



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETÇİLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÇOCUKLARIN EĞİTİM SÜREÇLERİNE AİLENİN
KATILIMINA İLİŞKİN VELİ GÖRÜŞLERİ

ONUR IŞIK

İzmir
2020

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETÇİLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÇOCUKLARIN EĞİTİM SÜREÇLERİNE AİLENİN
KATILIMINA İLİŞKİN VELİ GÖRÜŞLERİ

ONUR IŞIK

DANIŞMAN

Doç. Dr. İdris ŞAHİN

İzmir

2020

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “*Çocukların Eğitim Süreçlerine Ailenin Katılımına İlişkin Veli Görüşleri*” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

06/08/2020

Onur ŞİK



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih: 27/08/2020

Tez Başlığı:

Çocukların Eğitim Süreçlerine Ailenin Katılımına İlişkin Veli Görüşleri

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 134 sayfalık kısmına ilişkin, 25/08/2020 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 22'tür**.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☐

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☒

- ☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- ☐ Kaynakça hariç,
- ☐ Alıntılar dâhil,
- ☐ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.

- ☒ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- ☒ Kaynakça dâhil,
- ☒ Alıntılar dâhil.

EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. ☒

EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Onur IŞIK
Öğrenci No : 2017950029
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Programı : Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği
Statüsü : Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐

ÖĞRENCİ

Onur IŞIK
27.08.2020

DANIŞMAN

Doç. Dr. İdris ŞAHİN
27.08.2020

Açıklamalar

- 1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (☐) işaretleyerek doldurunuz.
Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.
- 2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu* formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.
- 3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.
- 4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın yürütülmesinde ve tüm yüksek lisans eğitimim süresince desteğini hep hissettiğim değerli danışmanım Doç. Dr. İdris Şahin'e, bu çalışmanın ortaya çıkmasında ve her aşamasında çok büyük desteği olan ancak mücbir nedenlerle danışmanlığını bırakmak zorunda kalan değerli hocam Prof. Dr. Kadir BEYCİOĞLU'na, yoğun çalışma dönemlerimde beni sabırla destekleyen ve hep yanımda olan sevgili eşim Yaşam IŞIK'a, çalışmalarına müsaade eden canım oğlum Rüzgar'a, çalışmamda yardımlarını esirgemeyen değerli arkadaşım Dr. Öğr. Üyesi Erhan YAYLAK'a, yüksek lisansa başlamanın konusunda beni cesaretlendiren ve bana bir çok konuda kolaylık sağlayan değerli çalışma arkadaşlarım Hamdi OKTAY'a, Emre OKMAR'a ve Habib BİLGİÇ'e, hem ders dönemim de hem de tez dönemimde birlikte yol aldığımız değerli dostum, yol arkadaşım Tayfun ACAR'a, yazım aşamalarımda yazım kurallarını denetleyen ve benim bugünlere gelmemde çok büyük emek ve fedakarlıkları olan canım ablam Aysun IŞIK GÜVERCİN'e ve beni ben yapan canım anneme ve babama teşekkür ederim.

Ayrıca çalışmanın her aşamasında katkı sağlayan değerli okul yöneticilerimize, öğretmenlerimize ve velilerimize, araştırmama fikir ve yön veren bölüm hocamlarıma, çok kıymetli sınıf arkadaşlarıma teşekkürü borç bilirim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	vii
ÇOCUKLARIN EĞİTİM SÜREÇLERİNE AİLENİN KATILIMINA İLİŞKİN VELİ GÖRÜŞLERİ	vii
ABSTRACT.....	ix
PARENTS' OPINIONS ON PARENTAL INVOLVEMENT PROCESS IN THEIR CHILDREN'S EDUCATION.....	ix
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç ve Önem	2
1.3. Problem Cümlesi.....	3
1.4. Sınırlılıklar	4
1.5. Varsayımlar.....	4
1.6. Tanımlar.....	4
BÖLÜM II.....	5
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR VE KURAMSAL ÇERÇEVE	5
2.1. Eğitim ve Eğitim Süreçleri	5
2.1.1. Çocuğun hazırbulunuşluk özellikleri	6
2.1.2. Aile ortamı	7
2.1.3. Okul ve sınıf ortamı	8
2.1.4. Öğretmen-öğrenci ilişkisi	9
2.1.5. Öğretmen-aile ilişkisi.....	10
2.2. Okul	11
2.2.1. Etkili okul	12
2.3. Aile Katılımı	14
2.3.1. Epstein'in aile katılım modeli.....	18

2.3.1.1.	<i>Aile katılım türleri</i>	19
a)	Anne-babalık (Çocuk Yetiştirme).....	19
b)	İletişim	20
c)	Gönüllülük	22
d)	Evde öğrenme	24
e)	Karar verme	25
f)	Toplumla işbirliği	27
2.3.2.	Hoover Dempsey ve arkadaşlarının aile katılımı modeli ve walker'ın revize modeli	28
2.3.2.1.	<i>Ailelerin motivasyon kaynakları</i>	33
a)	Ailelerin rol yapısı	33
b)	Ailelerin öz yeterlilikleri.....	33
c)	Ailelerin okul deneyimleri	34
2.3.2.2.	<i>Ailelerin yaşam standartları</i>	35
a)	Ailelerin kişisel beceri ve bilgileri.....	35
b)	Ebeveynlerin zaman ve enerjisi	35
2.3.2.3.	<i>Ailelerin başkalarından algıladıkları katılım davetler</i>	36
a)	Ailelerin çocuklarından algıladıkları katılım daveti	36
b)	Ailelerin öğretmenlerden algıladıkları davet algıları.....	36
c)	Ailelerin rehber öğretmenlerden algıladıkları davet algıları.....	37
d)	Ailelerin okul personelinden algıladıkları davet algıları	38
2.4.	Aile Katılımının Faydaları	38
2.4.1.	Aile katılımının çocuklar üzerindeki etkileri	38
2.4.2.	Aile katılımının aileler üzerindeki etkileri.....	39
2.4.3.	Aile katılımının öğretmenler ve okul üzerindeki etkileri.....	40
2.5.	Aile Katılımını Engelleyen Faktörler	41
2.5.1.	Aileden kaynaklanan engeller.....	42
2.5.2.	Öğretmenden kaynaklanan engeller.....	42

2.5.3. Okul yöneticilerinden kaynaklanan engeller	43
2.6. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	43
2.7. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	49
BÖLÜM III	57
3.1. Araştırmanın Modeli	57
3.2. Evren ve Örneklem	57
3.3. Veri Toplama Araçları	60
BÖLÜM IV	68
BULGULAR	68
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	68
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	70
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	71
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	74
BÖLÜM V	86
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	86
5.1. Tartışma	86
5.2. Sonuçlar	92
KAYNAKÇA	97
EK 1.	112

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1	Evrende bulunan okullar ve bu okullarda öğrenim gören öğrenci sayıları	57
Tablo 2	Katılımcıların Kişisel Özellikleri	59
Tablo 3	Açımlayıcı faktör analizi ve madde yükleri	62
Tablo 4	Aile katılımı ölçeği DFA sonuçları	63
Tablo 5	Normallik Analizi Sonuçlar	67
Tablo 6	Temel Eğitim kurumlarında çocukların eğitim süreçlerine ailenin katılımına ilişkin veli görüşlerine ait faktörlerin betimsel istatistikleri	68
Tablo 7	Aile katılımı ölçeği betimsel istatistik verileri	69
Tablo 8	Okul Seviyesine Göre, Velinin, Çocukların Eğitim Süreçlerine Katılımına İlişkin t-Testi Sonuçları	70
Tablo 9	İlkokul 1. sınıf ile 4. sınıf velilerinin aile katılımı görüşlerine göre t-Testi sonuçları	72
Tablo 10	Ortaokul 5. sınıf ile 8. sınıf velilerinin aile katılımı görüşlerine göre t-Testi sonuçları	74
Tablo 11	Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre, Aile Katılımına İlişkin t -Testi Sonuçları	75
Tablo 12	Katılımcıların Mezuniyet Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri	76
Tablo 13	Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre, Ailenin Çocukların Eğitim Süreçlerine Katılımına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	78
Tablo 14	Katılımcıların Yaşlarına Göre, Betimsel İstatistikler	80
Tablo 15	Katılımcıların Yaşlarına Göre Çocukların Eğitim Süreçlerine Ailenin Katılımına İlişkin Tek Yönlü Varyans Sonuçları	81
Tablo 16	Katılımcıların Gelir Durumlarına Göre, Betimsel İstatistikleri	83
Tablo 17	Katılımcıların gelir durumuna göre çocukların eğitim süreçlerine ailenin katılımına ilişkin veli görüşlerinin tek yönlü varyans sonuçları	84

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Hoover-Dempsey ve Sandler, (1995-1997) Aile Katılım Modeli.....	30
Şekil 2 Walker ve Arkadaşlarının (2005) Revize Ettikleri Aile Katılım Modeli.....	32



ÖZET

ÇOCUKLARIN EĞİTİM SÜREÇLERİNE AİLENİN KATILIMINA İLİŞKİN VELİ GÖRÜŞLERİ

Bu çalışmanın amacı, velilerin, çocuklarının eğitim süreçlerinde aile katılımına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın evrenini İzmir ili Aliğa ilçesinde bulunan 35 ilköğretim okulunda (21 İlkokul, 14 Ortaokul) 2018-2019 öğretim yılında bu okullarda öğrencisi bulunan veliler oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alınmamış, tüm evrenden veri toplanmıştır.

Araştırmada veri toplamak amacıyla Walker ve arkadaşları (2005) tarafından geliştirilmiş olan “Parental involvement: Model revision through scale development” adlı ölçek Türkçeye ve Türk kültürüne uyarlanmıştır. Ölçeğin uyarlama çalışması farklı demografik özelliklere sahip veliler üzerinde uygulanmış, böylece bu özellikler ile aile katılımı boyutları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek geçerlik ve güvenirliliği kanıtlanmış 25 maddeden oluşan “Aile Katılımı Ölçeği” olarak adlandırılmıştır. Veri toplama, çalışmaya gönüllü katılım gösteren 2684 veliden bu ölçek kullanılarak yapılmıştır.

Araştırmanın sonucunda elde edilen verilerden bazıları şöyledir:

- Velilerin en yüksek katılım gösterdikleri alt boyut okul temelli katılım iken, en düşük katılımın olduğu alt boyut velilerin zaman ve enerji durumlarına göre katılımlarını belirleyen veli imkânları boyutu olduğu,
- Okul seviyesine göre aile katılımı ilişkisi incelendiğinde, aile katılımının her alt boyutunda ilköğretim velilerinin ortaokul velilerine göre daha katılımcı oldukları,
- Velilerin cinsiyetlerine göre aile katılımı etkinliklerinde düzeyleri incelendiğinde, ev temelli katılım ve velilerin öğretmen beklentilerine algıları boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmazken; okul temelli aile katılımı, veli imkânları ve velinin aile katılımı inançları boyutunda, kadınların erkeklere göre daha yüksek katılım gösterdikleri,
- Aile katılımının velilerin eğitim durumlarıyla ilişkisi incelendiğinde velilerin eğitim seviyeleri yükseldikçe aile katılım düzeylerinin de anlamlı şekilde yükseldiği,
- Aile katılımına ilişkin veli görüşleri yaş değişkenine göre incelendiğinde 35 yaş altı ve 46 yaş üzeri velilerin benzer özellikler gösterdiği tespit edilirken 36-45 yaş aralığındaki velilerin diğer yaş grubundaki velilere göre daha yüksek katılım sağladıkları,

- Aile katılımına ilişkin veli görüşleri gelir durumu değişkenine göre incelendiğinde velilerin gelir düzeyi yükseldikçe aile katılım düzeylerinin de yükseldiği, sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul, ilköğretim, aile katılımı, veli katılımı, okul aile ilişkileri.



ABSTRACT

PARENTS' OPINIONS ON PARENTAL INVOLVEMENT PROCESS IN THEIR CHILDREN'S EDUCATION

The aim of this study is to reveal the views of parents regarding family participation in their children's educational processes. The population of the study consists of the parents whose children receive education in 35 primary schools (21 Primary Schools, 14 Middle Schools) in Aliağa district of İzmir in 2018-2019 academic year. The sample was not taken in the study; data was collected from the whole population.

The scale called "Parental involvement: Model revision through scale development", developed by Walker et al. (2005), was adapted to Turkish and Turkish culture in order to collect data. The adaptation study of the scale was applied on parents with different demographic characteristics, so that the relationship between these features and dimensions of family participation was tried to be determined.

The scale adapted to Turkish was named by the researcher as the "Family Participation Scale", which consists of 25 items all of whose validity and reliability were proved. Data collection was done by using this scale with 2684 parents who voluntarily participated in the study.

Some of the data obtained as a result of the research are as follows:

- While the sub-dimension where parents participated most was school-based participation, the sub-dimension with the lowest participation was the parent's potential dimension, which determined the participation of parents according to their time and energy status.
- When the family participation relationship is analyzed by school level, primary school parents are more involved than the secondary school parents in every sub-dimension of family participation.
- When the levels of family participation activities are examined according to the parents' gender, there is no significant difference in the dimension of home based participation and parents' perceptions of teacher expectations; In terms of school-based family participation, parents' potential and parents' beliefs in family participation, women participate more than men.

- When the relationship between family participation and the educational status of the parents are examined, the level of family participation increases as the education level of the parents increases.
- When parents' views on family participation are analyzed by age variable, it is determined that parents under the age of 35 and over 46 have similar characteristics, whereas parents between the ages of 36-45 have a higher level of participation than those of the other age group.
- When parents' views on family participation are analyzed according to the income status variable, as the income level of the parents increases, the level of family participation increases.

Keywords: Parental involvement, parental engagement, school family relationships.

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İnsan sosyal bir varlıktır. İnsanın gelişimi ve davranışları, içinde yaşadığı çevreden ve toplumdan bağımsız düşünülemez. Aileler yakın ilişkilerin en güçlü olduğu birincil gruplardır ve bireyin kişilik oluşumunda öncelikli etkileşimi sağlar (Tezcan, 1997: 142). Aile içinde çocuğa gösterilen davranışlar onun her türlü gelişimini, yaşamının her aşamasında etkiler (Öztop,1996: 4). Çocuğun içine doğduğu ilk çevre ailesidir. Çocukların davranışlarının şekillenmesi ve onların eğitimi ilk önce ailede başlar. Okul çağı başlayana kadar çocuğun maruz kaldığı çevre aile olduğundan, davranış gelişimi ve öğrenmelerin birinci sorumlusu aile bireylerdir. Okul öncesi dönemlerde davranış ve öğrenmeler konusunda destekleyici aile tutumlarının çocukların gelecekteki akademik başarılarını olumlu etkilediği de bilinen bir gerçekliktir. Eğitim ise, insan davranışlarını ve gelişimini etkileyen başlıca etmendir (Otote ve Omo Ojugo, 2009: 654). Okul eğitim sisteminin bir alt sistemi olduğundan, okul sisteminin kendini etkileyen ve kendisinin etkilediği toplumun, aile ve diğer örgütlerden oluşan bir çevreye sahip olduğu kaçınılmaz bir gerçektir (Başaran 1994: 20). Bu nedenle okul ve toplum birbinin ayrılmaz birer parçasıdır ve birbinin tamamlayıcısıdır.

Çocukların toplumsallaşmasını ve içinde bulunduğu çevrenin özelliklerini kazanmasını sağlayan okul, aynı zamanda çocuklarımızı geleceğe hazırlayan, toplumsal ve ekonomik kalkınmaya değer katacak bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Bu amaçların gerçekleştirilmesi ancak okul-veli-toplum ilişkisinin güçlü olmasıyla sağlanabilir. Ortak değerler, beklentiler ve hedefler okulun ve eğitimin başarıya ulaşmasındaki anahtar kelimelerdir. Çocukların okul çağına başlamasıyla birlikte çocukların yaşantılarına okullar dâhil olmakta ve ailenin temelini oluşturduğu eğitim serüvenine okul ve sosyal çevrede girmektedir. Diğer bir ifade ile öğrencinin başarısını arttırmak hem ailelerin hem de okulun ortak sorumluluğu haline gelmektedir (Tutkun ve Köksal, 2000: 216).

Okul çağı itibariyle eğitim faaliyetlerinin ağırlığı okula kaymış gibi görünse de okulların hedeflerini gerçekleştirebilmeleri için öğrencilerin eğitim süreçlerine ailenin de dâhil olması, eğitim sürecini desteklemesi ve geliştirmesi başarı için bir zorunluluktur. İlköğretim düzeyinde aileler, yasal ve yönetsel açıdan, okulların etkili ilişkiler kurmak zorunda oldukları en yakın sosyal çevreyi oluşturmaktadır (İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2004: 6).

Türkiye’de eğitimin niteliğini artırma çalışmaları, geçmişten günümüze süregelen tartışmalardan biri olarak güncelliğini korumaktadır. Bu bağlamda bu araştırmanın temel amacı, eğitimin niteliğini arttırmak konusunda sürecin en önemli paydaşlarından birisi olan ailelerin tutum ve görüşlerini ortaya koymaktır. Aile katılımı konusunun veliler nezdinde nasıl anlaşıldığını, ailelerin kendilerine düşen sorumluluk ve ödevleri ne derece yerine getirilebildikleri, velilerin bakış açısıyla incelenmektedir.

