışmak”, “Gelecekteki başarı için okul başarısının önemli olduğuna inanmak”,

“Zorlu öğrenme görevlerini tercih etmek”

vb. olarak dile getirmiştir. Bu davranışları öğrenci, okul içinde/dışında sergileyebilir. Eğitim-öğretim ortamlarının demokratikleştirilmesiyle öğrenci, öğrenme sürecinde daha çok katılımcı olacak ve daha çok öğrenme sorumluluğunu üzerine alacaktır (Cook-Sather ve Luz, 2015: 1100).

Öğrenenlerin okula dönük sorumluluklarını açıklamada sosyobilişsel kuramlarda işaret edilen motivasyon ve irade süreçlerini anlamalıdır. Sosyobilişsel kuramlar öğrenenin öğrenmesinde ve performansında kendisinin etkili olduğunun altını çizmektedir. Fakat öğrenci üzerinde etkili olan dış kaynakların öğrencinin düşünme ve davranışlarını etkilediği gerçeği de yadsınmamalıdır. Öz düzenleme becerisi taşıyan öğrenen, bir şeyleri öğrenmesi sırasında, kendi duygularını ve düşüncelerini denetleyerek hedeflediği işlerde kendisinin öğrenme sorumluluklarını gerçekleştirir (Corno, 1992: 71; Zimmerman ve Schunk, 1989: 56).

Ailenin Akademik Tutumunun Öğrenme Sorumluluğuna Etkisi: Ortaokul Öğrencileri Örneği

Kendi öğrenmesinde sorumluluk alan öğrenenler; hedeflerini belirlemekte, düzenlemekte, eylemde bulunmakta belirleyicidirler ve başarıları uğruna gerekirse davranış değişikliği gösterebilirler değiştirebilirler (Barr ve Tagg, 1995: 701). Öğrencinin kendi öğrenme sorumluluklarını alıp gerekli etkinliklerde aktif olması ondaki öğrenmelerin kalıcı olmasını sağlarken aynı zamanda da öğrencinin sorumlu birey olarak yetişmesine katkıda bulunur (Başbay, 2008: 5).

1.3. Ailenin Akademik Tutumunun Öğrenme Sorumluluğuna Etkisi

Toplumların geleceği olan yeni nesillerin yetiştirilip geleceğe hazırlanmasında en büyük rolün aileye düştüğü yadsınamaz bir gerçektir. Ailenin çocuğa yönelik tutum ve davranışları ve bunlarla birlikte yine ailenin hayata, eğitim öğretime bakış açıları çocuğun yetişmesinde etkili olmaktadır. Çocuğun içerisine doğduğu aile onun ilk sosyal çevresidir. Hızla büyümenin ve kişiliğin şekillenmeye başladığı çocukluk ve gençlik devresinde bireylerin bu sosyal çevresinin yani ailesinin tutumu onların hem akademik başarılarını hem de ileriki yaşamlarındaki başarıları etkiler (Dam, 2008: 81).

Aile eğitimi olan yaklaşımıyla çocuğunu etkiler. Çocuk da ailesinin yaklaşımları doğrultusunda bir tutum geliştirir. Aile çocuğunun eğitimini destekler ve etkin bir şekilde eğitimine katkı sağlarsa çocuk okula gitmeye istekli olur ve başarmaya çalışır. Diğer taraftan hataya karşı tolerans gösteremeyen aileler çocuğun kapasitesini göz önüne almadan onu kapasitesinin üstünde beklentilerle kendi istekleri yönünde büyük başarılar beklentisinde olarak çocuklarını baskılamaktadır. Bu da çocukta başarısızlık korkusunu doğurur (Şeker, 2013: 64). Pek çok ülkede ailelerin çocuğun akademik başarıları üzerinde etkili olmalarından dolayı aileleri, çocuklarının eğitim alanlarına dahil etmek için etkinlikler yapılmaktadır (Kayıslı, 2008: 69-83). Aile bireylerinin eğitim seviyeleri, ailenin ekonomik olarak refah seviyesi ve yine ailenin kültürü ile birlikte çocuk eğitimi konusundaki bilgileri, çocuklarına verdikleri değer çocuğun okuldaki başarısını etkilemektedir. Ebeveynlerin çocuklarını takip etmeleri, derslerde öğrendiklerinden haberdar olmaları ve ona gereken şekilde destek vermeleri onların okuldaki başarısına pozitif yönlü etki yapmaktadır (Bayoğlu vd., 2009: 125). Ailenin çocuğuna sunduğu fırsatlar da çocuğun akademik başarısını etkilemektedir.