1.2. Amaç ve Önem

Bu çalışmada, ilköğretim okullarında eğitim gören öğrencilerin ebeveynlerine ulaşarak, çocuklarının eğitim süreçlerine aile katılımı konusunda veli görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, velilerin çocuklarına etkili zaman ayırmaları, okul etkinliklerine katılmaları, eğitim öğretim konusunda okul ile işbirliği yapmaları, ödev ve derslerinde öğrencilere yardımcı olma durumları konusunda veli katılımının belirlenmesini hedeflemektedir. Velilerin çocuklarının eğitim süreçlerine katılımı ve katkısı öğrenci velileri için ilginç bir konu olagelmıştır. Çünkü çocuklar ilk temel bilgilerini ebeveynlerinden öğrenir ve taklit ederler. Okul çağının başlamasıyla da bu bağ kopmaz. Dolayısıyla veli katılımı konusu eğitim araştırmacılarının da ilgi gösterdiği temel konulardan biridir (Epstein ve Karweit, 1983; Hoover-Dempsey, Otto, Bassler, Brissie, 1987; Keith, Troutman, Bickley, 1993; Hoover Dempsey, Sandler, 1997; Hill, Taylor, 2004; Şimşek ve Tanaydın, 2002; Çelenk, 2003; Gürşimşek, 2003; Kocabaş, 2006; Kaysılı, 2008; Özışıklı, 2008; Altun, 2009; Beycioğlu, Özer ve Şahin, 2013; Şad, Gürbüz Türk, 2013; Kar, Uzun ve Gök, 2017). Eğitim öğretim süreçlerinde veli katılımı birçok boyutta etki gücüne sahiptir. Epstein’a (1991) göre okul aile işbirliği; eğitim-öğretim kalitesini arttırmakta, öğrencilerin okula karşı tutumlarında olumlu gelişmeler sağlamakta iken, Hoover-Dempsey ve Walker’ a (2002) göre ise aile katılımı öğrencilerin akademik ve genel başarılarını da etkileyen bir dizi inanç ve davranışın geliştirilmesinde son derece etkilidir. Ayrıca Beycioğlu, Özer ve Şahin (2013) okullarda veli katılımının çocukların birçok yönden gelişimine katkı sağlarken aynı zamanda etkili okul geliştirmenin de etkin bir yolu olduğunu vurgulamışlardır. Eğitim öğretim sürecinin sağlıklı yürüyebilmesi için öğrenci-öğretmen-veli etkileşiminin üst düzeyde olması gerekmektedir. Fakat okullarda veli katılımı, üzerinde en çok durulması gereken unsurken en çok gözden kaçırıldığımız unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocukların hayata gözlerini açmalarıyla birlikte dünyayı tanıma, algılama, anlamlandırma ve bunun yanında kültürlenme, dil öğrenimi, sosyal, psikolojik ve psikomotor gelişim süreçlerinin mimarı olan aileler öğrenim çağının başlamasıyla birlikte çocuklarının eğitimine katılma konusunda yetersiz kalmaktadırlar. Literatüre baktığımızda bu durumun nedenlerini ortaya koymak üzere birçok araştırma yapılmıştır. Ayrıca veli katılımının önemi üzerine birçok çalışma bulunmaktadır. Bu araştırma ile velilerin okula katılma konusundaki isteklilik, ekonomik katkı, akademik katkı, okula ve çocuğa zaman ayırma, öğretmenle ve

okulla işbirliği yapma düzeylerinin belirlenmesi sağlanarak değişkenlerin aralarındaki ilişkiler irdelenecektir.

Alanyazında veli katılımı çalışmalarında çocukların ders bazında akademik başarıları, öğretmenlerin veli katılımına yaklaşımları, okul yöneticilerinin veli katılımına yaklaşımları genel anlamda irdelenmiştir. Bu çalışmanın alanyazından ayrılan en temel özelliği ailelerin veli katılımı konusunda katılım düzeyleri; velilerin eğitim, yaş, cinsiyet, gelir durumuna göre ne düzeyde farklılaştığını ortaya koymasındır. Böylelikle aile katılımı olgusunun okullarda geliştirilmesi, öğrenci ve veli ihtiyaçlarına göre etkinliklerin tasarlanmasında ve uygulanmasında araştırmacılara ve uygulamacılara yardımcı olacaktır.

Araştırma kapsamının geniş tutulması, eğitim kurumlarının her tür ve kademesinde ortaya çıkacak sonuçların mevcut durumları betimlemesine, bu sonuçların karşılaştırılmasına ve yorumlanmasına olanak sağlayacaktır. Araştırmanın, hem kapsamı hem de araştırma sonucunda elde edilecek veriler itibari ile gerek araştırmacılara gerekse uygulamaya fayda sağlayacağı beklenmektedir. Araştırmanın hem okul yöneticilerine, hem öğretmenlere hem de velilere okul-veli ilişkileri hakkında farkındalık oluşmasını sağlayacağı, okul aile ilişkilerinin geliştirilmesi çalışmalarında alan yazını destekleyecek bir çalışma olacağına inanılmaktadır.

1.3. Problem Cümlesi

Temel eğitim kurumlarında çocukların eğitim süreçlerine ailenin katılımına ilişkin veli algısı, kişisel ve demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Alt Problemler

1. Temel eğitim kurumlarında çocukların eğitim süreçlerine ailelerin katılımı ne düzeydedir?
2. Temel eğitim kurumlarında çocukların eğitim süreçlerine ailenin katılımına ilişkin veli görüşlerinde okul seviyesine göre anlamlı farklılıklar var mıdır?
3. Temel eğitim kurumlarında çocukların eğitim süreçlerine ailenin katılımına ilişkin veli görüşleri, çocuklarının okul düzeyine göre ilk ve son sınıfta olmalarına göre anlamlı farklılıklar var mıdır?
4. Temel eğitim kurumlarında çocukların eğitim süreçlerine ailenin katılımına ilişkin veli görüşlerinde
 - a. Cinsiyetlerine
 - b. Eğitim durumuna

- c. Yaşlarına
- d. Gelir durumlarına göre anlamlı farklılıklar var mıdır?

1.4. Sınırlılıklar

- 1- Bu araştırma 2018-2019 Eğitim Öğretim yılı İzmir ili Aliaga İlçesinde Temel eğitim kurumlarında öğrencisi olan velilerin görüşleri ile sınırlıdır

1.5. Varsayımlar

- 1- Okullarda veli katılımının çocukların birçok yönden gelişimine katkı sağladığı varsayılmaktadır.
- 2- Katılımcılar sorulara samimiyetle ve aile katılımına ilişkin görüşlerini doğru bir şekilde ifade etmişlerdir.

1.6. Tanımlar

Temel Eğitim: Dört yıllık ilkokul ve dört yıllık ortaokuldan oluşan eğitim kademesi.

Veli: Çocukların bilişsel, sosyal, psikomotor ve akademik gelişiminden sorumlu olan, onların maddi manevi ihtiyaçlarını karşılamakla yükümlü olan bireylerdir (MEB, 2012)

Aile Katılımı: Çocukların bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve akademik yönden sağlıklı gelişimlerini sağlanması, eğitim-öğretime hazırbulunuşluğunun oluşturulması ve süreç içinde desteklenmesi amacı ile düzenlenen eğitim etkinliklerini gerçekleştirmek için, okul personeli ve aile bireylerinin birlikte çaba göstermesidir (Epstein, 1995).

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR VE KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitim ve Eğitim Süreçleri

Eğitim, insanlık tarihi kadar eski bir olgudur. İnsanlık nesiller boyu elde ettiği bilgiyi, beceriyi ve deneyimleri kendinden sonraki nesillere aktararak günümüzdeki durumuna ulaşmıştır. Bunun yanında eğitim insan yaşamı boyunca devam eden bir süreçtir. Eğitimin alinyazında birçok tanımı bulunmaktadır. Ertürk; “Eğitim, biyolojik, kültürel ve sosyal bir varlık olarak bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir. ” demektedir (Ertürk, 1972). Erden ise “ Eğitim, bireyin doğumundan ölümüne kadar çeşitli bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir süreçtir. ” demektedir. Erden yapmış olduğu bu tanımla eğitimin bir tutum, davranış ve bilgi kazandırma işi olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca eğitimin hayat boyu bir süreç olduğunu yaptığı tanımda vurgulamıştır (Erden, 1998). Tezcan da “ Eğitim, bireylerin toplumsal yeteneğinin, en elverişli düzeyde, kişisel gelişmesinin elde edilmesi için seçilmiş ve deneyimli bir çevreyi içine alan toplumsal bir süreçtir.” demektedir. Bu tanımda da eğitimin hem bireysel hem toplumsal bir süreç olduğunu anlıyoruz (Tezcan, 1981). Genel olarak tüm tanımlardan anlaşılacağı üzerine eğitim süreci birikimli olarak nesilden nesile devam etmesi ve aktarılmasıyla toplumsal bir olguysen bireyin hayat boyu öğrenmeyi sürdürmesi ve buna muhtaç olması bireysel bir olgu olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Ülkelerin kalkınması ve gelişmesi yetiştirebildiği nitelikli insan günöce bağıdır. Ülkelerin sosyo-ekonomik gelişimleri sahip oldukları kalifiye ve çalışkan bireylere bağıdır. Gelişim için gerekli olan örgütlenmeyi, bilgi ve teknoloji üretimini gerçekleştirecek olan ülkenin eğitilmiş insanlarıdır. Başak; ‘Nesillerine verilmesi gereken eğitimi esirgeyen milletler, başka milletlerin psikolojik savaşı karşısında mahvolmaya mahkûmdur’ der. Bu nedenle bireysel kalkınmanın yanında toplumların insan sermayesine yapacakları yatırım elzemdir. Ülkelerin üzerinde durması gereken en önemli husus eğitim ve eğitimin sorunlarıdır (Başak, 1998).

Eğitim çok boyutlu bir süreçtir. Her aile çocuğunu okula gönderirken onun okulda ve toplumda başarılı olmasını ister. Bazı öğrencileri için başarıya ulaşmak daha kolaydır. Ama bazı

çocuklar içinse başarı o kadar da kolay değildir. Eğitim süreci içerisine giren çocukların başarılı olabilmeleri için birçok etken vardır. Bu etkenler;

- 1) Çocuğun hazırbulunuşluk özellikleri
- 2) Aile ortamı
- 3) Okul ve sınıf ortamından kaynaklanan faktörler
- 4) Öğrenci öğretmen ilişkisi
- 5) Öğretmen aile ilişkisi olarak sınıflandırılabilir (Oktay, 1997).

Eğitim hayatında önemli yere sahip olan bu değişkenler birbirinden ayrılamayan ve birbirini etkileyen unsurlardır.

2.1.1. Çocuğun hazırbulunuşluk özellikleri

Çocukların akademik başarısını birçok değişken etkiler. Bunlar; çocukların zihinsel gelişimleri, fizyolojik gelişimleri, içinde bulundukları aile ve sosyal çevreleridir. Çocuğun başarısını etkileyen en önemli etkenlerden birisi bilişsel gelişimidir. Okula gelen çocuğun yaşlarının sahip olduğu ortalama bilişsel gelişimi yakalaması, çevresini, dersleri anlaması sağlıklı iletişim kurabilmesi ve uyum sağlayabilmesi için ön koşuldur. Okulda başarısız olan kimi öğrencilerin, konuları diğer öğrenciler kadar kolay anlayamadığı, çevresiyle uyum ve iletişim sorunları yaşadığı gözlenmiştir. Öğrenmelerini sağlamak için bu çocuklar ile özel olarak ilgilenmek gerekir; eğer bu yetmiyorsa, özel eğitim görmelerine fırsat verilmesi gereklidir (Oktay, 1997). Araştırmacılar, çocukların akademik başarılarının ve zihinsel becerilerinin okula başlamadan önceki aile-çocuk etkileşiminden, özellikle ailelerin problem çözme davranışlarından etkilendiğini ortaya koymuştur (Pianta, ve Harbers, 1996). Eğitim ve öğretim ilk önce ailede başladığı için ve çocuğun gelişimsel olarak atlattığı birçok kritik dönemi önce aile hayatında yaşadığı için çocuğun ev ortamı bilişsel gelişimini destekleyecek nitelikte tasarlanmalıdır. Öğrencilerin bilişsel gelişimlerdeki kritik dönemlerin başarıyla atlatılmasında çevresel faktörler en az genetik faktörler kadar etkili olduğundan aile ortamında yapılan etkinlikler, çocukla kurulan oyunlar, kendini ifade etmesini sağlayan araçlar çeşitlendirilmelidir. Okul da evin bir devamı niteliğindedir. Bu yüzden nasıl ki aile ve ev ortamı bilişsel gelişim için tasarlanıyor ise okullar da bu sürecin devamı olacak şekilde öğrencilerin bilişsel gelişim ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde geliştirilmelidir (Yıldız, 1999).

Çocuğun başarılı olmasında bilişsel gelişim gibi önemli olan bir diğer unsur fizyolojik gelişmedir. Görme problemi yaşayan bir öğrencinin ya da işitme sorunu yaşayan bir öğrencinin sağlıklı ders takip etmesi beklenemez. Bunun yanın da konuşma güçlüğü çeken bir çocuğun kendini çevresine kapatması, alay edilmekten çekinmesi kaçınılmazdır (Yıldız, 1999). Çocuğun aşırı çekingen, heyecanlı, kaygılı oluşu, özgüven sorunları yaşaması da yeteri başarıyı gösterememesi üzerindeki güçlü değişkenlerdir (Oktay, 1997).

Ayrıca ev ortamında çocuktan beklentiler, aile bireylerinin karakter özellikleri de çocuğun başarısı üzerinde önemli derecede etkilidir. Aile bireylerinin kendisinden daha başarılı olduğu düşüncesi çocuğu yeni denemelerden alıkoyabilir. Güçlü karakterle sahip ailelerde yetişen bu çocuklar da zaman zaman yetersizlik hissi ve başarısızlığa karşı inanç gelişebilir (Yıldız, 1999). Eğitimin istendik bir süreç olması itibariyle çocuğun okulu sevip sevmemesi, öğrenmeyi isteyip istememesi de okul başarısında önemli bir faktördür (Oktay, 1997). Son olarak öğrencinin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek konu ve müfredat tasarımı üzerinde durulması hayati öneme sahiptir. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almayan öğretim programlarının başarıya ulaşması mümkün değildir.

2.1.2. Aile ortamı

Çocuğun bilişsel ve fizyolojik gelişiminin yanında çevre yaşantısı da onun akademik ve sosyal gelişimi üzerinde oldukça etkilidir. Ailenin çocukla kurduğu iletişim özellikle anne-babanın çocukla kurduğu olumlu ilişki, ailenin okula karşı olumlu tutumları, çocuğun okulu sevmesi ve okulda başarılı olmasını sağlayan temel etkenler arasında yer alır (Oktay, 1997). Ayrıca ailelerin çocukları üzerinde sergiledikleri tutum çocuğun geliştirdiği davranış kalıpları ve eğilimler üzerinde oldukça etkilidir. Aşırı boş vermiş aileler de aşırı baskıcı aileler de çocuklar üzerinde olumsuz etkilere sahiptir. Aşırı baskıcı ailelerin çocuklarında yetersizlik duygusu gelişirken, ilgisiz aile çocuklarında da umursamazlık, duyarsızlık ve kaygısızlık gibi duygular gelişmektedir. Bu nedenle aile ortamında anne-babalar demokratik bir tutum sergilemeleri öğrenci başarısı üzerinde büyük önem arz etmektedir. Arcan (2006) anne-babaların çocuklarına demokratik tutum göstermelerinin, onların akademik başarılarını artırdığını ortaya koymuştur.

Ebeveynlerin çocuklarını tanımamaları, onları yönlendirirken kendi istek ve beklentilerini ön planda tutmaları da önemli bir başarısızlık nedenidir. Balığın ağaca tırmanması nasıl olası değilse çocuğunda ilgisinin yeteneğinin olmadığı bir alanda başarılı olması beklenemez. Veliler kendi beklentileri doğrultusunda baskıcı tutum izlediklerinde çocukların okuldan uzaklaşmalarına, okuldan kaçmalarına ve hatta okuldan ayrılmasına neden olmaktadır. Bu nedenle ebeveynlerin çocukları için belirledikleri eğitim öğretim hedeflerinde çocuğun kişilik özelliklerini, ilgi ve yeteneklerini göz önünde bulundurmaları daha akılcı ve gerçekçi bir yaklaşımdır olacaktır (Oktay, 1997). Bir diğer anlatımla, çocuklardan beklenen standartlar; başarabileceği düzeyde fiziksel gücüne ve anlayış yeteneğine uygun olmalıdır.

Aile ortamında bireyler arası ilişkilerin niteliği de çocuğun başarısını etkilemektedir. Elmacıoğlu (1992) yaptığı araştırmada, aile içi iletişimin öğrencinin başarısı üzerindeki etkisi üzerinde durmuştur. Araştırmada huzurlu ve uyumlu bir aile ortamında çocukların okul başarılarının arttığı, iletişimin güçlü olduğu ailelerde yetişen çocukların kişiliklerinin daha olumlu yönde geliştiği, sosyal uyumlarının daha iyi ve okul başarılarının da daha yüksek olduğu

belirlenmiştir. Diğer taraftan aile içi sorunların sürekli yaşandığı huzursuz bir aile ortamlarında yetişen çocukların ise kişilik gelişimlerinin ve sosyal uyumlarının olumsuz ve okul başarılarının da daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Yıldız (1999) ise başarılı öğrencilerin anne-babalarının, çocuklarına karşı daha yapıcı davrandıklarını, onları daha çok övdüklerini ve daha çok kabullendiklerini; başarısız öğrencilerin aile yapılarında ise gerilimli bir havanın olduğunu ve anne-babaların çocuklarına karşı daha otoriter ve kısıtlayıcı davranışlar sergilediklerini belirlemiştir. Şatır'ın (1996) araştırması da bizlere başarı düzeyi düşük olan ailelerin cezaya daha çok başvurduğu, çocuğun ev ve okul yaşamında da ders çalışması konusunda daha fazla çatışma yaşandığı gözlenirken; ilgili ve olumlu tutuma sahip olan ebeveynlerin çocuklarının okul başarılarının yüksek olduğu gözlemlenmektedir.

Öğrenci başarısında ailelerin sosyo-ekonomik durumu da önemli bir yere sahiptir. Ailenin sosyo-ekonomik durumundan kasıt ailenin gelir düzeyi, evin bulunduğu fiziksel ve sosyal çevre ve toplum içerisindeki sosyal statüleri akla gelmektedir (Elmacıoğlu, 1992). Çocuğun yeterli, sağlıklı beslenememesi veya okula aç gelmesi kendini derslerine vermesini zorlaştıracaktır. Temel fizyolojik ihtiyaçların yeterli derecede karşılanmaması bireylerde yoksunluk hissini arttıracak ve eğitim ve öğretim gereksinimlerine odaklanmalarını engelleyecektir. Ayrıca çocuğun yaşadığı sosyal çevre, eğitim gördüğü okul, dinlenme ve eğlenme imkânları başarısını etkilemektedir (Elmacıoğlu, 1992).

Ebeveynlerin öğrenim durumları da öğrencinin okul başarısı üzerinde oldukça etkilidir. Eğitimli anne-babaların çocuklardaki başarı güdüsünün olumlu yönde harekete geçirdikleri gözlenmektedir. Yapılan araştırmalar da başarı düzeyi yüksek öğrencilerin ailelerinin eğitim düzeylerinin başarı durumu düşük olan çocuklarının ailelerinin eğitim durumlarına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir (Elmacıoğlu, 1992).

2.1.3. Okul ve sınıf ortamı

Okul eğitimin formal bir yapıya kavuşması amacıyla planlı bir şekilde düzenlenmiş bir yapıdır. Bu düzenlenmiş çevrede hem istenmeyen davranışların düzeltilmesi hem de istenilen davranışların kazandırılması amaçlanmaktadır. Bunun yanında okul çocuğun evde sahip olamadığı koşulları sağlayıp gelişmesini desteklediği gibi son derece olumsuz etkilere de neden olabilir. Okulların fiziksel yetersizliklerinden kaynaklanan olumsuzluklar, okulların ve sınıfların kalabalık olması, ders materyallerinin ve eğitim araç gereçlerinin öğrenci ihtiyaçlarını karşılama konusunda yetersiz olması hem eğitimin kalitesini düşürmekte hem de öğrencilerin başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir (Oktay, 1997).