Ebeveynlerin çocuklara yönelik eğitim beklentisi ve davranışsal desteği, bir dereceye kadar onların sosyoekonomik durumlarından, kaynaklarından ve yeteneklerinden de etkilenir. Farklı kaynaklara sahip ailelerin sağlayabileceği eğitim desteğinde önemli farklılıklar vardır. Ebeveynlerin çocuklarının eğitimi için davranışsal desteği (ödevleri kontrol etme, okul koşullarını tartışma vb.) çocukların iyi çalışma alışkanlıklarının oluşmasını teşvik edebilir ve akademik performanslarını etkileyebilir (Steinberg vd., 1992: 1266; Fan ve Chen, 2001: 1-22; Zhao ve Hong, 2012: 47).

Ailenin kendi geçmişinden ve kendi ailesinden getirdiği bakış açıları, ekonomik olarak ihtiyaç içerisinde olması, sosyal statüsü, yaşadığı çevre gibi etmenler onun eğitime ve akademik hayata dair bakışını etkilemektedir. Aile, çocuğu aileye bir yük ve aile için bir gelir kapısı olarak gördüğünde onun eğitimi önünde engel olabilmektedir. Bu olumsuz yaklaşım çocuğun eğitim görmesine engel olduğu gibi çocukta da eğitime karşı negatif bir tutum geliştirmektedir. Oysa çocukta öğrenme sorumluluğunun gelişmesi için öncelikle ailenin eğitime ve öğrenmeye önem vermesi ve bu konuda çocuğun okulu ve eğitimcileri ile iş birliği içinde olarak onu teşvik etmesi gerekmektedir.

2. İSTATİSTİK ANALİZ

2.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Çocukların geleceğe hazırlanmasında en önemli görev, hiç şüphesiz ebeveynlere düşmektedir. Kişiliğin yapılanması ve gelişmesinde kalıtsal olarak gelen özelliklerden sonra en güçlü ve önemli etkenin aile içi iletişim olduğu bütün psikologlar tarafından kabul edilmektedir. Aile, çocuğun okul çağı gelmeden evvel kişilik yapısının temelini oluşturduğu ve gelişimsel yönden kritik evrelerin yaşandığı ortam olduğundan, ebeveynlerin çocuk üzerinde etkisi yalnızca kişisel yapısının yoğurulmasında değil ileriki yıllarda çocuğun eğitim süreci, seçeceği iş sahası gibi birçok alanda da kendini göstermektedir. Anne bana tutumunun en önemli çıktılarında biri de öğrenme sorumluluğu üzerindeki yapılandırıcı etkisidir. Öğrencilerin bilişsel yeteneklerini ölçümleyen, derslerdeki performansın betimlenmesini sağlayan, öğrencinin derslerde elde ettiği

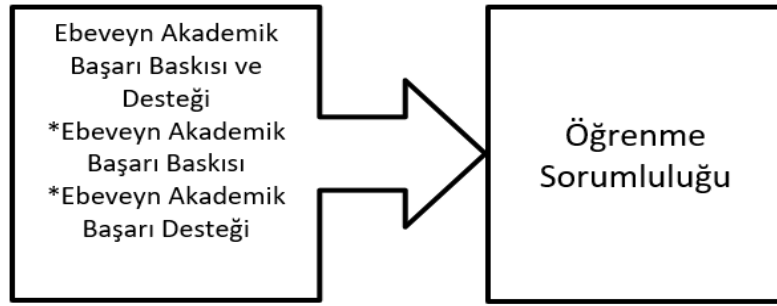
başarıyı ifade eden kavram akademik başarı olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla akademik başarı, öğrencilerin okul hayatında hedeflenen tutumlara erişme seviyesi olarak tanımlanabilmektedir. Öğrenme sorumluluğunun eğitim-öğretimde ulaşılmak istenen başarıda önemli bir rolü olduğu bir çok akademik çalışma ile ortaya konulmuştur. Öğrenme sorumluluğu, öğrenenlerin eksik hissettikleri şeyleri tamamlamak, görevleri yerine getirmek, hedeflere ulaşma yolunda gereklilikleri saptayarak gerçekleştirmek gibi amaçlarla hareket ederken hissettikleridir. Bu çalışmanın amacı, İstanbul'da Üsküdar ilçesinde eğitim veren ortaokul öğrencilerine yönelik ailenin akademik tutumunun öğrenme sorumluluğuna etkisini ortaya koymaktır.

2.2. Araştırmanın Hipotezleri ve Model

Çalışmanın ana hipotezi, ailenin akademik tutumunun öğrenme sorumluluğu ile anlamlı ilişkili olduğu yönüyledir. Ayrıca çalışmaya katkısı olacağı düşünülen iki alt hipotez eklenmiştir. Çalışmada geliştirilen hipotez Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Hipotezleri

H	Hipotezler
H ₁ (ana hipotez)	Ailenin akademik tutumu (AAT) Öğrenme sorumluluğu (ÖS) ile anlamlı ilişkilidir.
H ₂ (alt hipotez)	Akademik başarı desteği (ABD) alt boyutu öğrenme sorumluluğu (ÖS) ile anlamlı ilişkilidir.
H ₃ (alt hipotez)	Akademik başarı baskısı (ABB) alt boyutu öğrenme sorumluluğu (ÖS) ile anlamlı ilişkilidir.



Şekil 1: Araştırmanın Modeli

2.3. Araştırmanın Örnekleme, Varsayımlar ve Kısıtlar

Araştırmanın evrenini İstanbul'da Üsküdar ilçesinde eğitim veren 10 özel ortaokulun öğrencileri oluşturmaktadır. Bu okullardan ankete gönüllü katılan farklı sınıf öğrencileri örnekleme oluşturmaktadır. Toplam 250 öğrenci için analizler gerçekleştirilmiştir. Anketler örgün eğitim başladığı için pandemi tedbirleri alınarak yüzyüze yapılmıştır. Öğrencilerin sorulara yanıt verirken gerçek duygularını ve düşüncelerini yansıttıkları varsayılmıştır. Öğrencilerin, anket sorularının gerçek anlamını kavradıkları kabul edilmiştir. Anket İstanbul ili ve Üsküdar ilçesi ile sınırlandırılmıştır. Ayrıca, özel okul öğrencileri ile yapılmış olması diğer bir kısıtı oluşturmaktadır.

2.4. Veri Toplama Aracı

Araştırma nicel araştırma yönteminin "tarama deseni"yle yapılmıştır. "Tarama deseni", bir evren içinden seçilmiş olan bir örneklem üstünde yapılmış olan araştırmalarla evren genelinin "eğilim, tutum ve görüşlerinin" nicel şekilde betimlenebilmesine olanak verir. "Tarama deseni", bir grubun belli bir konuya veya soruna dönük düşüncelerinin sorular aracılığı ile ortaya çıkarılmasıdır. Seçilmiş olan grup içinde bulunan bireyler üzerinden gruba ait mevcut durumu belirlemeyi ve yine gruba ait görüş, inanç ve tutumlar konusunda bilgiler elde etmeyi sağlar. Kullanılmış olan her iki ölçek de geçerlilik ve güvenilirliği daha önce denenmiş olan araştırmalardan alınmıştır.

Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği: Ölçek Kapıkıran (2016) tarafından ortaokul ve lise öğrencilerine yönelik geliştirilmiştir. Araştırmada, 10 maddelik Ebeveyn Akademik Başarı Baskısıyla 5 maddelik Ebeveyn Akademik Başarı Desteği alt ölçeklerinden oluşmaktadır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı, $\alpha=.82$ 'dir. Ölçekte ters madde yoktur. Her bir alt boyut toplam puanı arttıkça baskı ve destek artmaktadır. "(1) Hiçbir zaman", "(2) Nadiren", "(3) Bazen", "(4) Oldukça sık", "(5) Hemen hemen her zaman" biçiminde 5'li Likert formatındadır.

Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği: Ölçek, Yakar ve Saracaloğlu (2017) tarafından ortaokul öğrencilerine yönelik oluşturulmuştur. Ölçek 35 maddelik ve tek boyutludur. Ölçeğe ait "Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı", $\alpha=.94$ olarak elde edilmiştir. Ölçekte ters madde yoktur. Katılımcıların ölçekten almış oldukları yüksek puanlar, öğrenmeye dönük sorumluluk

Ailenin Akademik Tutumunun Öğrenme Sorumluluğuna Etkisi: Ortaokul Öğrencileri Örneği

düzeylerinin yüksek olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Ölçek cevapları “kesinlikle katılmıyorum” (1) “kesinlikle katılıyorum” (5) olarak Likert formatı yapıdadır.

Ankette ilk bölüm akademisyenlere yönelik demografik bilgiler, ikinci bölümde örgütsel sosyal sermaye ve performans ölçeği yer almaktadır.

2.5. İstatistik Bulgular ve Değerlendirme

Anket çalışması sonucu ortaya çıkmış olan verilerin güvenilirliğini ölçme için “Cronbach Alpha, İkiye Bölme (split), Paralel, Mutlak Kesin Paralel (strict) testleri” kullanılmıştır. “Cronbach Alpha değeri”nin %70’in üzeri görülmesi, anket çalışmasının başarılı olduğunun sayısal ifadesidir. Bazı araştırmacılarca ise %75’in üzeri temel alınmaktadır (Sezgin ve Kınay, 2010: 113; Sezgin, 2016: 1287). Öbür kriterlerin de %70’in üzeri olması, ankette iç tutarlılığın olduğunu ve sonuçların güvenilirliğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırmanın anket güvenilirlik analizi sonuçları;

Cronbach-Alpha = 0.896,

Paralel = 0.896,

Split = 0.895-0.898

Strict = 0.897 şeklindedir.

2.5.1. Demografik ve Genel Bilgiler Yüzde Dağılım Bilgileri

Öğrencilerin demografik dağılımı ve genel bilgileri aşağıdadır:

- Öğrencilerin %47.5’i kız öğrenci ve %52.5’i erkek öğrencidir.
- Öğrencilerin %21.8’i 5.sınıf, %31.3’ü 6.sınıf, %26.9’u 7.sınıf ve %20’si 8.sınıfta okumaktadır.
- Öğrencilerin anne eğitimi %39.4’ü lise mezunu % 44.1’i üniversite mezunu ve %16.5’i lisansüstü eğitim almıştır.
- Öğrencilerin baba eğitimi %37.8’i lise, %48.1’i üniversite ve %14.1’i lisansüstü eğitim almıştır.
- Öğrencilerin %35.8’i tek çocuk, %30.4’ü iki kardeş, %28.7’si üç kardeş ve %5.1’i dört kardeşdir.

2.5.2. Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Açıklayıcı faktör analizi için veri setinin “Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliği”, 0.70’in üzeri (iyi düzey) olup 0.922’dir. Analizi gerçekleştirilecek değişkenlerin tutarlılığını ölçme amaçlı gerçekleştirilen “Bartlett küresellik testi”nin sonucu istatistiksel olarak anlamlı ($\chi^2=7824.67$ ve $p=0.000$) çıkmış bununla birlikte “anti-ımaj korelasyon matrisi” sonucuna göreyse ifadelerin çapraz ilgi katsayısı sınır değer olan 0.5’in üstünde 0.60-0.88 arası olarak görülmüştür. Faktör tutma metodu olarak “varimax döndürme” metoduyla “temel bileşenler analizi” yönteminden yararlanılmıştır. Faktör yapısında, toplam varyansın %76.40’ını açıklayan 3 faktörlük bir yapıya ulaşılmıştır. Faktör yükü değerlerinin 0.598-0.823 değer aralığında olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Tablo 2. Faktör Analizi Sonuçları ve Cevap Ortalamaları

Faktörler	Varyansı Açıklama Yüzdesi	Cronbach-Alpha (CA)	Cevap Ortalaması
Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı	%29.5	0.876	3.47
Ebeveyn Akademik Başarı Desteği	%26.6	0.871	3.96
Öğrenme Sorumluluğu	%20.3	0.889	4.08