Okulların iklimini ve havasını belirleyen yönetici ve öğretmen özellikleri de öğrenci başarısında son derece önemlidir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin kişilik özellikleri, iletişim becerileri, okula ve öğrencilere kattıkları artı değer, meslek bilgileri, deneyimleri öğrenciye,

ailelere karşı tutumları eğitim-öğretimin başarıya ulaşmasında en önemli belirleyicilerdir (Oktay, 1997). Okulla ilgili bir diğer önemli olguda öğretmenlerin sınıf ortamında sergilediği tutumlarıdır. Öğretmen tutumlarının pozitif, destekleyici ve demokratik olması öğrencinin de okula ve derslere karşı pozitif tutum geliştirmesini sağlamakta, okuldan ve derslerden daha iyi faydalanma ve doyum sağlayıcı bir okul ortamının oluşmasını sağlamaktadır. Okulla bağlantılı bir diğer faktör de öğretmenin derste sergilediği tutumdur. Bu iklimi yakalayan okullar öğrenciler ve toplum için umut aşılayan yapılara dönüşmektedir (Yıldız, 1999).

Okulun öğrenciler üzerinde olumlu bir etki oluşturabilmesi okul veli işbirliği ve eşgüdümlü hareket edebilmeleri ile doğrudan ilişkilidir. Çocuğun başarısı için okul ve ailenin müşterek hareket etmesi, okulun önerilerine ailelerin açık olması çocuğun okul başarısı açısından büyük önem taşımaktadır (Yıldız, 1999). Çelenk'in (2003) araştırmasına göre aile üyelerinin eğitim konusunda desteklediği ve okulla yakın işbirliği içinde olan ailelerin çocuklarının okul başarılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çocuklar anne-babalarının aynasıdır. Her çocuk okul sistemine girdiğinde yetiştiği aile ortamının özelliklerini sergiler. Bu nedenle öğretmen eğitim-öğretim süreçlerini planlarken çocuğun yetiştiği sosyal ortamı da dikkate alarak hareket etmelidir. Hem okulların hem de ailelerin ortak amacı onların her yönden iyi gelişmeleri ve hayatta başarılı olmalarıdır. Bu hedefe ulaşmanın yolu da ancak her iki tarafın birbirini iyi tanımasından ve aynı amaç için çabaladıklarının güvenini birbirlerine verebilmelerinden geçmektedir. Bu nedenle aileyi tanımak, öğrencinin ve ailenin beklentilerini, eğitim ihtiyaçlarını doğru tespit edebilmek son derece önemlidir. Okul aile arasında bağlar güçlendikçe aile ve öğrencilerde okula karşı olan olumsuz bakış açıları ve önyargıların önüne geçilecektir. Böylece öğrenciden, aileden, sosyal çevreden, okuldan kaynaklanan sorunların tespiti ve çözümü konusunda işbirliği kolaylaşacaktır. Bu baği kuvvetlendirmenin en etkili yolu da veli ziyaretleridir (Turan, Bozkurt ve Polat, 2010). Turan ve diğerleri (2010) öğretmenlerin yaptığı ev ziyaretlerinin, velilerin kendilerini önemli ve değerli hissetmelerinde, aynı zaman da öğrencilerin ve velilerin bu ziyaretler sayesinde okula ve öğretmenlere karşı olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğunu belirtmektedir.

Son olarak okulların uyguladıkları programlar da başarılı bir eğitim-öğretim için olmazsa olmazdır. Programların çağın gerekliliklerine göre tasarlanmış, öğrencilerin gelişimsel ve psikolojik durumlarını dikkate alan, gerçek yaşama hazırlayıcı bir nitelikte olması gerekmektedir (Oktay, 1997).

2.1.4. Öğretmen-öğrenci ilişkisi

Öğretmenlerin okulda mesleklerini iyi yapmalarını sağlayan birçok motivasyon kaynağı bulunmaktadır. Bunlardan bir tanesi öğretmen-öğrenci ilişkisi ve bu ilişkide öğretmenin etkililik

düzeyidir. Öğretmenlerin demokratik bir tutuma sahip olmaları, öğrencilerine karşı pozitif bir tutum sergilemeleri, onlara değer veren bir yaklaşıma sahip olması, yargılamadan koşulsuz onları bir birey olarak kabul etmesi, samimi, dürüst, empati kurabilen özellikler taşıması son derece önemlidir (Kaya, 2010). Duygular bulaşıcıdır. Olumlu etkileşimler bireyin olumlu davranışlar geliştirmesini destekler. Bu nedenle öğrenci-öğretmen arasında etkili iletişimin gerçekleşmesi her iki taraf için de istendik bir durum olup eğitim açısından özel bir önem taşımaktadır. Bu yüzden etkili iletişim eğitimin vazgeçilmez enstrümanlarından birisidir. Tabi ki bunun tam aksi de mümkündür. İletişim olumlu olabileceği gibi olumsuz da gerçekleşebilir. Olumsuzlukların en aza indirilmesi için öğretmenlerin etkili iletişim becerilerine sahip olmaları gerekir. Öğretmenlerin etkili iletişim becerileri öğrencilerin de dolaylı olarak gelişmelerini, davranışlarını, kendilerini algılama biçimlerini ve çevreyle olumlu iletişim kurma becerilerini geliştirmektedir (Kaya, 2010).

2.1.5. Öğretmen-aile ilişkisi

Öğretmenler için öğrencilerin akademik başarısını artırma yolunda veliler harika iş ortaklarıdır. Hem disiplin problemlerinin çözümünde hem de öğrencilerin pozitif güdülenmesinde aileler kritik roller üstlenebilirler (Şahin, 2009). Hayatın doğal akışı gereği her veli için çocukları en kıymetli varlıklarıdır. Aileler çocuklarının her türlü olumlu gelişimi ebeveynlerinin istedikleri gelişmelerdir. Fakat çoğu zaman aileler nasıl yardım edebilecekleri konusunda bir fikre sahip değildirler (Bhering, 2002). Bütün bunlar öğretmenin aileyle kuracağı ilişkilere bağlıdır (Şahin, 2009). Ailelerle okul arasında eşgüdüm sağlanmalı okulun beklentileri ve ailelerin beklentileri belirlenmeli ve ortak potada eritilmelidir. Gerçekte anne-babalar ve öğretmenler, iletişimin önemini ve değerini kabul etmektedirler (Bhering, 2002).

İletişim konusunda okul yönetiminin en büyük sorumluluğu gerekli iletişim ortamının hazırlanmasıdır. Okul ve ailenin öğrencinin öğrenme alışkanlıkları, okula karşı tutumları, sosyal ilişkileri ve akademik ilerlemeleri hakkında beklentileri konusunda mutabakatın sağlanması çocuğun kapasitesinin artırılmasında oldukça etkilidir. Olumlu iletişimin sonucunda elde edilen kazanımlar öğretmenleri okul-aile ilişkilerini başlatma ve geliştirme eğilimine yönlendirecektir. Okul idaresinin doğru ortamı hazırlaması, meslektaşlarının destekleri, veli memnuniyeti okul-aile katılımını geliştiren etkenlerdir. Ancak iletişim, velileri sadece ihtiyaç anında çocukları hakkında bilgilendirmekle kısıtlı olmamalıdır (Tutkun ve Köksal, 2002). Madalyonun tersini çevirdiğimizde okul-aile iletişiminin değerini ve önemini kavrayamamış okul idareleri ve öğretmenler okul-aile ilişkisine karşı olumsuz tutum geliştirebilirler. Özgan ve Aydın'ın (2010) araştırması bunu kanıtlar niteliktedir. Yönetici ve öğretmenlerin genel anlamda okul-aile ilişkilerine karşı olumsuz düşüncelere sahip oldukları ortaya konmuştur. Fakat aynı zamanda, Benoit (2008) araştırmasında, okul aile ilişkilerinin sıklığının artmasının öğrencinin akademik başarısının artmasında anlamlı farklılık yaratmıştır. Okul, eğer velilerden ve öğrencilerden ne

istediğini ve gereksinimlerini doğru şekilde ifade eden bir sisteme evrilirse, ebeveynler ve çocuklar okuldan maksimum düzeyde yararlanabilirler. Bu anne-babalara yardımın bir yoludur (Makarenko, 1992). Okul aile ilişkilerinin geliştirilmesi için birçok yöntem bulunmaktadır. Bunların bazıları okul günleri, veli toplantıları, okul davetleri, yüz yüze görüşmeler, sanal sınıf uygulamaları, sosyal medya grupları, mektuplar, öğrenci notları, veli ziyaretleri vb. şeklindedir.

2.2. Okul

Okul, toplumun yetiştirmeyi hedeflediği insan sermayesinin şekillendiği yerdir. Toplumu geleceğe taşıyacak olan yetişmiş kadrolar ancak iyi organize edilmiş bir eğitim sistemiyle mümkündür. Bir toplumun eğitim felsefesinin temeli, o toplumun amaçladığı, ihtiyaç duyduğu insan tipini ve gelecek için kurguladığı toplumsal yapıyı ifade eder (Sarpkaya 2008).

Türk Eğitim Sisteminin de amaçları 1739 sayılı Milli Eğitim Temel kanununda ayrıntılı olarak özel ve genel amaçlar şeklinde ifade edilmiştir. Türk Eğitim Sistemi'nin genel amaçları daha çok soyut kavramlardan oluşmaktadır. Bu bölümde iyi insan, dürüst vatandaş, üretici ve bilinçli tüketiciler yetiştirmek olarak özetlenebilir. Özel amaçlar ise, Milli Eğitimin her kademesinde çocuklara kazandırılması gereken tutum, davranış, bilgi ve becerileridir (Sarpkaya, 2008).

Kıncal (1991) okulu eğitilme ihtiyacını karşılamak üzere çeşitli güçlerin bir araya geldiği yapı olarak tanımlamaktadır. Okul dâhil olduğu yapı itibariyle bürokratik bir özellik gösterir. Ancak modern okul örgütlenmesi bütün paydaşlarının karşılıklı etkileşimi üzerine kurulmaktadır. Bu etkileşimin gerçekleşmesi için sağlıklı ortamın hazırlanması ve kontrol edilmesi okul yöneticilerinin görevidir (Kıncal, 1991).

Sarpkaya (2008) okulların birer sosyal sistem olduğunu ve bunun nedeninin her okulun kendine özgü bir kültürü olmasından kaynaklandığını ifade etmektedir. Okullardaki sistem yaklaşımı, okula ve eğitim sistemine bütüncül bir bakış açısıyla bakmamıza ve çözümler üretmemize olanak tanır (Taymaz, 2009). Sistem yaklaşımına göre, okulların amaçlarına ulaşabilmeleri için alt sistemleriyle birlikte uyumlu çalışan bir bütünlüğe kavuşması gerekir. Adeta bir insan bedeni gibi okul örgütünün de bütün bileşenleriyle uyumlu, eşgüdümlü ve bütünlük içinde hareket edebilmesi gerekir (Başaran, 2000).

Okullar açık sistemlerdir. Bunun nedeni, sistem girdilerini, amaçlarını gerçekleştirmek üzere kurulduğu toplumdan almasıdır. Bu girdiyi işledikten sonra yine topluma çıktı olarak sunması ona açık sistem özelliği kazandırır (Aydın, 2004). Sosyal bir sistem olan okulun geliştirilmesinde sarf edilen emek ve çaba sadece okul yönetimini ve öğretmenleri etkilemekle

kalmaz aynı zamanda veli-öğrenci ve sosyal çevre de bu kolektif ilişkilerden etkilenir (Taymaz, 2009).

Okul içine kurulduğu toplumun bir aynası, bir yansımasıdır. Hizmette ettiği topluma tarihi, ekonomik ve sosyo-kültürel özellikler açısından göbekten bağlıdır ve toplumun tüm kılcal damarlarıyla dirsek teması içinde ve karşılıklı etkileşim içindedir. Bu nedenle okulunun toplumdan ve toplumun problemlerinden soyutlanması düşünülemez (Kıncal, 1991). Yani okul ve çevrenin birbirine dönük olması, ortak amaçlar için çalışması, birlik ve bütünlük içinde hareket etmesi, yaşanan gelişmelerin eş zamanlı olarak gözlenmesi beklenir (Bursalıoğlu, 1972)

2.2.1. Etkili okul

Etkili okulun ne olduğuna değinmeden önce bu kavramın ortaya nasıl çıktığından bahsetmek faydalı olacaktır. Etkili okul araştırmalarının miladı “Coleman Raporu” olarak gösterilmektedir (Şahin, 2009). Bu alandaki çalışmaların geçmişi ABD’de 1960’lı yıllara kadar gitmektedir. 1966 yılında James S. Coleman ve arkadaşlarının yaptıkları çalışmada okulların öğrenciler üzerinde çok fazla etkisinin aslında olmadığı, okulun dışında yaşadıkları sosyal çevre ve ailenin çocuklar üzerinde daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Şahin, 2009). Bu çalışmaya tepki olarak 1980 yılından itibaren etkili okul konusu üzerinde yapılan çalışma sayısında önemli artış gözlenmiştir (Çubukçu ve Girmen, 2006).

Etkili okul fikrinin temel felsefesi her öğrencinin öğrenebilir olduğu sayılısına dayanmaktadır (Şişman, 2004). Etkili okul, her öğrencinin iliği ve yetenekleri doğrultusunda kendisine öğrenme olanağı bulabildiği okul olarak tanımlanabilir. Bu okul, kendisinden beklenen amaçları yerine getirebilmesi, çok yönlü ihtiyaç ve beklentilere cevap vermek üzere tasarlandığı için demokratik bir yapıya sahip olması gerekir. Bu yüzden etkili okulların en önemli amaçlarından birisi öğrencilere seçme gücü ve yeteneği kazandırmasıdır. Etkili okulu monoton, tek tip, baskıcı bir anlayış yerine; öğretmen, öğrenci, veli ve eğitimden beklentisi olan, toplumun bütün bireylerini hesaba katan, renkli, çoğulcu, katılımcı, açık ve şeffaf bir okul olarak tanımlamıştır (Şişman, 2004).

Etkili okul düşüncesinde, okulların önemli farklar yaratabileceği ve farklılıkları yaratma da önemli olanın düşünceler olduğu inancı hâkimdir. Etkili okullar, çocukların her açıdan başarılı olmaları için eğitim-öğretim ortamlarını organize eden, uygun eğitim-öğretim materyalleri ile fiziki ortamları geliştiren ve okulun tüm kaynaklarını rasyonel kullanan okullardır. Etkili okul olabilmenin ön koşulu daha fazla kaynağa sahip olmak değil, var olan kaynaklarla en iyi sonuçlara ulaşma çabasıdır (Çubukçu ve Girmen, 2006).

Etkili okul süreci öğrencinin bilgi, beceri ve deneyimlerini geliştirmeyi amaçlar. Bunu yaparken de öğrencinin dil, din, ırk, sosyo-ekonomik statü, cinsiyet, sahip olduğu bilişsel ve

fiziksel becerilere bakılmaksızın tüm çocukların eğitimin beklenen amaçlarına ulaşabileceği ve bunu hak ettikleri düşüncesine dayanır. Bu tür okullar her öğrencinin akademik başarısının geliştirildiği, dezavantajlı gruptaki öğrencilere özel ilginin gösterildiği, özgeçmişlerinden bağımsız olarak birlikte yaşama becerisinin kazandırıldığı okullardır. Etkili okulda akademik açıdan güçlü öğrenciler kadar standartların altındaki öğrenciler de temel bilgi ve becerileri edinir (Kaplan, 2008). Etkili okulun can alıcı özelliği bireyler arasındaki imkân eşitliğini sağlamayı amaçlamasıdır ve bunu hayata geçirme çabasıdır. Günümüz dünyasında etkili okulun özellikleri şu şekilde sıralanmıştır (Sergiovanni, 1995; Akt. Yelok, 2006):

- Amaç bütün öğrencilerin başarılı olmasıdır, öğrenciyi merkeze alır.
- Öğrencilere zengin öğrenme içerikleri hazırlar, öğrencilerin çok yönlü gelişimini hedefler.
- Öğrencilere kendilerini geliştirme imkânları sağlar, ulaşmaları için yüksek standartlar koyarlar ve bu standartlara ulaşabilmek için etkili eğitim-öğretim yöntemleri uygularlar.
- Etkili okullar pozitif okul iklimine sahip olup, bütün bileşenleriyle birlikte samimi, demokratik, katılımcı, eşitlikçi ve kültürel anlamda da zengin bir öğretmen ortamı oluştururlar.
- Mesleki gelişim ve mesleki etkileşim etkili okulların olmazsa olmazlarıdır. Bu tür okullarda öğretmenlerin işlerini en nitelikli biçimde yapabilmeleri sağlayacak şekilde besler. Öğretmenler de kendilerini etkileyen süreçlerde karar alma mekanizmasına katılırlar. Öğretmenler zümre çalışmalarının değerini bilir, program geliştirme ve uygulanması aşamasında işbirlikli çalışır.
- Öğretmenlerin çağın gereklerini yakalamaları ve gelecek için sağlıklı planlamalarda bulunabilmeleri için sürekli gelişimi destekler ve planlı hizmet içi faaliyetlerle öğretmenleri besler.
- Okul yöneticileri paylaşımcı liderlik modelini benimser. Sorunların işbirliğine dayalı olarak çözümü esastır. Takım ve grup çalışmaları eğitimin her sürecinde etkindir. Kuruma aidiyet üst düzeydedir ve personel birbirinin özellikleri iyi bilir. Okulun tüm paydaşlarının gereksinimlerine duyarlı bir liderlik ve kurum kültürü esastır.
- Etkili okulların bütün paydaşları sorun çözme konusunda ve örgütü geliştirme konusunda hevesli ve gönüllüdürler. Yaratıcı sorun çözümlerini benimser ve desteklerler.
- Okul-aile katılımı ve okul-çevre katılımını eğitim felsefelerinin temeline alırlar. Ailelerin ve çevrenin okuldaki karar süreçlerine katılmaları desteklenir. Bu sayede velilerin ve çevrenin okulu daha yakından tanımaları sağlanır. Velileri, okul etkinliklerine katılım ve okul geliştirme çabalarına destek konusunda daha hevesli olmalarını sağlar. Bu durum, etkili okulun başarıya ulaşması için ön koşullardandır.

Ayrıca okul ile çevre iç içe olmak zorundadır. Eğitimin gerçek anlamda merkezi olmalıdır. Çevrenin kaynaklarından faydalanırken kendi kaynaklarını da çevrenin hizmetine sunmalıdır.

Okullar belli bir toplumsal çevrenin parçasıdır ve çevresiyle sürekli etkileşim içerisinde. Okulların etkili olabilmesi için sahip olduğu kaynakları çok iyi tanıması ve planlamasını buna göre yapması gerekmektedir. Yani teşhisi doğru koyup, doğru tedavi yöntemleri uygulamak gerekir. Bu süreç içerisinde de süreçten etkilenen bütün paydaşların planlama ve karar alma süreçlerinde işin içinde olmaları okula olan güveni arttıracaktır ve aidiyet duygusunu oluşturacaktır. Etkili okul geliştirirken şüphesiz en önemli paydaş ailelerdir. Okul ve ailelerin ortak amaç ve hedefler etrafında kenetlenmesi ancak birbirini iyi tanımaları ve etkili iletişim kurmalarına bağlıdır. Bunu başardıklarında birbirlerini anlamaları, beklentilerin farkına varmaları, sorunların üstesinden gelmelerini sağlayacaktır. Yapılan çalışmalarda aile katılımının yüksek olduğu okullarda öğrencilerin davranış problemlerinin en aza indiğini, akademik başarının yükseldiğini bizlere göstermektedir. Ayrıca aile katılımında çocukları en iyi tanıyan kişilerin ebeveynler olduğunu, okul-ev tutarlılığını sağlamada kilit role sahip olduklarını öğrencilerin kişisel, sosyal, akademik gelişimleri için eğitim-öğretim sürecinin vazgeçilmez ortakları olduğunu yadsınamaz bir gerçektir.

2.3. Aile Katılımı

Aile katılımı birçok farklı değişkeni içinde barındıran karmaşık bir olgudur. Aile katılımını farklı boyutlarıyla incelemeyi önce katılım konusunda bir tanımlama yapmak yerinde olacaktır. Katılım; en kısa tanımıyla toplumsal bir gruba girme süreci olarak ifade edilebilir. Bu birden çok insanın bir amaç için bir araya gelerek iletişim geliştirme, eyleme geçme, gözlemci olma, takip etme ve ya aktif rol alma aşamalarını içerebilir. Çakmakçı (2003) katılım sürecinin başarıya ulaşabilmesinde katılımcıların ortak değer yargılarına sahip olma düzeylerinin etkili olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca Hesapçıoğlu (1994) da sadece bireylerin bir araya gelmelerinin katılım sürecinde bir anlam ifade etmediklerini aynı zamanda bireylerin birbirini etkileme gücüne de sahip olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Aile katılımı olgusu üzerine uzlaşılmış ortak bir tanım olmamakla birlikte yapılan tanımların ortak özelliklerine baktığımızda; çocuğun akademik, kişisel ve sosyal hayatında başarıya ulaşması için okul-aile bağlarının güçlendirilmesi, eğitim ve karar süreçlerine velinin doğrudan dâhil edilmesi, aile-okul-öğrenci üçgeninde ilişkilerin ve iletişimin güçlendirilmesi ve ailenin okul ile ortak hareket edebilmesi için ailenin desteklenmesi, eğitilmesi olarak özetleyebiliriz.

Ailelerin çocuklarının eğitimine aktif olarak katılımı tüm dünyada çok önemsenmekte, okul sisteminin ayrılmaz bir parçası olarak düşünülmektedir (Kocabaş, 2006). Aile katılımı ve ailenin eğitilmesiyle ilgili ilk çalışmalar Amerika Birleşik Devletleri'nde 1815 yılında uygulanan anne-baba sınıflarıyla başladığını ifade edebiliriz. Bu gelişmeyi takip eden birçok

aile katılım programı geliştirilmiştir. En bilinen örnekleri “Head Start”, “Home Start” ve “Follow Through” gibi programlardır. Ayrıca 1980’li yıllar itibari ile ülkelerinde yaşanan erken yaşta hamilelik, erken okul terkleri, erken yaşta suça karışmış olan öğrenci sayısının artması aile katılımı konusuna ilginin artmasını sağlamıştır (Weber, 2010). Tüm dünyada yaşanan ekonomik, sosyal, teknolojik, sosyolojik, siyasi değişiklikler baş döndürücü bir hal almakta, bu değişimlere ayak uydurabilmek okul-aile katılımını bir zorunluluk haline getirmektedir. Değişime ayak uydurma çabası okulların demokratikleşmesine, eğitim hakkının tekrardan yorumlanmasına ve buna bağlı olarak eğitimde yapılacak reformlara yön vermede etkili olmuştur. Aile katılımı konusunda dünyada birçok ülke konu üzerine eğilmiş ve okulu, öğretmeni, aileyi cesaretlendirici, destekleyici ve eğitim sürecine dâhil eden birçok yasal düzenlemeler de yapılmıştır. Ancak tüm çabalara ve yasal dayanaklara rağmen uygulama konusunda pek çok dünya ülkesi, aile katılımı konusunda sınıfta kalmaktadır (Keçeli- Kaysılı, 2008).

Okul, iyi organize edilmiş bir ortam oluşturarak çocuğun kendisine ve topluma faydalı olacak bilgi, beceri ve davranış edinmelerini sağlamayı amaçlar. Ancak okullar bu kazanımları öğrencilere doğrudan kazandırabilecek bir sihirli değneğe sahip değildir. Çocuğun bu kazanımları elde etmesinde evde erken çocukluk döneminde aileden kazandığı güven, özgüven, kendini ve çevresini doğru algılama becerileri önemli bir yer tutar. (Epstein, 1987). Okul ve öğretmen çocuğun başarısında tek başına yeterli olamamaktadır. Eğitimin ailede başladığı, okul-aile işbirliğinin çocuğun başarısı üzerinde ve psikolojik durumu üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu yadsınamaz bir gerçektir (Yıldırım, Dönmez, 2008).

Çocuğun okulda edindiği bilgi, beceri ve davranışlar evde de desteklenip pekiştirilmezse bu kazanımlar zamanla sönecektir, unutulacaktır. Bunun yanında edinilen kazanımlara ailelerin tutumu ve bu kazanımlara onların verdiği değer de çok önemlidir. Bu ve bunun gibi birçok farklı etkenden ötürü okul ailenin desteğine ihtiyaç duyar.

Aile katılımı konusunda okul idaresi düşen önemli sorumluluklar vardır. Öncelikle okul yöneticisinin aile katılımı konusundaki inançları ve verdiği değer çok önemlidir. Aile katılımının önemine inan lider; sürecin her adımını takip eder, sürecin içinde yer alır. Bu süreç, aile katılımını bütün personele iyi anlatmakla, samimi ve sabırlı bir tavırla yönlendirmekle, onların inanç ve tutumlarında pozitif değişiklikler yaratarak başlar. Daha sonra tüm paydaşları sürece dâhil ederek planlama, karar alma, değerlendirme süreçlerini gözden geçirme ve organize etme sorumluluğu tamamen yöneticiye aittir (Epstein, 1987).

Epstein ve Jonsorn (2004) yöneticilere düşen sorumlulukları şu şekilde özetlemişlerdir;

- Okul-aile-toplum işbirliğine yönelik etkinlikler organize etme ve bunlara gerekli bütçeleri ayırmak.
- Öğrenci- aile iletişimi etkili ve güçlü hale getirecek okul etkinlikleri ve işbirlikleri geliştirmek.

- Okul ile ilgili bütün gelişmeleri, etkinlikleri, programları çeşitli araç ve yöntemlerle kamuya ilan etmek
- Okul-aile bağıını kuvvetlendirmek amacıyla süreci geliştirici, destekleyici zenginleştirici kaynaklar ayırmak ve bu sürece katkı sağlayacak toplumsal grupları ve toplum liderlerini sürece dâhil etmek
- Çocukların mutlaka aileleri tarafından akademik başarılarının izlendiğini bilmelerini sağlamak

Bunlara ek olarak okul, toplumun normlarının ve demokratik değerlerinin çocuğa kazandırılması amacıyla yaptığı etkinlik ve planlamalarla aileyi desteklemelidir. Okul, çocuğun aile koşulları hakkında bilgi sahibi olurken ailelerin de okul yapılan eğitimi, etkinlikleri izleme fırsatı vermelidir (Bilgin, 1990).

Okulun aile katılımı konusunda başarıya ulaşabilmesi geleneksel anlayıştan sıyrılma ve yeniliğe açık olma potansiyeline bağlıdır. Değişimin sağlanabilmesi için de tüm paydaşların bu işbirliğindeki rolleri, sorumlulukları, görevleri açık ve net şekilde ifade edilmelidir. Başarıya götürecek yöntemler için tüm paydaşlarla (paydaş kuramına atıf) kararlar birlikte alınıp kısa ve uzun vadeli politikalar geliştirilmelidir. Ailenin ve toplumun bu sürece katılması son derece önemlidir zira aile ve toplumun sürece dâhil edilmediği durumlarda kurumsal değişim sözel ifadelerin ötesine geçememektedir. Bu amaçla ailelerle yapılacak buluşmalar, toplantılar, etkinlikler aile görüşü ve önerileri dikkate alınarak organize edilmelidir. Bu sayede ailelerin aidiyet duygusu geliştirilebilir.

Okul yöneticilerine düşen sorumluluklar üzerinde epeyce durduk. Aile katılımı olgusunun bir diğer önemli aktörü de tabi ki öğretmendir. Öğretmenlerin tutum, davranış ve inançları aile katılımının niteliğini arttıran önemli bir değişkendir. Bu bağlamda öğretmenin açık sözlü, tutarlı ve kararlı olması sürecin sağlıklı işlenmesini sağlar. Öğretmenlerin aile katılımı konusunda her aileyi dikkate alan etkinlikler planlaması, her ebeveyne karşı olumlu yaklaşım sergilemesi etkili bir yöntemidir. Anne-babalarla olumlu ilişkiler geliştirirken öğretmenlere avantaj sağlayacak bazı özellikler bulunmaktadır. Bunlar sıcakkanlılık, samimiyet, demokratiklik, öğrenci merkezlilik, duyarlılık, açıklık ve tutarlılık gibi özelliklerdir. Bu özelliklere sahip öğretmenlerin veliler tarafından da benimsenmesi, önerilerinin dikkate alınması, paylaşılan bilgilerin doğruluğuna ve samimiyetine güvenilmesi ve velilerini destekleyici tavırları ebeveynleri işbirliğine istekli hale getiren unsurlardır (Cömert ve Güleç, 2004). Aile katılımının istenen düzeyde olması öğretmenlerin çocuğu ve aileyi daha iyi tanımasına, çocukların bireysel ve akademik ihtiyaçlarını gözlemlemesine olanak tanıyacaktır. Böylece daha geniş bir bakış açısıyla eğitim sürecine odaklanacak ve çocukların beklenti ve ihtiyaçlarına daha doğru cevap verilebilecektir.

Öğretmenlerin eğitim süreçlerinde öğrenciye ve aileye karşı birçok kaygıları bulunmaktadır. Çünkü okulda kazanılan davranışların evde kolaylıkla bozulabileceğinin farkındalardır. Ayrıca çocuk nasıl bir ailede, nasıl bir ortamda yaşadığı, ebeveynlerin çocuklarına ödevler konusunda ne derecede destek oldukları, okul ve derslerle ilgili karşılaşılan problemlerde velili tutumlarının nasıl olduğu, öğretmenler için merak konularıdır. Okulda ve sınıftaki öğrenci başarısı ve uyumu aile ortamında edindiği kazanımlarla doğru orantılıdır. Okuldaki kazanımların veliler tarafından desteklenmedikçe başarının artırılması mümkün görülmemektedir.

İçinde yaşadığımız zaman diliminde bilgi ve teknoloji baş döndürücü bir hızda ilerlemekte ve bu değişim sosyolojik yapının hızlı bir şekilde evrilmesine neden olmaktadır. Aileler üzerine düşen sorumluluklarda bu süreçte değişmekte, çeşitlenmekte ve daha karmaşık bir hal almaktadır. Ayrıca çocuğun her gelişim döneminde ebeveyn rol, görev ve sorumlulukları da değişmekte ve çeşitlenmektedir. Ebeveynler çocukların ilk öğretmenleridir. Çocukların en temel becerilerini kazandıran öğretmenlerin aile olması nedeniyle ebeveynlerin toplumun değişen ihtiyaçlarına göre güçlendirilmesi ve eğitilmesini gerekli kılmaktadır. Bu eğitim anne-baba eğitimi olarak nitelendirilmekte ve aile içi iletişimin etkili ve verimli bir hale gelmesini amaçlamaktadır. Çocuklar üzerinde olumlu davranış geliştirme konusunda aileyi desteklemeyi hedeflemektedir (Özeke-Kocabaş, 2006). Çocuğun hayata gözlerini açmasıyla birlikte en temel aile sorumlulukları yemek, giyim, barınma, güvenlik, sağlık ihtiyaçlarını karşılamaktır. Çocuk büyüdükçe bilişsel ve fizyolojik gelişimlerini destekleyici ev ortamı sağlamak öncelik haline gelir. Dil becerileri, temel bakım becerileri, psiko-motor vb. becerilerin kazandırılmasında aile içinde yaratılan ortam ve hava büyük önem arz etmektedir. Çocuklar okul çağına geldiklerinde çocuğun ihtiyaç duyduğu eğitim gereçlerini, ödev yapmaları için evdeki fiziksel ortamı düzenlemek ailenin sorumluluğundadır (Epstein, 1987). Kıncal (2000) okulun, aileleri ev ortamının zenginleştirilmesi konusunda eğitime sorumluluğu olduğundan bahseder. Ve bu eğitimlerin planlı, programlı ve süreklilik arz etmesi oldukça önemlidir. Çocuğun okul öncesi eğitim kurumlarına başlamasıyla birlikte toplumun çocuk üzerindeki etkisi başlar. Bu dönemde de ailelere düşen sorumluluklara bir yenisi eklenmektedir. Çocuğun dâhil olduğu gruplarla, okul yönetimi ve öğretmenlerle geliştirilecek olumlu ilişkiler çocuğun topluma adaptasyonunda, kişisel, bilişsel ve akademik gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Bu sürecin başarılı olması ancak iyi yapılandırılmış bir okul ortamında, çocuk gelişimini önemseyen okul-aile işbirliğine bağlıdır (Comer ve Haynes, 1991). Satır (1996) aile eğitimi konusunda ABD’de uygulanan “Head Start Projesi” ile eğitim programının aile eğitimleriyle desteklendiğinde daha başarılı sonuçlar elde edildiğini ifade etmiştir.

Son olarak aile katılımının ana hedef, eğitimin sürdürülebilirliğini sağlama ve eğitimin her boyutunu dikkate alarak başarıyı arttırmaktır. Okulda elde edilen kazanımların evde, evde elde edilen kazanımların okulda desteklenmesi istendik davranış değişikliklerinin başarıyla

gerçekleştirilmesini sağlar (Şahin ve Ünver, 2005). Epstein (2008) bu bağlamda aile katılımının etkili olması için dört anahtar unsurdan bahsetmektedir:

- Okulun tüm paydaşları, yani okul yöneticileri, öğretmenler, veliler, sivil toplum kuruluşları, kanaat önderleri ve öğrenciler okul gelişimine hizmet ederler ve aile katılımı sürecini planlamakla yükümlüdürler.
- Epstein'in (1995) altı katılım odaklı etkinlik olarak tanımladığı okul etkinliklerine ve ailelerin kendi belirledikleri yöntemlerle okula katılım sağlamalarına yardım eder.
- Okulun gelişim politikası, aile katılımı planı ve öğrencinin gelişimi için belirlenen kazanımlar tutarlı olmalıdır.
- Hazırlanan plan ve etkinliklerin etkililiği sürekli kontrol edilerek revizesi, yenilenmesi veya iptal edilmesi sağlanmalıdır.

2.3.1. Epstein'in aile katılım modeli

Aile katılımının süreçlerini, anatomisini tanımlamaya çalışan, işleyişini açıklamaya çalışan birçok model bulunmaktadır. Bu modellerin bazılarında velilerin çeşitli eğitim ortamlarındaki rollerine odaklanırken bazı modeller bunun yanında aile eğitimini de sürece dâhil ederek farklı anlayışlarda modeller sunmaktadır. Çağdaş modeller daha kapsayıcı ve aile katılımına en geniş perspektiften bakan, ev, okul, toplum temelli yaklaşımlardır. Bu modeller eğitimde başarının artırılması amacıyla eğitim şemsiyesi altındaki tüm bireylerin ve grupların rol, sorumluluk tanımlarını yaparak aralarındaki ilişkilerin geliştirilmesinde önemli roller üstlenmiştir (Bauch, 1994).

Alanyazında en çok kabul görmüş ve atıf almış olan model Epstein ve meslektaşlarının aile katılımı ile ilgili ortaya koydukları modeldir (Bauch, 1994). Bu modelde okul-aile ilişkilerini, eğitim yönetimi sürecinde ihtiyaç duyulan bütün programlama ve organizasyon süreçlerine de dâhil ederek genel geçer kıstaslar belirlenmiştir (McClain, 2006). Okul sistemi girdisini toplumdan alır ve çıktısını yine ait olduğu topluma verir. Bu nedenledir ki öğrenci bu sistemin merkezindedir. Çocuğun gelişimi; kendisini, ailesini ve toplumu etkilediğinden odaklanılması gereken temel unsurun çocuk olduğu yadsınamaz (Epstein, 1995).

Epstein aile katılım modelini altı temel üzerinde oturtmuştur. Bu altı temel aile katılım çeşitlerini oluşturur. Bunlar; Ana-babalık, iletişim, gönüllülük, evde öğrenme, karar verme ve toplumla işbirliği olarak sıralanabilir. Eğitimin birey, aile ve toplum açısından başarıya ulaşabilmesi alt katılım türünün uygulanmasına ve işlevselliğine bağlıdır (Epstein ve Sheldon, 2002). Her bir aile katılım modeli birbiriyle bağlantılıdır ve birinin başarıya sahip olması diğer türlerin de başarılı olmasına bağlıdır (McClain, 2006). Model eğitimcilere daha geniş katılımlı okul programları geliştirme konusunda, çevreyle iletişim konusunda, sorunların çözümü ve iyi uygulamaların geliştirilmesi konusunda rehberlik etmektedir (Epstein, 1995).

2.3.1.1. Aile katılım türleri

Epstein'in sunduğu ilk aile katılım modeli beş alt başlıktan oluşan bir sınıflama iken, ilerleyen yıllarda meslektaşlarıyla yaptıkları çalışmalar neticesinde okul-aile-toplum merkezinde altı farklı katılım türü tanımlamışlardır (Epstein ve Sheldon, 2002). Bu katılım türlerini açıklarken de dört boyut üzerine inşa etmiştir. Bunlar; Aile Merkezli, Toplum Merkezli, Okul Merkezli ve Çocuğun Öğrenmesi Merkezli olmak üzere sınıflandırılmış olup aile katılımı konusunda bir temel oluşturmaktadır. Epstein'in tanımladığı aile katılım biçimleri; "Anne-Babalık", "İletişim", "Evde Öğrenme", "Gönüllülük", "Karar Verme" ve "Toplumla İşbirliği/Bağlantı kurabilme" biçiminde sınıflandırılmaktadır (Epstein, 1995). Katılım türleri ve temel özellikleri aşağıda tanımlanmıştır:

a) Anne-babalık (Çocuk Yetiştirme)

Anne-babalık adıyla nitelendirilen bu boyutta ebeveynlere çocukları için evde eğitim ortamları hazırlamaları konusunda nasıl yardım ve rehberlik edilmesi gerektiği açıklanmaktadır. Anne-babalık katılım türüne yönelik çalışmaları ise; sağlık, beslenme çocuk ve ergen gelişimi, kişisel gelişim gibi konularda verilebilecek seminerlerin yanında, çocuğun ihtiyaç duyduğu her sınıf düzeyinde bilgi beceriler hakkında öğrenmeyi destekleyici bilgilendirmeler ve görüşmeler yapılması şeklinde ifade edilebilir (Epstein ve diğerleri, 2002). Ayrıca okul-aile ilişkilerinin güçlendirilerek çocuğun eğitimi konusunda kültürel ve bireysel ihtiyaçlara yönelik iş birliğine olanak yaratmaktadır (Epstein, 1995). Böylece öğrencileri bir birey olarak merkeze alarak; onları tanıyarak ve anlayarak ev ortamında da öğrenmelerini desteklenmeyi amaçlar (Sanders, Epstein ve Connors-Tadros, 1999; McClain, 2006).