KMO= 0.922; Bartlett $\chi^2=7824.67$ ve $p=0.000$;
Varyans Açıklama Yüzdesi Toplamı: %76.40

2.5.3. Korelasyon Analizi Sonuçları

Faktör analiziyle belirlenmiş olan 4 boyuta yönelik korelasyon analizi sonucu aşağıda Tablo 3’te görülmektedir

Tablo 3. Korelasyon Analizi Sonucu

		Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı	Ebeveyn Akademik Başarı Desteği	Öğrenme Sorumluluğu
Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı	r	1.000	-.684*	.679*
	p		.000	.002
Ebeveyn Akademik Başarı Desteği	r		1.000	.714*
	p			.000
Öğrenme Sorumluluğu	r			1.000
	p			

*0.05 için anlamlı ilişki

Analizi yapılan boyutlar birbiri ile anlamlı ilişkilidir. “Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı” boyutu “Ebeveyn Akademik Başarı Desteği” boyutu ile %68.4 azaltıcı yönde, Öğrenme Sorumluluğu ile %67.9 pozitif yönlü anlamlı ilişkilidir. Ebeveyn Akademik Başarı Desteği boyutu Öğrenme Sorumluluğu ile %71.4 pozitif yönlü anlamlı ilişkilidir. Görüleceği üzere, ailenin akademik tutumu öğrenme sorumluluğunu olumlu yönde etkilemektedir.

2.5.4. Regresyon Analizi Sonuçları

Çalışmada, ailenin akademik tutumu ve öğrenme sorumluluğu ilişkisi tespiti için regresyon analizleri uygulanmıştır. Ailenin akademik tutumu “bağımsız değişken”, öğrenme sorumluluğu “bağımlı değişken” şeklinde tanımlanmıştır. Varsayım sağlanma amaçlı “Newey-West” algoritmasıyla analiz yapılmıştır.

Tablo 4. Regresyon Analizi Tahmin Sonuçları

MODEL1:				
Bağımlı Değişken:				
Öğrenme Sorumluluğu	Katsayı	St. hata	t istatistiği	p (anlamlılık)
Sabit	1.746	0.503	3.471	0.001*
Ailenin Akademik Tutumu	0.685	0.071	9.647	0.000*
R ² = 0.710 F _{hesap} =23.45 F _{anlamlılık} =0.000 Harvey test (p) = 0.109				
LM test (p)= 0.127 Jarque-Bera (p)=0.251				
MODEL2:				
Bağımlı Değişken:				
Öğrenme Sorumluluğu	Katsayı	St. hata	t istatistiği	p (anlamlılık)
Sabit	1.956	0.553	3.537	0.005*
Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı	-0.684	0.073	-9.369	0.000*
Ebeveyn Akademik Başarı Desteği	0.718	0.087	8.252	0.000*
R ² = 0.724 F _{hesap} =27.18 F _{anlamlılık} =0.000 Harvey test (p) = 0.115				
LM test (p)= 0.139 Jarque-Bera (p)=0.265				

*0.05 için istatistik anlamlı değişken

Değerlendirilen modellerin anlamlı olduğunu/olmadığını ifade etmekte olan F testine göre; p<0.05 olması modelin anlamlı olduğunu göstermektedir. Model 1 ve model 2 varsayımlarının heteroskedasitesi (eş varyanslılık sağlanmama durumu) için “Harvey testi” kullanılmıştır. Bu testin sonucu olarak p>0.05 olduğu için homoskedasite (eş varyans durumu) sonucuna ulaşılmıştır. “Otokorelasyon” sorunu ile alakalı olarak “LM testi” uygulanmıştır. Testin sonucuna göre p>0.05 olduğundan “otokorelasyon” olmadığı görülmüştür. Hata payı normalliği belirleme ile alakalı yapılan “Jarque-Bera testi”nin sonucunda da p>0.05 olduğu için, hata dağılımının normal olduğu görülmüştür. Çıkan sonuçlara bakıldığında; modelin varsayımları sağlanmıştır, ortaya çıkan sonuçlar ise yoruma uygundur ve güvenilir yapıdadır.