Epstein (1995) anne-babalık aile katılım türünün nasıl uygulanacağına yönelik araştırmasında önerilerde bulunmuştur. Bunlar:

- Farklı demografik özelliklerdeki ailelere ve çocuklara seminerlerin düzenlenmesi, video ve çeşitli kitle iletişim araçları kullanılarak bilgilendirme notlarının hazırlanması,
- Ailelere yönelik aile eğitimi ve çeşitli beceri kurslarının düzenlenmesi,
- Ailelere sağlıklı yaşam, beslenme alışkanlıkları vb. konularda eğitim desteklerinin sağlanması şeklindedir.

Çocuk yetiştirme katılım türü çocuklara, ailelere ve öğretmenlere yararlar sağlamaktadır. Öncelikle çocuklara sağladığı faydalardan bahsedecek olursak:

- Ebeveyn desteğini hissederek, geleceğe daha güvenle bakarlar.
- Anne babaya karşı saygı gelişir.
- Olumlu davranış geliştirme, bilgi ve beceri ediniminde aile ile işbirliği içinde olur.
- Okulun önemini ve değerini anlayarak okuldaki faaliyetlere katılım konusunda daha hevesli olur.

Çocuklara sağladığı yararların yanında ebeveynler içinde birçok önemli faydalarını saymak mümkündür. Bunlar:

- Çocuğun gelişimi, anne-babalık, ev ve okul ortamlarının geliştirilmesi konularında bir anlayış gelişmesine yardımcı olur.
- Diğer ailelerle ve öğretmenlerle geliştirilen diyalog sayesinde yaşanan sıkıntıların aslında sadece kendisi tarafından yaşanmadığını, sorunların çözümü konusunda yalnız olmadığını hissederek ve güven duygusu kazanır.
- Okula aidiyet gelişir, okuldan ve diğer ailelerden destek alma duygusu gelişir.

Diğer paydaşlara olduğu gibi öğretmenlere de bu türün yadsınamaz faydaları mevcuttur.

Bunlar:

- Velilerin var olan demografik, sosyal kültürel, ekonomik özelliklerinin anlaşılması, beklenti ve ihtiyaçlar hususunda ortak bir anlayışın kurulması sağlanır.
- Anne-babaların çocukları üzerindeki emek ve çabalarının farkına varmalarına, onlara saygılarının gelişmesine ve çocuklar üzerindeki etkilerini kabul etmelerini sağlar.
- Öğrencilerin farklılıklarına, zenginliklerine ve bireysel ihtiyaçlarına yönelik anlayış geliştirmelerini sağlar.
- Öğretmenlik becerilerinde akademik bilgi, yeterlilik, sınıf yönetimi, çocuk psikolojisi vb. yanında aile, çocuk ve toplumla güçlü iletişimin ve işbirliğinin önemini ve değerini kavrar.

Epstein ve arkadaşları (2002) anne-babalık aile katılımı türünde karşılaşılabilecek güçlüklerden de bahsetmişlerdir. Aile katılımı konusunda her ebeveynin istekli, gönüllü ve katılımcı olmadığı bir gerçektir. Bu nedenle öğretmenlerin her aileye ulaşma konusunda istekli ve gönüllü olmaları elzemdir. Ayrıca öğrenciden ve velilerden gelen bilgilerin güvenilirliği, öğrencinin gelişimi konusunda faydalı, işlenebilir ve kullanılabilir olması, okul idaresiyle bilgi paylaşımı konusundaki kanalların açık olması başarıya ulaşmak için önemli etkenlerdendir.

b) İletişim

Epstein (1995) okullar için aile ile iletişimde olmanın ve onlarla etkili bir iletişim kurmanın doğal bir zorunluluk olduğundan bahseder. Kurulan iletişimin de iki yönlü olması esastır. Gerek öğrencinin gelişimi gerekse okul programlarının geliştirilmesi için bu iki yönlü iletişim ve çeşitli iletişim kanallarının sağlanması hayati öneme sahiptir (Sanders ve diğerleri, 1999). Epstein ve Sheldon (2002) yaptıkları araştırmada iletişime verilen değer arttıkça aile katılımının niceliği ve niteliği de artmaktadır. Bu karşılıklı iletişimin kuvvetlendirmesi, öğrenci başarısını arttırdığı gibi okula devamsızlık ve disiplin problemlerinde de azalmasını sağlamaktadır (Aslanargun, 2007). Ailelere çocukların gelişimleri, okul etkinlikleri, devamsızlık vb. konularda bilgi paylaşımı yapıldığı gibi ailelerden okul geliştirme ve eğitim geliştirme

programları hakkında görüş, öneri alma olanağı doğurur. Etkili şekilde uygulandığında velinin okula aidiyetini geliştirme ve katılımının artması husunda gelişmeler yaşanır.

İletişimi geliştirmek için gelişen teknoloji sayesinde oldukça fazla kanala sahibiz. Bunlardan birisi ailelerin katılabileceği seminerler, konferanslar ve sosyokültürel nitelikteki etkinliklerdir. Bunların olumlu yanı maliyetin düşük olmasıken olumsuz yanı ailelerin geneline uygun zaman planlamasının yapılması güçlüğüdür (Weber, 2010). Yüz yüze görüşme iletişimin en önemli kanallarından birisidir. Doğrudan kaynağından bilgi edinmeyi, sıcak ve güven içinde bir iletişim kurma olanağını bize verir. Epstein (1995) bu nedenle her öğrencinin ebeveyni ile yılda en az bir defa görüşmenin gerekliliğinden bahseder. İletişimin daha hızlı ve nitelikli olabilmesi için telefon, mail, sosyal medya grupları önemli işlevler üstlenmektedir. Bir diğer iletişim kanalı da çocuklara sorumluluğun verildiği, onların aracı olarak kullanıldığı broşür, ödev notları, etkinlik çağrı pusulaları şeklinde örneklendirilebilir. Son olarak okulu daha iyi tanımak ve yapılan etkinlikleri daha yakından takip etmek amacıyla okulların hazırlamış oldukları sosyal medya ve web sayfaları, okul dergileri, okul bültenleri, duvar gazeteleri diğer önemli iletişim kanallarıdır.

Aileler genellikle okuldan gelen davetlerin maddi yardım, şikâyet, uyarı veya not bildirimi vb. nedenlerden olduğunu düşünmektedir. Aileler okula çoğunlukla çocuklarıyla ilgili şikâyetler, parasal yardım istenmesi, öğrencinin notunun bildirilmesi, uyarı vb. nedenlerle çağrıldıklarını düşünmektedirler. Bu algı doğal olarak ailelerde öfke, umursamazlık, çekinme ve boş vermişlik duygularına sebep olmaktadır (Akbaşlı, 2007). İletişim bağların güçlenmesine ve aile katılımının önündeki kalkmasına yardımcı olabilir.

Epstein ve arkadaşları (2002) iletişim aile katılımına sağlayacağı faydaları yine ebeveyn, öğrenci ve öğretmen özelinde irdelenmiştir. Öğrencilere katacağı olumlu özellikler şu şekilde sıralanabilir:

- Kişisel, bilişsel, davranışsal, akademik gelişimi üzerinde gerçekçi bir algıya sahip olur ve ihtiyaç duyduğu gelişim fırsatları adına farkındalık kazanır.
- Okulun beklentileri, okuldaki uyulması gereken kurallar ve yönetmelikler hakkında doğru bir algılama ve kurallara uyma konusunda farkındalık kazanır.
- Okulda düzenlenen etkinlikler, kurslar, programlar hakkında bilgi sahibi olur.
- İletişim katılım türündeki rollerini benimser, doğrudan iletişimin ve iletişimde aracı kişi olarak üstlendiği kritik görevin farkında olur.

Bu süreçten olumlu şekilde faydalanacak bir diğer paydaş ebeveynlerdir. Ebeveynlerin okulla işbirliği algısının gelişmesi, çocuklarının başarılarının yükselmesi için okulla ve çevreyle doğru iletişim kanallarıyla ve etkili bir şekilde iletişim kurması gereklidir. Ebeveynlerin bu süreçte elde edecekleri faydalar ise:

- Okulun uyguladığı programları, okulun uymak durumunda olduğu yönetmelikleri ve okulun sahip olduğu kültürü tanımalarını sağlar.
- Çocuğun çok yönlü gelişimi hakkında bilgi sahibi olma, çocuğun eğitim yaşantısına dâhil olma ve yön verme imkânı sağlar.
- Çocuğun geleceğini etkileyen önemli konularda sorumluluk alma farkındalığı kazandırır.
- Okul yönetimi, öğretmenler, okul çalışanları, diğer velilerle ve toplumun çeşitli kuruluşlarıyla işbirliğine dayalı olumlu etkileşimler kurmayı sağlar.

Öğretmenlerinin mesleki becerilerinin olmazsa olmazlarından birisi iletişimdir. Öğretmenler için mesleklerinin önemli bir parçası iletişimdir. Bu yüzden öğretmenlerin birer etkili iletişim uzmanı olmaları gerekir. Çalışma alanları onlara bu deneyimi sağlamalarına yönelik önemli fırsatlar yaratır. Öğretmenlerin iletişimi sayesinde elde edecekleri kazanımları da şu şekilde sıralayabiliriz:

- Etkili iletişim kanallarını öğrenmeleri ve aile ile karşılaşılacak iletişim problemleri konusunda farkındalık kazandırır.
- Mesleki gelişim açısından iletişimin önemi konusunda farkındalık kazandırır.
- Veli-öğrenci, veli-öğretmen, veli-veli, öğretmen-öğrenci arasındaki iletişim ağlarını doğru çözümleme ve süreci yönetme becerileri kazandırır.
- Anne-baba beklentilerini doğru şekilde algılayarak eğitim programları ve okulda uygulanacak eğitim politikalarına yön verme becerisi kazandırır.

İletişim konusunda da karşılaşılacak birçok güçlük vardır. Seçilen iletişim kanalının türüne göre mekânsal, zamansal, fiziksel, ekonomik ihtiyaçlar hesaba katılmalıdır. Örneğin yapılan duyurunun ulaşılabilirliği, ailelerin ve öğretmenlerin bu süreçler için ayırdıkları zaman, yazılı ve basılı duyurularda tasarım, dil, maddi yeterlilik gibi konular süreci etkileyen unsurlardır. Ve son olarak iletişim karşılıklı yapılan işteş bir eylem olduğundan ikili iletişim kanalının açık olduğundan emin olunmalıdır (Epstein ve diğerleri, 2002).

c) Gönüllülük

Aile katılımı konusunda bir diğer katılım türü gönüllüktür. Tanım olarak gönüllük; eğitim süreci içerisinde okulun ihtiyaç duyduğu konularda destek olma ve organizasyonda rol üstlenme şeklinde ifade edilebilir (Sanders ve diğerleri, 1999). Epstein (1995) gönüllülüğü tanımlarken, okul gelişimi ve öğrenci gelişimi için herhangi bir yerde, herhangi bir zamanda herhangi bir şekilde destek olmak olarak nitelemiştir. Başarı ortaklaşa elde edilen bir süreçtir. Başarıya ulaşma sürecinde öğrencinin başarısı var olduğu aileden, okuldan, toplumdan bağımsız düşünülemez. Bu nedenle küçük ölçekte çocuğun başarısı, büyük ölçekte toplumun başarısı için

bu kolektif sürecin iyi yönetilmesi ve tarafların sürece güçleri, zamanları, imkânları ölçüsünde gönüllü olmaları, destek vermeleri beklenmektedir.

Ebeveynlerin gönüllü olarak katılabilecekleri birçok ihtiyaç alanı mevcuttur. Bunlardan bazıları sınıf içinde öğretmene yardımcı olma, gözetmenlik, sahip olduğu mesleğin özelliğine göre öğretici veya rehber, kariyer günü konuşmacısı, gezi organizatörü ve hatta spor veya çeşitli turnuvalarda okul taraftarı olma şeklinde çoğaltılabilir (Gül, 2007). Bunların dışında okul geliştirme konusunda okul idaresine yapılacak yardımlar, okul ile birlikte gerçekleştirilecek toplum hizmetleri ve sosyal dayanışma çalışmaları, okul aile birliği çalışmaları gönüllülük için önemli katılım alanlarıdır. Okul yöneticilerinin de gönüllü çalışmalarına fırsat yaratacak mekân, zaman gibi ayarlamaları yapmaları beklenir. Gönüllülerin birer çalışan olmadıkları hatırlanmalı, esnek planlar hazırlanarak bireylerin süreçten kopmamaları sağlanmalıdır (Epstein, 1995).

Gönüllülük konusunun da öğrenci, anne-baba ve öğretmenlere sağlayacağı önemli kazanımlar bulunmaktadır (Epstein ve diğerleri, 2002). Okul toplumun içinden çıkan ve topluma hizmet eden bir yapı olduğundan okulda gerçekleştirilen gönüllülük faaliyetleri tüm toplumu ilgilendirmektedir. Gönüllük katılım türünün çocuklara sağladığı fayları sıralayacak olursak:

- Çocuklara yetişkinlerle iletişim becerileri kazandırır.
- Gönüllülerden uzman oldukları konular ve deneyimler hakkında doğrudan bilgi ve fikir almalarını sağlar.
- Kendi ebeveynlerinin ve diğer yetişkinlerin sahip oldukları görev ve sorumluluklar hakkında farkındalık kazanır ve geleceği yönelik gerçekçi planlamalar yapmalarını sağlar.

Gönüllülük katılımının ebeveynlere katkıları da çok önemli ve değerlidir. Bunlar da aşağıda sıralanmıştır:

- Öğretmenlerin okuldaki rol ve sorumluluklarını anlama konusunda empati kurmalarını sağlar.
- Ebeveynlerin okulda kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlar.
- Okulda öğrencilerin elde ettiği bilgi ve davranış kazanımlarını eve transfer etme konusunda gerekli bilgi becerileri kazanırlar.
- Topluma hizmet, okula katkı, çocuğun okul başarısına katkı gibi konularda özgüven gelişir
- Ebeveynler okul tarafından kendilerine değer verildiğini hisseder ve sürecin bir parçası olduğu konusunda farkındalık artar
- Gönüllü çalışma becerilerinin gelişmesi ve öneminin anlaşılması sağlanır

Sürecin diğ er önemli paydaşı öğ retmende gönüllük katılımından birçok kazanım elde edecektir. Bunları da şu şekilde sıralayabiliriz:

- Okula katılım konusunda ilgisi az olan velilerin bile dikkatini çekecek etkinlikler organize etme becerileri gelişir.
- Ebeveynlerin ve öğrencilerin sahip olduğu çeşitli yetenek ve becerileri keşfetme ve bilgi sahibi olma şansı yakalar.
- Gönüllüler sayesinde eğitim sürecinin daha renkli ve daha zengin bir yapıya kavuşmasını sağlar.

d) Evde öğrenme

Evde öğrenme, katılım türü ailelerin eğitim-öğretim sürecine doğrudan dâhil olabildikleri bir katılım türüdür Çocukların okulda edindikleri bilgi, beceri ve davranışların pekiştirilmesi ve geliştirilmesinde okulu tamamlayıcı roledir. Ebeveynler çocukların günlük çalışma rutinleri konusunda planlama karar alma ve yardım etme gibi vasıflar üstlenirler. Böylece gerek öğrencilerin ödevlerinin takibinde, gerek müfredata uygun etkinliklerin organize edilmesinde, gerekse ailelerin kendi uyguladıkları öğretim yöntemlerinin uygulanmasında önemli bir sorumluluk üstlenirler. Bu katılım türünde ailelerin her yaş grubundaki çocuklar için gerekli bilgi ve becerilerin neler olduğu, onlara evdeki çalışmalarında nasıl yardım etmeleri gerektiği ve okul aile işbirliğinin geliştirilmesi konularda hedefler içermektedir (Epstein, 1995).

Evde eğitim katılımının başarıya ulaşması için paydaşlara sorumluluklar düşmektedir. Öncelikle okulun üzerine düşen sorumluluk, aileleri çocukların evdeki öğrenmelerine yardımcı olmaları için cesaretlendirmesidir (Sheldon ve Epstein, 2005). Mesela öğrencinin başarısında nasıl etkili olabilecekleri, ödevlerine ve derslerine nasıl yardımcı olabilecekleri ile ilgili destek olunabilir. Ailelere düşen sorumluluklar çocuğu ders çalışmaya olumlu güdülemekle başlar. Çocuğa etkili ve planlı ders çalışma alışkanlığını kazandırmak okulun olduğu kadar ailelerin de görevidir (Oğan, 2000). Ayrıca aileler okulun katılım konusunda beklentilerinin olduğunu bildiğinden, çocuğun yardım beklediğinden ve kendi katılımlarının çocukların akademik gelişiminde fark yaratacağına inandıklarından dolayı ev ödevlerine ve etkinliklerine katılım sağlarlar (Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, DeJong ve Jones, 2001).

Epstein ve diğ erleri (2002) evde öğrenme katılımının doğuracağı olumlu sonuçları öğrenci, anne-baba ve öğ retmen açısından sıralamıştır. Çocuklar için ortaya çıkacak olumlu sonuçlar:

- Ev ödevleri, konu tekrarları ve ev etkinlikleri sayesinde okulda elde ettiği bilgi, beceri ve davranışları geliştirme imkânı yakalar.
- Sorumluluklarını zamanında yerine getirme becerisi kazanır.
- Okula ve okul etkinliklerine karşı olumlu tutum ve davranışlar geliştirmesini sağlar.

- Okul ve ailesi arasında benzer ve ortak noktaların olduğunu fark eder, eğitimin bütüncül bir yapı olduğunu, hayatın her noktasına nüfus ettiğini kavrar.
- Öğrencinin kendisini tanımasına, yetenek ve ilgilerini keşfetmesine olanak tanır.

Evde öğrenme katılımının aileler için ortaya çıkaracağı önemli sonuçlar ise:

- Çocuğun her yaşına ve seviyesine uygun yardım etme becerileri ve stratejileri öğrenir.
- Çocuğuyla etkili zaman geçirme ve okul günü ile ilgili etkili iletişim kurmalarına olanak tanır.
- Her yılın eğitim programlarını tanıma fırsatı elde ederek çocuğun akademik gelişimi hakkında bir anlayış geliştirmelerine imkân verir.
- Daha etkili öğrenme ve öğretme yöntemlerini edinir.

Öğretmenlerin de evde öğrenme katılımı sonucunda elde edecekleri birçok olumlu sonuç söz konusudur. Bunlar:

- Aile ile ortaklaşa yürütülebilecek daha iyi ev ödevleri ve ev etkinlikleri organize etme becerisi kazanır.
- Ailenin çocuğuyla geçireceği değerli zamana saygı duyar.
- Çocuğun evdeki çalışmalarında farklı demografik özelliklerdeki ailelerin farklı biçimlerde yardımcı olabileceklerini kavrar.
- Aile katılımı ve desteğinden dolayı memnuniyeti ve işine bağlılığı artar.

Epstein ve diğerleri (2002) bu katılım türünde karşılaşılacak güçlüklerden bahsederken çocuğun içinde bulunduğu yaşa ve seviyesine göre farklı sorunların ortaya çıkabileceğine değinmiştir. Örneğin birden fazla öğretmenin derse girdiği ortaöğretim kurumlarında ev etkinliklerinin ve ödevlerinin sayısı artabileceğinden bunların organizasyonunun ve takiplerinin yapılması hususunda ciddi planlamaların yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

e) Karar verme

McClain (2006) karar vermeyi ebeveynlerin, okulun yönetim süreçlerine katılma olarak tanımlamıştır. Diğer bir ifadeyle, ailelerin okul kararlarına dâhil edilmesidir (Sanders ve diğerleri, 1999). Bu bağlamda karar alma okul-aile ilişkilerinin geliştirilmesi, fikir paylaşımının sağlıklı yapılması ve ortak amaçlara ulaşma konusunda birlikte hareket etme anlamına gelir. Amaç öğrencilerin hayatını etkileyecek eğitim öğretim süreçleri planlanırken bütün paydaşların fikirlerini sunmaları, ortak amaçların geliştirilerek, hedeflere mutabakat sağlanmış şekilde ilerlenmek istenmesidir. Bu durum eğitim politikalarının geliştirilmesi aşamasında ülkü birliğini sağlayacak ve toplumsal beklentilerin dikkate alınmasını sağlayacaktır.

Karar verme katılımı, demokratik okulların en temel özelliklerinden birisidir. Bir okulun demokratik olabilmesinin ilk koşulu bütün üyelerinin katılıma dâhil edilmesidir (Aydın, 2004). Demokratik okullarda aile katılımı ile alınan kararların uygulanması ve kararlara sahip

çıkılması çok daha kolaydır (Gül, 2007). Karar alma süreçlerine paydaşların dâhil edilmediği durumlarda bireyler temel hak ve özgürlüklerinin güvence altında olmadığı ve kendilerinin güvende olmadığı hissine kapılırlar. Bu durum kurular ve vatandaşlar arasında bir önyargının oluşmasına ve iletişim kanallarının sekteye uğramasına neden olmaktadır (Aslanargun, 2007).

Karar alma katılımı çocukların eğitim-öğretimin süreçlerinde etkili olduğu gibi öğrencilerin eğitim ortamlarının yani okulun geliştirilmesi konusunda da son derece etkilidir. Ebeveynler veli ve okul toplantıları, okul aile birlikleri ve okul dernekleri aracılığıyla doğrudan karar alma süreçlerine aktif olarak katılırlar. Bu sayede okulun sahip olduğu niteliklerin gelişmesi sağlanırken okul-aile katılım programlarının başarıya ulaşması ve etkinliklerinin etkililiğinin artması sağlanmış olur (Tutkun ve Köksal, 2002). Bununla birlikte karar alma süreçlerine ve aile katılımına destek vermeyen ebeveynlerin eğitim öğretim süreçlerinde karşılaşılan güçlüklerin ve sorunların çözümüne yönelik katkılarının da olması beklenemez (Aslanargun, 2007).

Epistein (1995) karar verme katılımının meydana getireceği olumlu sonuçları sıralarken çocuklara sağlayacağı yararları şu şekilde sıralamıştır:

- Öğrenciler okulun kararlarında ailelerinin temsil gücünün farkına varırlar.
- Öğrenci ve temel hak ve özgürlüklerinin güvence altında olduğuna yönelik inanç gelişir.
- Aile desteği sayesinde okul imkânlarının gelişmesi ve eğitim ortamlarının zenginleşmesi öğrencilere yeni öğrenme fırsatları sunar.

Karar alma süreçlerine dâhil olmanın ebeveynler açısından da doğuracağı birçok olumlu sonuçlar vardır. Bunlar:

- Öğrencilerin geleceğini etkileyen karar, kural ve hatta yasal düzenlemelerde söz hakkına sahip olmalarını sağlar.
- Çocuklarının okullarında yabancı hissetmezler ve okula karşı aidiyetlik duygusu gelişir.
- Okul kararlarında kendi görüşlerine de değer verildiğinin farkına varır.
- Diğer ailelerle deneyin ve bağlantıların paylaşılması sağlanır.
- Eğitime dair çevre, toplum, hukuk ve politikalara karşı farkındalık oluşur.

Öğretmenler için karar alma süreçlerine velilerin dâhil olması önemli olumlu sonuçlar yaratacaktır. Bunlar ise:

- Okulun ve öğretmenlerin eğitime yönelik aldıkları kararlarda ve koydukları kurallarda velilerin bakış açılarını anlama fırsatı doğar.
- Okuldaki var olan kurul, komisyon ve yönetim mekanizmalarında eşit temsil hakkı ve sorumluluk paylaşımı olduğuna dair inanç gelişir.

Karar alma mekanizmalarının olumlu sonuçları olmasıyla birlikte süreci yönetme konusunda karşılaşılabilecek bazı güçlüklerde vardır. Okulu oluşturan bütün sosyo-ekonomik, kültürel, siyasal, etnik farklılıkları temsil edecek ve kapsayacak yapıların kurulması gerekir. Ayrıca anne-

babalarla birlikte çocuklarında karar alma süreçlerine aktif katılımları son derece önemlidir (Epistein ve diğerleri, 2002).

f) Toplumla işbirliği

Toplumla işbirliği katılım türünü tanımlayacak olursak; okulun çevrenin imkânlarını derlenerek çocuklara ve ailelere daha iyi eğitim fırsatlarının sunulmasıdır (Sanders ve diğerleri, 1999). Epistein (1995) toplumu sadece fiziksel çevreden oluşan bir yapı olarak değil aynı zamanda öğrencilerin gelişmesini ve öğrenmesini destekleyen bir yapı olarak görmektedir. Okulların hedeflerine ulaşmasında toplum çok önemli bir yere sahiptir. Toplumun zenginlikleri ve sahip oldukları kaynaklar yine toplumun en küçük yapı taşı olan aileyi ve öğrencileri güçlendirmek amacıyla kullanılmalıdır. Toplumla işbirliği sayesinde okulun, ailelerin ve öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bütçe, hizmet, işgücü, mekân, sosyal-kültürel ve sağlık vb. alanlarda ihtiyaçlar karşılanmış olur.

Toplumla işbirliği okulun imkânlarının yetersiz kaldığı durumlarda eğitim öğretimin içeriğinin zenginleştirilmesi, ailenin ve toplumun hedeflerine yönelik desteklerin sağlandığı bir katılım türüdür. Öğrencilerin sosyal gelişimini desteklemek amacıyla açılan, belediye halk eğitim ve özel kurs merkezlerinde müzik, resim, el sanatları, tiyatro, spor vb. alanlarda hizmetler çocukların akademik gelişimlerini destekleyen öğelerdir. Aynı zamanda toplum sağlığı amacıyla sağlık müdürlükleri ile yürütülen “Beslenme Dostu Okul”, Okul Sağlığı Programı”, “Beyaz Bayrak” projeleri ve daha da önemlisi aşılama uygulamaları toplumla işbirliğini geliştiren ülkemizdeki iyi örneklerdir. Bunun yanında Gençlik ve Spor Müdürlüklerinin düzenlediği spor turnuvaları ve müsabakaları önemli işbirlikleridir. Bunun yanında ülkemizde faaliyet gösteren yüzlerce sivil toplum kuruluşu ile yürütülen ortak toplum hizmeti uygulamaları öğrencilerin farkındalık seviyelerini geliştirirken akademik gelişimlerini de olumlu yönde etkilemektedir. Okulun toplumla gerçekleştirdiği bu işbirlikleri ailede ve toplumda da farkındalık oluşumunda etkili olmaktadır. Bunların yanında toplumun sahip olduğu sinema, tiyatro, müze, kültür merkezleri, spor salonları vb. mekânların okul işbirliğine açılması eğitimin dört duvar arasından sıyrılmasına ve niteliğinin artmasına fırsat sağlayacaktır.

Epistein ve diğerleri (2002) toplum işbirliğinin olumlu sonuçlarını öğrenci, veli, öğretmen özelinde açıklamıştır. Öğrenciye sağlayacağı faydalar:

- Zenginleştirilmiş eğitim ortamları ve eğitim programları sayesinde öğrencilerin yeni deneyimler elde etmesini, beceri ve yeteneklerini geliştirmelerini sağlar.
- Geleceğe yönelik eğitim ve iş imkânlarını tanımaları sağlanırken daha gerçekçi kariyer planlamaları yapmalarını sağlar.
- Toplumla işbirliği sırasında kurulan olumlu ilişkiler gelecekteki bağlantılarına rehberlik eder.

Toplumla işbirliğinin bir diğer faydalananı tabi ki ailelerdir. Ailelerin süreç sonunda elde ettiği kazanımlar:

- Çocukların bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirecek toplum kaynaklarını tanıma ve onlara nasıl ulaşacağını öğrenme fırsatı yakalar.
- Toplumsal etkinlikler ve fırsatlar hakkında diğer velilerle iletişim halinde olmayı sağlar.
- Okulun topluma, toplumun okula sağladığı faydalar ve aralarındaki mutualist ilişki hakkında farkındalık oluşur.

Sürecin diğer aktörleri olan öğretmenlerde toplumla işbirliği sayesinde önemli faydalar sağlarlar. Bunlar:

- Eğitim programlarının geliştirilmesinde ve eğitim sürecinin içinde okulu ve öğretmenleri destekleyecek fırsatları tanıma imkânı bulur.
- Öğrencilere ve ailelere yardımcı olabilecek toplum gönüllüleriyle bir araya gelme fırsatı bulur.
- Çocukların ve ailelerin ihtiyaç duyabileceği fırsat ve olanaklar hakkında bilgi sahibi olur.

Bu olumlu sonuçların yanında toplumla işbirliği konusunda dikkat edilmesi gerek bazı hususlar mevcuttur. Öncelikle bu imkânlar eğitimin amaçları doğrultusunda kullanılmalıdır. Bunun yanında toplumun kaynakları ve hizmetlerinden faydalanırken öğrenci ve aileler arasında fırsat eşitliği gözetilmelidir (Epistein ve diğerleri, 2002).

2.3.2. Hoover Dempsey ve arkadaşlarının aile katılımı modeli ve walker'ın revize modeli

Aile katılımı; çocuğun eğitim yaşamına ailenin etkin ve olumlu yönde dâhil olma ve anne-babalık becerilerini uygulama sürecidir (Hoover-Dempsey, 1995). Açıklamak gerekirse çocuğun doğumundan itibaren eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik her türlü etkinlikte aktif rol almak olarak nitelendirilebilir. Aile katılımı modelleri genel olarak incelendiği her araştırmacının üç boyut üzerinde durduğu görülür. Bunlar; ev temelli katılım, okul temelli katılım ve işbirliği katılımdır. Ev temelli katılım; ailelerin çocuklarıyla okul zamanı dışında kalan sürelerde etkileşim içinde oldukları zamanları ifade eder. Çoğunlukla ev ödevlerine yardım, okul gününün nasıl geçtiğine dair sohbetler, eğitsel etkinlikler ve eğitime dair sürecin kontrol edilmesine yöneliktir. Okul temelli katılım; çocuğun okul etkinliklerine ailesi ile iştirakini gerektiren katılım türüdür. Ailenin okul etkinliklerinde, kutlama programlarında, müsabakalarda, sınıf içi ve dışı etkinliklerde, okulun sosyal etkinliklerinde ve gezilerinde gönüllü olarak görev ve sorumluluk üstelenmek olarak ifade edilebilir. Son katılım boyutu işbirliği temelli katılım; eğitim süreçlerine etki eden tüm paydaşlarla etkileşim ve ilişki içinde olma sürecini ifade eder. Okul personeliyle, öğretmenlerle, yöneticilerle, eğitimle alakalı STK'lar ile eğitim problemleri ve eğitim üzerine görüşmeler, fikir alışverişleri bu bağlamdadır (Hoover-Dempsey ve Sandler, 2005).

Buraya kadar aile katılımının öneminden, kişilere ve kurumlara faydalarından, aile katılımı süreçlerinden bolca bahsettik. Fakat aile katılımına velileri yönelten bilişsel ve duyuşsal motivasyon kaynaklarından bahsetmedik. Öğrencinin akademik başarısına aile katılımının önemli etkileri olduğu bilinse de ailelerin katılım motivasyonlarının kaynağının ne olduğu ve çocukları nasıl desteklediklerine yönelik açıklamalar kısır kalmaktadır. Literatürde de bu konu üzerinden pek fazla durulmadığı sorgulayan Hoover-Dempsey ve Sandler (1997) velinin aile katılımı motivasyonunu etkileyen etkenler üzerine bir çalışma yapmış ve beş aşamadan oluşan bir model geliştirmişlerdir. Amaçları aile katılımı konusunda itici gücün ne olduğu ve ailelerin çocukların başarılarına nasıl katkı sağladıkları ortaya konulmaya çalışılmıştır.



Şekil 1

Hoover-Dempsey ve Sandler, (1995-1997) Aile Katılım Modeli

Basamak 5

Öğrenci Sonuçları	
Bilgi ve beceri	Okul başarısına yönelik yeterlik algısı

Basamak 4

Ara Değişkenler	
Ailelerin gelişime uygun davranışlar sergilemesi	Ailelerin davranışları ile okul beklentileri arasındaki uyum

Basamak 3

Aile Katılımının Çocuğun Okul Sonuçlarına Etkisinin Şeması		
Model olma	Güçlendirme	Bilgi Verme

Basamak 2

Ailenin Katılım Biçimi (Etkileyen Faktörler)		
Ebeveynin bilgi ve becerisi	Ebeveynin zaman ve enerjisi	Çocuktan ve okuldan algılanan özel davet

Basamak 1

Ailenin Katılım Kararı (Etkileyen Faktörler)			
Ebeveynin rol yapısı	Ebeveynin öz yeterlik algısı	Okuldan algılanan genel davet	Çocuktan algılanan genel davet

Şekil 1’de görüldüğü gibi birinci basamak velilerin aile katılım kararlarını belirleyen dört etkenden bahsetmektedir. Bu etkenler; ailelerin rol yapısı, ailelerin öz yeterlilik algıları, okuldan gelen davet algıları ve çocuktan gelen davet algılarıdır. Ailenin rol yapısında; çocuğun eğitimi konusunda aileye düşen görev, sorumluluk ve üstlendikleri rollere karşı ebeveynlerin geliştirdikleri inançlardır. Ailelerin öz yeterlilik algıları; çocuklarının eğitim hayatında onlara yardımcı olabilecek donanıma sahip olma-olmama inançlarını içerir. Okuldan gelen davet algıları; okul yönetiminin anne-babaları eğitim süreci içerisine dâhil etmek isteklerine ve teşviklerine karşı ailelerin geliştirdikleri tutumları içerir. Çocuktan gelen davet algıları; çocukların eğitim hayatlarında velilerinden bekledikleri yardım ve desteklere karşı anne babaların oluşturduğu inançlardır.

İkinci basamağa geçildiğinde anne babalar artık katılıma karar vermiştir ancak katılımın türünün belirlenmesi gerekmektedir. Katılımın türünün belirlenmesi sürecinde ebeveynlerin

sahip oldukları bilgi ve beceriler, çocuklarına ayırabildikleri zaman ve enerji, çocuktan ve okuldan gelen katılım teşvikleri ve istekleri önemli rol oynamaktadır.

Üçüncü basamakta ailelerin uyguladıkları yöntemlerin çocukların başarısı üzerindeki etkililikleri değerlendirilir. Ailenin katılım sürecinde örnek olma, öğretici olma ya da pekiştirici olması noktasında ne gibi kazanımların sağlanacağı üzerinde durulur.

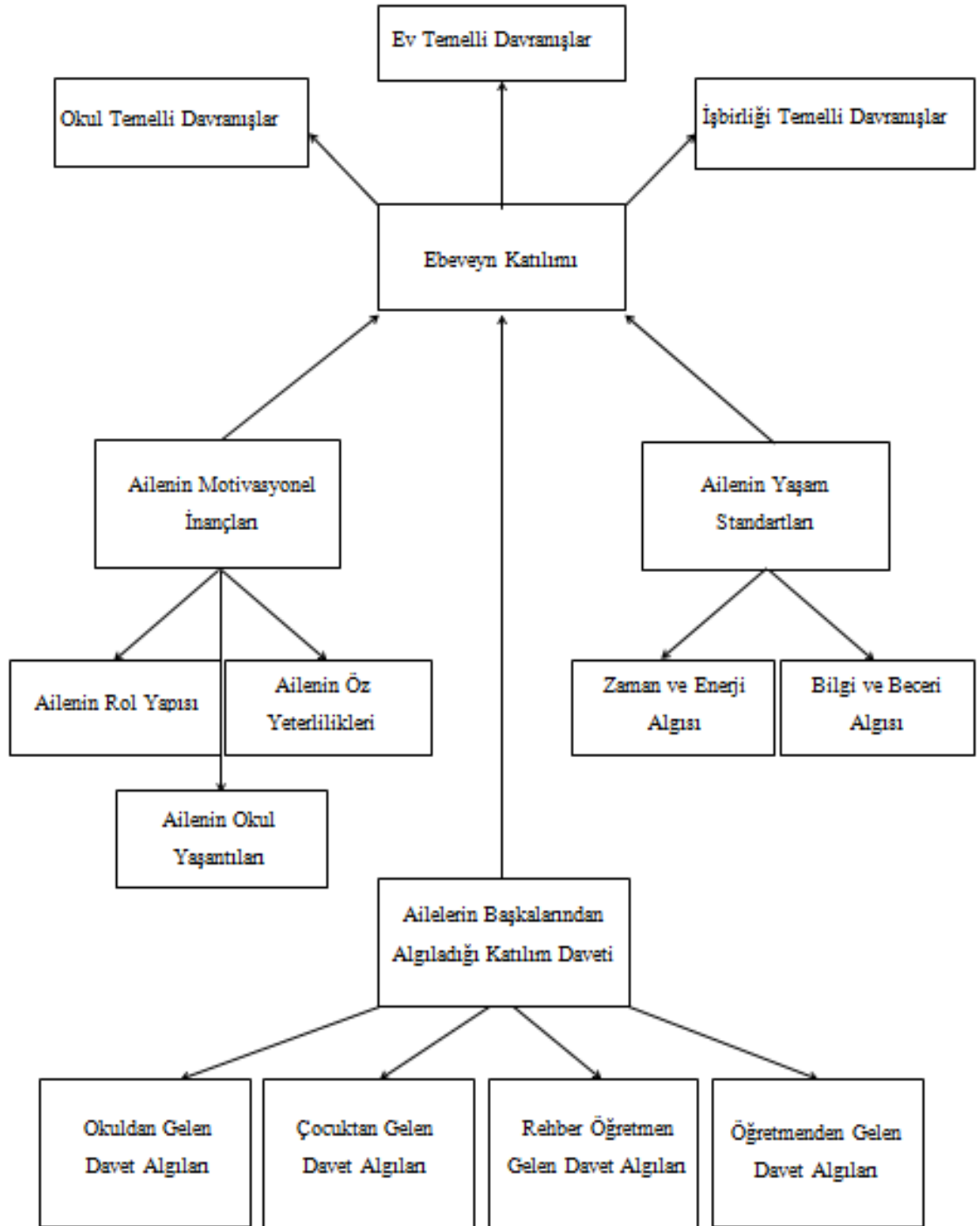
Dördüncü basamakta ailenin, çocukların eğitim ihtiyaçları ve okulun beklentilerine ne derece yanıt verdiği ve bu iki olgu arasında ahenk oluşturma becerileri üzerinde durulur.