Model 1 çıktılarında görüleceği üzere; ailenin akademik tutum puanı 1 br arttığında öğrenme sorumluluğu 0.685 br. artmaktadır. Ailenin akademik tutumu öğrenme sorumluluğunu olumlu yönde etkilemektedir. Diğer yandan model 2 için;

Ailenin Akademik Tutumunun Öğrenme Sorumluluğuna Etkisi: Ortaokul Öğrencileri Örneği

Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı 1 br arttığında öğrenme sorumluluğu 0.684 br. azalmaktadır. Ebeveyn Akademik Başarı desteği 1 br arttığında öğrenme sorumluluğu 0.718 br. artmaktadır. **Modelin ana hipotezi H₁ ve alt hipotezler H₂ ve H₃ doğrulanmıştır.**

3. SONUÇ ve ÖNERİLER

Ebeveynlerin çocuklarının akademik kabiliyetlerine güvenmeleri, onları çalışmalarını sırasında desteklemeleri, çalışmalarına katkıda bulunmaları, çalışabilecekleri ve bilişsel olarak uyarılacakları çalışma ortamlarını onlar için hazırlamaları, başardıklarında maddi-manevi ödüllerle teşvik etmeleri durumunda çocuklar kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını alacak biçimde yetiştirir ve bu da çocuklardan beklenen başarıyı getirir. Ebeveynlerin çocuklarına başarılı olmalarıyla ilgili baskı yapmaları, kendi başarı algıları doğrultusundadır. Bu doğrultuda ebeveynler çocuğun başarısını küçümseme, onu akranlarıyla kıyaslama, daha yüksek not bekleme, başaramadığında çocuğu aşağılama benzeri yanlış tutum ve davranışlar içerisinde olabilmektedirler. Bu durum da çocukta öğrenme sorumluluğu gelişmesine ket vurmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, 300 ortaokul öğrencisi için aile akademik tutumunun öğrenme sorumluluğu üzerindeki etkilerini araştırmaktır. Korelasyon analizi sonucunda, “ebeveyn akademik başarı baskısı” boyutu “ebeveyn akademik başarı desteği” boyutu ile %68.4 azaltıcı yönde, öğrenme sorumluluğu ile %67.9 pozitif yönlü anlamlı ilişkilidir. Ebeveyn akademik başarı desteği boyutu öğrenme sorumluluğu ile %71.4 pozitif yönlü anlamlı ilişki olarak belirlenmiştir. Regresyon analizi sonucunda, ailenin akademik tutum puanı 1 br arttığında öğrenme sorumluluğu 0.685 br. artmaktadır. Ebeveyn akademik başarı baskısı 1 br arttığında öğrenme sorumluluğu 0.684 br. azalmakta ve ebeveyn akademik başarı desteği 1 br arttığında öğrenme sorumluluğu 0.718 br. artmaktadır. Görüleceği üzere, ailenin akademik tutumu öğrenme sorumluluğu üzerinde anlamlı etkili çıkmıştır.