Beşinci ve son basamakta ise çocukların süreç sonu elde ettikleri öz yeterlilik ve başarı inançlarını kapsar.

Hoover-Dempsey ve Sandler (1995) bu modeli geliştirdikten sonra aile katılımı konusunda daha derin bir araştırma yapmak isteyen Walker ve arkadaşları (2005) aile katılımının psikolojik faktörlerini daha iyi ortaya koymak adına modeli yeniden şekillendirmişlerdir. Revize edilen model aşağıda Şekil 2’de gösterilmiştir. Bu revizde üç boyut üzerinde durulmuştur. Bu boyutlar; velinin motivasyonel inançları, başkalarından alınan davet algıları ve ailelerin yaşam kaynaklarıdır (Walker ve arkadaşları, 2005). Boyutlar ilerleyen bölümde ayrıntılı olarak irdelenecektir.

Şekil 2

Walker ve Arkadaşlarının (2005) revize ettikleri aile katılım modeli



2.3.2.1. Ailelerin motivasyon kaynakları

Ailelerin katılım konusunda istekli ve hevesli olmaları altında yatan psikolojik etkenleri araştıran Hoover-Dempsey ve Sandler (1995, 1997) aile katılımı sürecine etki eden üç faktörden bahsetmektedirler. Bunlar; ailelerin rol yapısı, ailelerin öz yeterlilik algıları ve ailelerin kendi okul yaşantılarıdır. Bu bölümde aile katılımına etki eden boyutlar üzerinde durulacaktır.

a) Ailelerin rol yapısı

Rol; bireylerin ve toplumu oluşturan bütün grupların sahip olduğu hakları ve sorumlulukları kullanılırken sergiledikleri davranışlar ve bunlara yükledikleri anlamlardır. Ailelerin rol yapısı ise; çocuklarının eğitim yaşantısına dair velilerin sürece nasıl dâhil olacaklarına yönelik davranış ve inançlarıdır (Hoover-Dempsey ve Sandler, 1995; Hoover-Dempsey ve diğerleri, 2005). Bu roller, çocuğun eğitim yaşantısında evde ailelere düşen sorumlulukların neler olduğu ve ailelerin bu sorumlulukları yerine getirebilmek için ne yapmaları gerektiğiyle ilgilidir (Hoover-Dempsey ve diğerleri, 2005).

İnsan sosyal bir varlıktır. Öğrendiğimiz ve sergilediğimiz rol kalıpları kendi deneyimlerimiz ve sosyal deneyimler sayesinde şekillenir. Bu nedenle çocuğun eğitime yönelik aile rolleri de değiştirilebilir ve geliştirilebilir. Çocuklarının öğrenmesine ve gelişimine daha fazla katkı sağlamak amacıyla ailelerin olumlu rol inşa etmeleri konusunda onların motive edilmesi ve desteklenmesi önemlidir (Hoover-Dempsey, Walker ve Sandler, 2005).

Ailelerin rol yapıları genelde iki farklı eğilim gösterir. Bunlardan ilki çocuğun eğitim sürecinde birincil sorumluluğun ailede olduğuna yönelik inançtır. Bu tür rol geliştiren anne-babalar çocuğun bütün gelişim dönemlerinde aktif rol oynarlar. Diğerisi ise çocuğun eğitim sürecinde birincil sorumluluğun okula ait olduğu inançtır. Okuldan gelen istekler ve beklentilere göre aileler rol kalıplarını şekillendirirler. Edilgen yapıdaki bir katılım rolüdür (Hoover-Dempsey ve diğerleri, 2005).

b) Ailelerin öz yeterlilikleri

Öz yeterlilik; bireylerin amaçlarına ulaşabilmeleri için süreci kontrol edebilme, yapılandırma ve sonuçlandırma yeteneğine olan inançlarıdır (Bandura, 1997). Ailelerin çocuklarının eğitim sürecine katkı sağlama açısından öz yeterlilikleri ise; çocukların öğrenim yaşantısından fark yaratma konusunda kendilerine duydukları yeterlilik inançları olarak ifade edilebilir (Hoover-Dempsey ve Sandler, 2005). Öğrencilerin eğitim sürecinde fark yaratabilmek ve doğru kararlar alabilmek, anne-babanın öz yeterlilik inançları ile doğrudan ilgilidir (Green ve diğerleri, 2007).

Ailelerin öz yeterlilikleri çocukların hayatında önemli bir artı değer katmasının yanında anne-babalar içinde olumlu bilgi, beceri ve davranışlarını değerlendirmenin ve bunları

kullanmaktan alınan haz da aile katılımını olum yönde etkilemektedir (Walker ve diğerleri, 2005). Bu durumun doğrudan sonucu kendisinin, bilgi ve yeteneklerinin çocuğun gelişiminde olumlu katkı sağladığını gören ebeveynler aile katılımına daha fazla önem ve değer vermektedir (Deslandes ve Bertrand, 2005). Hoover-Dempsey ve Sandler'e (1997) aile öz yeterlilikleri yüksek aileler katılım konusunda daha kararlı iken, öz yeterlilik algıları düşük ailelerde katılımın düşük olduğunu ifade etmektedirler.

Ailelerin rol yapıları gibi öz yeterlilikleri de içinde yaşadıkları sosyal yapı çerçevesinde gelişir. Bu nedenle öz yeterliliklerin ve öz yeterlilik algısının geliştirilebilmesi mümkündür. Ebeveynlerin aile katılımı konusundaki inançları, elde ettikleri deneyimler ve sosyal yaşantılar, okul ve öğretmenlerin oluşturdukları etkinlikler ve ortaya koydukları ilkeler doğrultusunda pozitif yönde etkilenebilir (Hoover-Dempsey ve Sandler, 2005).

Bandura (1997) öz yeterlilik duyusunun gelişmesine katkı sağlayan dört bireysel deneyimden bahseder. Bunlar:

- Kişisel Deneyimler; çocukları başarıya götürme konusunda kişinin elde ettiği kendi deneyimleri ifade eder.
- Kişisel Gözlemler; çocuğun gelişimi konusunda diğer ailelerin yaşantılarının ve deneyimlerinin gözlemlenmesini ifade eder.
- Sözel İkna; aileleri çocuklarının eğitim süreçlerine aktif halde katılmaları ve fark yaratmaları için onlar için değerli olan kişiler tarafından cesaretlendirilmelerini ve teşvik edilmelerini ifade eder.
- Psikolojik Uyarılmışlık; öz yeterlilik konusunda başarısızlık hissine kapılmamak amacıyla gerçekçi ve duygusal desteklemeleri ifade eder

c) Ailelerin okul deneyimleri

Ailelerin okulla ilgili geçmiş deneyimleri ile çocuklarının eğitime katılım konusunda istek ve kararlarında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ailelerin yaşamış oldukları olumsuz okul yaşantıları çocuklarının eğitime katılım konusunda da olumsuz tutumların gelişmesine ve okuldaki uzak durma eğilimine neden olmaktadır. Ailelerin bu olumsuz deneyimleri çocuklarının da eğitim süreçlerini olumsuz etkilemektedir (Pehlivan, 1997). Geçmiş okul deneyimleri başarılı olan bireylerin kendilerini okul ortamında daha rahat hissettikleri, okul personeli ile ve öğretmenlerle kurdukları ilişkilerde öz yeterlilik algılarının yüksek olduğu bilinmektedir (Manz, Fantuzzo ve Power, 2004). Geçmiş deneyimleri olumsuz olan bireyler de ise okulda yapılan etkinliklere, okula personellere ve hatta eğitim sürecine karşı olumsuz algılama eğilimi gözlenmektedir (Raty, 2007).

2.3.2.2. Ailelerin yaşam standartları

Hoover-Dempsey ve Sandler'in (2005) revize edilmiş modelinde ailelerin yaşam standartları aile katılımı hususunda güçlü bir etkiye sahiptir. Ailelerin günlük yaşam rutinlerinden dolayı çocuklarına ayırabildikleri zaman ve enerji aile ile ebeveynlerin sahip oldukları bilgi ve beceriler onların yaşam standartlarını belirlemektedir. Bu iki önemli faktör bu bölümde irdelenecektir.

a) Ailelerin kişisel beceri ve bilgileri

Ailelerin, çocuklarının eğitim sürecine katılması ve aktif rol üstlenmelerinde sahip oldukları bilgi ve beceriler önemli bir yer tutmaktadır (Hoover-Dempsey ve Sandler, 2005). Anne-babalar çocukların başarılarına etki etme konusunda kendilerini ne kadar yeterli görürlerse ve gerekli bilgi-becerilere sahip olduklarına ne kadar inanırlarsa aile katılımı konusunda ki istek ve kararları da o kadar olumlu yönde gelişecektir (Strickland, 2015).

Hoover-Dempsey ve Sandler (2005) ailelerin katılım düzeylerinin öğrencinin eğitim seviyesine göre değişiklik gösterdiğini, öğrencilerin sınıfları yükseldikçe aile katılımının giderek azaldığını belirtmişlerdir. Eğitim programlarının her bir üst kademeye geçildiğinde karmaşıklaşması ve uzmanlık alanlarının değişmesi, velilileri dersler konusunda kendilerini yetersiz hissetmelerine ve çocuklarının eğitim sürecinden uzaklaşmalarına sebebiyet vermektedir (Hoover-Dempsey ve Sandler, 2005). Bununla birlikte velilerin sahip oldukları ilgi alanları, bilgi ve yetenekleri de çocuklarının eğitim süreçlerine katılmalarını önemli ölçüde etkilemektedir. Hâkim olduğu alanlarda çocuğuna yardıma ve okul katılımına sıcak bakarken bilmediği konularda süreçten kendini soyutlamaktadır (Hoover-Dempsey ve Sandler, 1995). Bir diğer seçenekte kendilerini yetersiz gören ailelerde diğer akrabalarından, kardeşlerden tanıdıklardan yardım alma eğiliminin gelişmesidir (Hoover-Dempsey ve Sandler, 2005).

b) Ebeveynlerin zaman ve enerjisi

Ailelerin günlük yaşamlarında sahip oldukları çalışma rutinleri, sorumluluk alanları, bireylerin yaşam enerjilerini ve zaman yönetimlerini konularında belirleyici olmaktadır. Bu durum aile katılımı konusunda da belirleyici olmaktadır. Çalışma saatleri uzun ve katı olan ebeveynler ile esnek ve daha kısa süre çalışan velilerin aile katılımı arasında anlamlı farklılıklar oluşmaktadır. Bununla birlikte ailenin sahip olduğu çocuk sayısı ve bakmakla yükümlü olduğu aile fertleri aile katılımına olan ilgiyi azaltmaktadır (Hoover-Dempsey ve Sandler, 2005). Ailelerin sahip oldukları zaman ve çocuklarına ayırabildikleri enerjileri doğal olarak çocukların eğitim yaşantısında olma yeteneklerini ve ilgilerini etkilemektedir (Strickland, 2015). Ailelerin yaşam enerjileri ve zaman yönetimleri aile katılımı üzerinde avantaj ve dezavantajlara neden olabilmektedir.

Başaran ve Koç (2000) yaptıkları araştırmada velilerin % 40'ı katılım konusunda isteksiz olmalarının nedenlerini zaman ve enerji olarak yetememe olarak görmektedir. Diğer

çocuklara ayrılan zaman, işten izin alamama, uzun çalışma saatleri aile katılımı konusunda en çok ifade edilen engeller olmuştur.

2.3.2.3. Ailelerin eğitim süreçleri hakkında aldıkları katılım davetler

İnsanı harekete geçiren en önemli güç iç motivasyon olsa da insanları harekete geçirme konusunda dış motivasyon kaynakları da son derece etkilidir. Aile katılımı konusunda da dışarıdan gelecek katılım beklentileri ve davetler bu konuda aileleri harekete geçirecek etkenler olarak karşımıza çıkmaktadır (Hoover-Dempsey ve Sandler, 1997). Ailelerin katılım konusunda dışardan davet alması ve ondan beklentilerin olduğunu bilmesi kendisini özel hissetmesini ve sürecin bir parçası olduğuna dair inanç geliştirmesini sağlamaktadır. Davetler dört kaynaktan velilere gelmektedir. Bunlar; çocuktan, öğretmenlerden, rehber öğretmeninden ve okul personelinin gelen davetlerdir. Bu bölümde bu davet algıları irdelenecektir.

a) Ailelerin çocuklarından algıladıkları katılım daveti

Çocuklardan gelen katılım daveti velileri harekete geçirme konusunda oldukça etkilidir. Doğrudan çocuktan gelen davetler, velilerin tepki vermesini ve öğrenim sürecine katılmalarını kolaylaştırmaktadır. (Baumrind, 1991). Bu durum velilerin okula karşı olumlu tutumlar geliştirmesini de sağlamaktadır.

Çocukların ailelerine yardım çağrıları doğrudan ve net olduğunda genelde anne-babalar katılım konusunda pozitif bir yaklaşım sergilemektedirler (HooverDempsey ve diğerleri, 1995). Çocukların ailelerini eğitim sürecine daveti her zaman doğrudan olmaz. Öğrencilerin ödev yaparken zorlandıklarını gözlemlemek, bir konuyu anlama konusunda yaşadığı sıkıntılar, öğrencinin eğitim hayatına dair değişen ruh halleri de aslında onların velilerine gönderdikleri sessiz yardım çığlıklarıdır (Xu ve Corno, 1998). Gözlemler neticesinde çocuklarından yardım sinyalleri alan aileler de katılım konusunda daha hevesli olmaktadır (Hoover-Dempsey ve ark. 2001).

Yapılan araştırmalarda Hoover-Dempsey ve Sandler (2005), çocuktan gelen davetlerin ev-okul işbirliği temelli katılımı, Green ve arkadaşları (2007), ev ve okul temelli katılımı, Walker ve arkadaşları (2005), sadece ev temelli katılımı etkili olduklarını vurgulamışlardır. Genel anlamda incelendiğinde çocuklardan gelen katılım davetlerinin bütün katılım boyutlarını olumlu yönde etkilediği açıktır (Kaya, 2011).

b) Ailelerin öğretmenlerden algıladıkları davet algıları

Çocuktan gelen davetler aile katılımı konusunda ne kadar önemliyse öğretmenlerden gelen davetler de aile katılımını önemli ölçüde etkileyen etkenlerdir. Çünkü öğretmen ailelere çocuklarının eğitimi konusunda en iyi yol gösterici konumundadır. Çocuklara verilecek desteğin ve sağlanacak yardımların niceliği ve niteliği konusunda rehberlik yapacak ve destek alınacak en önemli kişidir (Epstein ve Van Voorhis, 2001). Aynı zamanda öğretmenlerden gelen davetler

velilerin kendisini değerli hissetmelerinde, çocuklarının eğitim yaşantısı konusunda yalnız olmadıklarını ve süreçte önemli kararlarda söz sahibi oldukları hissini onlara sağlar. Bu olumlu ortamın sağlanabilmesi olumlu iletişime ve sağlıklı kurulan ilişkilere bağlıdır. Bu sürecin sağlıklı yürümesi tüm taraflara bağlı iken süreci başlatma sorumluluğu öğretmene aittir (Closson ve arkadaşları 2004).

Yapılan araştırmalarda hem okul temelli hem ev temelli aile katılımında öğretmen davetlerinin büyük önem arz ettiği yönünde ortak bir görüş hâkimdir. Zira Dauber ve Epstein (1993), yaptıkları çalışmada okul etkinliklerine, veli toplantılarına ebeveynler katılmama nedeni olarak %60 oranda öğretmen tutumlarını göstermektedir. Bunun yanında öğretmenin destekleyici olduğu, aile katılımı konusunda davetleri samimiyetle gerçekleştirdiklerinde toplantılara ve etkinliklere katılmada, ev ödevlerine ve derslere destek olma konusunda artış meydana gelmektedir (Hoover Dempsey ve arkadaşları, 1987).

c) Ailelerin rehber öğretmenlerden algıladıkları davet algıları

Rehberlik, bireyin kendisini ve çevresini doğru tanıyarak geleceğine yönelik doğru kararlar alması amacıyla kişiye verilen planlı ve uzmanlık gerektiren bir süreçtir (Kuzgun,1992). Rehberlik hizmetleri okullarda da öğrenci kişilik hizmetleri bağlamında öğrencilere sunulmaktadır. Okullarda rehberlik hizmetlerinin temel amacı öğrencinin öz farkındalığını geliştirerek, kendi sınırlarının en üst seviyelerine ulaşmalarını sağlamaya olanak tanıyacak ortamların ve yardımların sağlanmasıdır. Çocukların akademik gelişimlerinin yanında, kişisel ve psikolojik gelişimini de dikkate alan bütüncül bir yaklaşımla onların kendilerini gerçekleştirme ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlar (Kepçeoğlu, 1994).

Öğrencinin psikolojik, psiko-sosyal ve gelişimsel durumu her yaşında farklı özellikler göstermektedir. Öğrenciyi iyi tanıma, doğru teşhiste bulunma ve doğru yönlendirme ancak okul-aile işbirliği ile sağlanabilir. Ailelerin çocuklarının gelişimsel özellikleri daha iyi kavrayabilmeleri aile katılımının niteliğini de geliştirmeye yardımcı olacaktır. Bu nedenle rehber öğretmenlerinin aileleri işbirliğine teşvik etmeleri, rehberlik hizmetlerini sunabilecekleri çeşitli toplantı, konferans, seminer, yüz yüze, grupla, bireysel görüşmeler ve aile ziyaretleri organize etmelidir. Toplumsal önyargılardan dolayı okuldaki rehberlik hizmetlerine yönelik davetin rehberlik servisinden gelmesi katılma teşvik edici bir unsur olacaktır.