Ebeveynlerin çocuklarının eğitim süreçlerine karşı olumlu bir tutum ve bilinç geliştirebilmeleri için, okullarda etkili anne-baba tutumlarını, eğitim ve öğretim kademelerinin işleyiş sürecini, aile yapısının önemini anlatmayı hedefleyen eğitimler düzenlenmelidir. Öğrencilerde, anne babanın akademik tutumları sonucu oluşan olumsuzluk yaratan kaygı, endişe, yetersizlik duyguları ile baş edebilmeleri için okul rehberlik ve danışma hizmetlerinden yararlanması sağlanmalıdır. Okul rehber öğretmenleri ile iş birliği sağlanarak öğrencilerin başarı, başarısızlık durumları üzerinde etkili değerlendirmeler ve incelemeler yapılabilir. İleriki çalışmalarda, farklı illerde değişik öğrenci gruplarına yönelik analizler yapılabilir. Ailenin akademik tutumu ve öğrenme sorumluluğuna yönelik yeni ölçme araçları geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- AKPINAR, B. (2011). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Data Yayınları, Ankara.
- ALLAN, G. M. (2006). Responsibility For Learning: Students' Understandings and Their Self-Reported Learning Attitudes and Behaviours. (Master's Thesis). Brisbane, Queensland. Erişim adresi: https://eprints.qut.edu.au/16209/1/Gary_Allan_Thesis.pdf
- BACON, C. S. (1993). Student Responsibility For Learning. *Adolescence*, 28, 109, 199-212.
- BARR, B.R. & TAGG, J. (1995). From Teaching To Learning: A new Paradigm For Undergraduate education. *Change*, 27(6), 697-710.
- BAŞBAY, A. (2008). “Öğrenenlerin Bireysel Öğrenme Görevleri İle Zihinsel Becerileri ve Bilişsel Faaliyet Hızları Arasındaki İlişki”, *Eğitim ve Bilim*, 33, 149, 3-17
- BAYMUR, F. (1994). *Genel Psikoloji*. İnkılap Kitabevi, İstanbul.
- BAYOĞLU, V., Engin O.A. & Özen Ş., (2009). “Öğrencilerin Okul Başarısını Etkileyen Bazı Temel Değişkenler”, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 125-156.
- BROWN, J. H. (1999). College Choice: Perceptions And Priorities. *Educational Management & Administration*, Volume: 27 issue: 1, page(s): 85-98
- CAN, Ş. (2005). “Öğretme-Öğrenmede İpuçları ve Pekiştiricilerin Rolü”, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/musbed/issue/23490/250173>
- COOK-SATHER, A. & LUZ, A. (2015). Greater Engagement İn And Responsibility For Learning: What happens when Students Cross The Threshold Of Student-Faculty Partnership, *Higher Education Research & Development*, 34(6), 1097-1109.
- CORNO, L. (1992). Encouraging Students To Take Responsibility For Learning And Performance. *The Elementary School Journal*, 93(1), 69-83.
- DAM, Hasan. (2008). “Öğrencinin Okul Başarısında Aile Faktörü”, *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7 (14), 82-83.

- FAN, X. & MICHAEL Chen. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychology Review* 13 (1): 1–22.
- KAYISILI, K. B. (2008). “Akademik Başarının Arttırılmasında Aile Katılımı”, *Özel Eğitim Dergisi*, 9, 69-83.
- ÖZBAY, Y. 2003. *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, İber Matbaacılık, Trabzon.
- ÖZEN, Y. (2015). *Sorumluluk eğitimi*, Vize Basın Yayın, Ankara.
- SENEMOĞLU, N. 2012. *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, Pegem Akademi, Ankara.
- SEZGİN, F. H. (2016). Bayesci Faktör Analizi ve Maslach Tükenmişlik Envanteri Uygulaması, *International Conference on Scientific Cooperation for the Future in the Social Sciences (USAK) Bildiriler Kitabı*, Uşak, 22-23 Eylül, 1283-1296.
- SEZGİN, F. H. and KINAY, B. (2010). A Dynamic Factor Model for Evaluation of Financial Crises in Turkey, *Bulletin De la Societe des Sciences Medicales*, No: 1/10, 109-117.
- STEINBERG, L., LAMBORN, S.D., DORNBUSCH, S.M. & DARLING, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development* 63 (5): 1266–1281.
- ŞEKER, M. (2013). İlköğretim 6,7 ve 8. Sınıflarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler (Tosya) Örneği, Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Anabilimleri Dalı, Çorum.
- ŞEKERCİ, H. (2020). “İlkokul öğrencilerinin sorumluluk algısı ve Öğrenme Deneyimleri: Fenomenolojik Bir Araştırma”. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(32), 308-327. doi: 10.29329/mjer.2020.258.16
- YAKAR, A. & SARACALOĞLU, A. S. (2017). “Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği”, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (42), 27-49. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/30534/330322>
- YONTAR, A., & YURTAL, F. (2009). “Sorumluluk Kazandırmada Öğretmenler Tarafından Kullanılan Yaptırımların İncelenmesi”, *Eğitim ve Bilim*, 1300-1337. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/580>
- ZHAO, Y. & YANBI HONG. (2012). Social Capital And Education Attainment: a Perspective Of Social Network Resources And Social Closure. *Sociological Study* 42 (5): 47–68.
- ZIMMERMAN, B. J. & SCHUNK, D. H. (1989). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*. New York: Academic Press.