Aile katılımı üzerinde rehber öğretmenlerin önemli etkileri bulunmaktadır. Öğretmen, öğrenci, veli ve yöneticilerle birlikte hareket eden rehber öğretmen geliştirilecek iletişim ve ilişkilerde taraflara doğru iletişim kanalları ve doğru tutum örnekleri geliştirme fırsatları sunmaktadır. Rehber öğretmenin yapacağı bilgilendirmeler, yönlendirmeler aile katılımı üzerinde olumlu tutum ve düşüncelerin gelişmesine katkı sağlayacaktır (Kaya, 2010).

d) Ailelerin okul personelinden algıladıkları davet algıları

Okul; yönetici, öğretmen, öğrenci, memur ve diğer personellerin oluşturduğu iç paydaşlar ile aile, il-ilçe müdürlükleri, STK'ler, okulun çevresini oluşturan esnaflar vb. gibi dış paydaşlardan oluşur. Dış paydaşlardan okulu en çok etkileyen şüphesiz ebeveynlerdir. Okul yöneticilerinin en önemli görevlerinden birisi de okul-aile ilişkilerini geliştirici stratejiler geliştirmektedir (Bursalıoğlu, 1991). Okulun olumlu havası, velilerin okulda memnuniyetle karşılanması, öğrencinin gelişim hakkında dönütlerin ve önerilerin sağlıklı verilmesi, okul personelinin aile görüşlerine değer vermesi ve ailelere saygı duyulması okul ile aile ilişkilerini geliştiren unsurlardır (Griffith, 1998). Okulda iyi karşılanmadığını düşünen aileler okul ile ilişki kurmaktan kaçınmaktadırlar (Yaylacı, 1999).

Okul katılımını olumsuz etkileyen birçok okul kaynaklı engellerde bulunmaktadır. Bunlar okul personelinin nezaketten uzak olması, toplantılar ile ilgili duyuruların sağlıklı yapılmaması, toplantı ortamlarının düzenlenmemesi, ailelerin düşünce ve önerilerinin dikkate alınmaması, para isteneceği kaygısı ve öğrenci şikâyetleri olarak sıralanmaktadır (Başaran ve Koç, 2000).

Green ve arkadaşlarının (2007), yaptıkları çalışmada okul personelinden gelen davet algılarının ev ve okul temelli katılıma anlamlı katkısının olmadığını fakat işbirliği temelli katılıma önemli katkılarının olduğunu ifade etmektedir. Bunun yanında aile katılımına okul davetlerinin önemli katkıları olduğu ve özellikle okul yöneticisinin bu süreçte çok büyük etkisinin olduğu birçok araştırmada ifade edilmiştir (Kaya, 2011).

2.4. Aile Katılımının Faydaları

Bu bölüme kadar aile katılımının dinamiklerini betimlenerek açıklanmaya çalışıldı. Bu bölümde ise aile katılımının çocuklar, aileler, öğretmen ve okul açısından faydalarına değinilecektir.

2.4.1. Aile katılımının çocuklar üzerindeki etkileri

Aile katılımı, çocukların eğitim hayatını çok boyutlu şekilde etkilemektedir. Çocukların sağlıklı bir kişiliğe kavuşup kendilerini gerçekleştirmelerinde, akademik ve sosyal gelişimlerinde, okula ve derslere karşı olumlu tutum geliştirmelerinde ve toplumsal alanda sosyal uyumlarının gelişmesinde son derece büyük öneme sahiptir.

Okul aile ilişkilerinin gelişmesi, çocukların her yönüyle tanınmasında, ilgi ve yeteneklerinin ortaya çıkarılmasında, bilişsel ve psikolojik gelişiminin sağlanmasında hayati öneme sahiptir (Baker ve Soden, 1998). Bu ilişki öğrencilerde istendik davranış değişikliklerini, başarıya yönelik güdülenmelerini ve öz güven geliştirmelerini sağlar. Bununla birlikte okula, öğretmenlere ve derslere karşı olumlu tutum geliştirmede aile-okul ortaklığı önemli bir yere sahiptir (Oğuz, 2008).

Ailelerin çocuklarının akademik başarılarına yönelik biçmiş oldukları değer ve geleceğe yönelik hedefleri ailenin sosyo-ekonomik ya da sosyo-kültürel özelliklerinden çok daha etkilidir (McIntosh, 2008). Bu nedenle çocukların akademik başarısında aile rolü belirgin olarak görülmektedir (Kotaman, 2008). Çocuklara eğitim konusunda verilen destek ve yardım kadar onlara rol model olmakta ailelerin üzerine düşen sorumluluklardandır. Kendi eğitim yaşantılarından örnekler verilmesi, geçmişte ve günümüzde sahip oldukları özelliklerin çocuklara anlatılması, çocukların eğitime gerekli anlamı yüklemelerini ve önem vermeleri sağlayabilir (Epstein, 1987). Alanyazında aile katılımına olumlu bakan ve katılım konusunda aktif olan ebeveynlerin çocuklarının okul başarısının da yüksek olduğunu tespit eden birçok çalışma bulunmaktadır (Çelenk, 2003; Englund ve diğerleri 2004). Aile katılımının çocukların bilişsel ve sosyal beceri eşiklerini yükselttiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca okula devamın sağlanması ve okul terklerinin azalmasında önemli bir etkiye sahip olduğu ifade edilmiştir (Epstein ve Sheldon, 2002)

Kotaman, (2008) çalışmasında anne-baba katılımının davranış ve sosyal uyumlarının gelişmesinde, okuldaki ortaya çıkan disiplin sorunlarının azalmasında olumlu yönleri olduğundan bahsetmektedir. Erken okul terkleri konusunda sorunlar yaşanmaması için aile katılımı konusunda ailelerin ve çocukların güdülenmesi gerekmektedir (Epstein ve Sheldon, 2002). Bu güdülenme sayesinde öğrencilerin okul derslerinde ve etkinliklerinde performansları yükseltmek gibi olumlu davranışların kazanılmasını sağlarken, devamsızlık, okul terkleri ve kötü alışkanlık (sigara, alkol, uyuşturucu) edinme gibi olumsuz durumlarının da azalmasına yardımcı olmaktadır (Sheldon, 2007).

Grolnick ve Ryan (1989) yaptıkları çalışmada çocukların öz bakım becerilerini kendileri yapması konusunda destekleyen, demokratik tutum sergileyen, karar alma süreçlerine çocuklarını dâhil eden ailelerde olumlu davranış kalıplarının geliştiği ve akademik başarının yükseldiği gözlemlenmiştir. Aile katılımının çocuklara bir diğer önemli katkısı çocuklara balık vermek yerine balık tutmayı aşılmasıdır. Yani başarılı olmayı değil başarıya götürecek öz yeterliliklerin geliştirilmesini hedefler ve sağlar. Öğrencilerin çevreye karşı iletişim becerilerini, okula ve derslere karşı olumlu tutum geliştirmelerini, rekabet algısının gelişmesini ve öz disiplin becerilerini olumlu yönde etkilemektedir (Hoover-Dempsey ve diğerleri, 2001).

2.4.2. Aile katılımının aileler üzerindeki etkileri

Aile katılımının ebeveynler üzerinde etkileri de oldukça fazla gözlemlenmektedir. Eğitim-öğretim süreçlerinde aile ile yapılan işbirlikleri, fikir alışverişleri, çocukların gelişim süreçleri ve onlara sunulacak yardımlar konusunda okulun yaptığı mentorluk çalışmaları, ailelerin desteklendiklerine yönelik inanç geliştirmelerinde, çocuklarının eğitim yaşantısında değerli bir yerde olduklarını hissetmelerinde son derece önemlidir (Sanders ve Epstein, 1998).

Aileler çocuklarının gelişim süreçlerini izleyerek ve doğru müdahaleler yaparak onları geleceğe hazırlamak isterler. Çocuklarının gelecekte başarılı olabilmeleri için ve daha iyi imkânlarla hayat kurabilmeleri için var olan kaynaklarının önemli bir kısmını çocukları için ayırırlar. Aile katılımı sayesinde bu süreçte daha etkin rol alarak süreçte önemli bir aktör olduklarını hissederler. Ayrıca Avrupa Komisyonu 2005 raporuna göre aileler çocuklarının eğitimine yaptıkları yatırımla kendi geleceklerini de garanti altına almakta, çocukları yetişkin bir birey ve sosyal statü sahibi olduğunda kendilerine bakacaklarına yönelik beklentiler geliştirmektedir.

Aileler bu süreç sayesinde çocuklarına uyguladıkları yaklaşımlar üzerine yeni anlayışlar geliştirebilmekte, çocuklarını daha iyi anlamakta, onlara nasıl yardım edecekleri konusunda bilinçlenmekte ve anne-babalık vazifelerini yerine getirmekte daha istekli olmaktadır. Okul ve ev temelli yürütülen aile katılımı çalışmalarının uygulandığı okullarda, ailelerin çocuklarına karşı pek çok olumlu tutum ve davranış geliştirdikleri ortaya koyulmuştur (Sanders ve diğerleri, 1999).

Günümüz hayat şartlarında, insanların yoğun bir şekilde çalışması ve biriken diğer sorumluluklarının insanların yaşam standartlarını etkilediğinden ve yaşamsal enerjilerinin ve zamanlarının çocuklarına yeterince ayıramamasından bahsetmiştik. Aile katılımı çalışmaları, çocukla etkili zaman geçirmek ve onların gelişimini tatlı dokunuşlarda bulunabilmek için ebeveynlere sunulan harika birer fırsatlardır. Çocuklarla ve aileler arasında sağlıklı iletişim kanalları geliştirir. Çocuklara sunulan beslenme, barınma, temizlik, giyecek gibi maddi ihtiyaçların karşılanması yanında onların ihtiyaç duyduğu sevgi, saygı, ilgi, değer görme gibi manevi doyumun da karşılanması sağlanır.

Aileler açısından çocuk yetiştirmek uzun soluklu bir yolculuktur. Çocuk sahibi olmadan önceki yaşamsal deneyimler ve beceriler tek başına çocuk yetiştirmeye yetmeyecektir. Bu bağlamda aile katılımı ebeveynlere anne-babalık becerilerinin gelişmesi, kendini tanıma ve yeni ilgi-yeteneklerin keşfedilmesi hususunda fırsatlar sunmaktadır. Bu gelişmeler ailelerin özgüvenlerinin gelişmesine ve öz yeterlilik algılarının gelişmesine olanak tanımaktadır.

2.4.3. Aile katılımının öğretmenler ve okul üzerindeki etkileri

Aile katılımı çalışmaları tarafların birbirini tanımaları konusunda fırsatlar sunmaktadır. Anne-babayı yakından tanıyan öğretmen için velilere sunulacak rehberlik hizmetlerinin niteliğini arttırmakta, anne-babaların çocuğun eğitimi üzerine güdülenmelerini sağlamaktadır. Bu durumda çocukların okuldaki başarılarının artmasına neden olmaktadır (Ersoy, 2004). Aynı şekilde ebeveynlerde aile katılımı çalışmaları sayesinde öğretmenlerden aldıkları dönütlerle çocuklarını çok yönlü tanıma fırsatı yakalamakta, çocuklarının gelişimine daha nitelikli katkılar

sunmaları sağlanmaktadır. Bu işbirliği okulun, öğrencinin ve öğretmenin başarısını yükseltirken, okulda meydana gelebilecek disiplin sorunlarını da en aza indirmektedir (Balkar, 2009).

Öğrencilerinin ailelerini yakından tanıyan öğretmenler, ailelerin deneyimlerini, yeteneklerini gözlemleyerek yeni öğrenme ve yaşantı ortamları inşa etmektedirler (Ersoy, 2004). Hem ailelerin kendi çocuklarına, hem de sınıftaki diğer öğrencilere, ailelerin sahip oldukları bilgi ve deneyimlerin aktarılması için ortamlar düzenlenir. Bu sayede çok yönlü bir eğitim-öğretim atmosferi oluşturulur. Çocuklar arasındaki çevre yaşantısının geliştirilmesinde ve fırsat eşitliğinin yaratılması öğretmenin işini kolaylaştırmaktadır.

Nasıl ki çocukların başarılı olması için iyi yapılandırılmış bir okul ortamına ihtiyaç varsa okullarında başarılı olabilmeleri için organize olmuş ve gönüllü ebeveynlere ihtiyacı vardır (Berger, 1991). Weber (2010) yaptığı araştırmada aile katılımı ile okullaşma oranı, okur-yazar oranı ve eğitim kalitesinin artması arasında anlamlı bir ilişki olduğunu kanıtlamıştır.

Son olarak aile katılımı etkinlikleri sayesinde okula fazladan insan kaynağı ve maddi kaynak sağlanmış olmaktadır. Bu sayede okul geliştirme çalışmalarında okul yönetiminin eli güçlenmekte ve çocukların bireysel ihtiyaçlarına daha fazla zaman ve imkân ayrılabilir (Ersoy, 2004). Eğitimin sürekliliğinin sağlanmasında, hedeflenen okul başarısına ulaşmada ve var olan sorumlulukların paylaşarak demokratik bir ortamın sağlanması konusunda aile katılımı öğretmen ve kurum için vazgeçilmez önceliğe sahiptir.

2.5. Aile Katılımını Engelleyen Faktörler

Aile katılımının taraflara sunduğu sayısız faydasının yanında, katılımın önünde sayısız engel de bulunmaktadır. Hornby ve Lafaele'e (2011) göre aile katılımı konusunda alanyazında var olan olgular ile okullarda uygulamada olan olgular arasındaki farklar temel aile katılımı olarak nitelenmektedir. Aktaş Arnas'e (2011) göre ise aile katılımının önündeki en büyük engel, okulun eğitim programlarında yapılandırdıkları veli katılım modeli ile ailelerin beklentilerinin aynı yönde olmamasıdır. Kolay, (2004) ve Aslanargun, (2007) okul aile katılımı önündeki engelleri şu şekilde sıralamışlardır:

- Ebeveynlerin kendi geçmiş okul deneyimlerinden kaynaklanan olumsuz düşünce ve tutumlar,
- Okul aile birliklerinin etkin ve demokratik bir şekilde yürütülmemesi ve toplantıların iyi organize edilememesi,
- Yöneticiler ve velilerin okul kayıtları ve ortaya çıkan özel durumlar dışında bir araya gelmemesi,
- Ailenin sosyo-ekonomik durumu,

- Ailelerin okula ve çocuklarına ayırabilecekleri yeterli zamanlarının ve enerjilerinin olmaması,
- Okul ve ev arasındaki kültürel farklılıklar,
- Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin olumsuz tutumları,
- Okul kaynaklarının yetersiz olması

Fakat aile katılımı önündeki engelleri daha iyi anlayabilmemiz için aileden, öğretmenden ve okul yönetiminden kaynaklanan sorunları irdelemekte fayda görülmektedir.

2.5.1. Aileden kaynaklanan engeller

Aile katılımı etkinliklerinin şüphesiz kilit taşı ailedir. Bu çalışmaların başarıya ulaşmasında da, başarısızlıkla sonuçlanmasında da hedef tahtasına yerleştirilen taraf aile olmaktadır. Aile katılımının önünde bulunan aile kaynaklı sorunları Güven, (2011) şu şekilde sıralamıştır:

- Ebeveynlerin kendi öğrenim yaşantılarından gelen olumsuz tutum ve deneyimleri,
- Ebeveynlerin iletişim becerilerinin yetersiz olması,
- Ebeveynlerin yaşam koşullarından yeterince dolayı zaman ve enerji ayıramamaları,
- Ebeveynlerin eğitim düzeylerinin düşük olması,
- Ebeveynlerin sahip oldukları farklı kültürel yapıdan dolayı yaşadıkları özgüven problemleri,
- Ailelerin katılım konusunda inançlarının ve bilgilerinin az olması,
- Ekonomik koşulların yetersiz olması,
- Ebeveynlerin öğretmenlere ve okul yöneticilerine karşı sahip oldukları olumsuz tutum ve düşüncelerin bulunması,
- Ebeveynlerin birden fazla çocuğa sahip olması nedeniyle ilginin, zamanın, enerjinin bölünmesi,
- Okul ve ailelerin beklentilerinin birbirinden farklı olması

2.5.2. Öğretmenden kaynaklanan engeller

Aile katılımını olumsuz etkileyen birçok farklı neden vardır. Tezel Şahin ve Ünver, (2005) öğretmenlerin aile katılımı konusunda isteksiz olmasında katılım sürecini planlamanın ve uygulamanın çok emek ve zaman almasını önemli bir etken olarak görmektedir. Gonzalez-DeHass ve Willems, (2003) öğretmenlerden kaynaklanan engellerin başında aile katılımı konusunda yeteri derecede bilgi ve deneyimlerinin olmamasına bağlamaktadır.

Oktay ve diğerlerine, (2003) göre aile katılımını olumsuz etkileyen tutumları şu şekilde sıralamaktadır:

- Aile katılım etkinliklerinin ekstra zaman ve emek istemesi,
- Ailelerle iletişim kurma konusunda etkili iletişim becerilerinin olmaması,
- Aile katılımı konusunda yeterli bilgiye sahip olunmaması ve aileleri nasıl motive edeceklerini bilmemeleri,
- Aile katılımı sürecini nasıl yöneteceklerini bilmemeleri şeklinde sıralanmıştır.

2.5.3. Okul yöneticilerinden kaynaklanan engeller

Okul yöneticilerinin sahip oldukları aile katılım inançları da katılımın niteliğini ve niceliği etkilemektedir. Aile katılımı konusunda yeterli, bilgi, beceri ve deneyime sahip olmayan okul idarecilerinin aile katılımı konusunda isteksiz oldukları (Ekinci Vural, 2006). Bazı okul yöneticileri ise aile katılımını gereksiz görmekte, okulun rutin işleyişinin aksamasına neden olacağını düşünmektedir (Hornby, 2000; Tezel Şahin ve Ünver, 2005).

Ekinci Vural, (2006), Köksal Eğmez, (2008) ve Güven, (2011) aile katılımına engel olan yönetici tutumları şu şekilde sıralamışlardır:

- Yöneticilerin ailelere zaman ayırma konusunda isteksiz olması,
- Yöneticilerini iş yüklerinin fazla olması,
- Aile ile iletişim kurmada yaşanan problemler,
- Aile ve okul arasında bulunan sosyo-kültürel farklar,
- Okul kaynaklarının yetersiz olması ya da var olan kaynakların yeterince aile katılımı konusunda aktarılmaması,
- Yöneticilerin ailelere karşı ilgisiz ve olumsuz tutumları,
- Yöneticilerde olması gereken donanımların ve niteliklerin olmaması

2.6. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Becker ve Epstein (1982), ilkökul öğretmenleri ile yaptığı çalışmada evde öğrenme etkinliklerine ve aile katılımına ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma 1980 yılında Maryland eyaletinde devlet okullarında çalışan birinci, üçüncü ve beşinci sınıf öğretmenleriyle, 600 den fazla okulda 3700 öğretmen ve 600 okul yöneticisiyle gerçekleştirilmiştir. Aile katılımı etkinliklerinin tanımlandığı bu çalışmada öğretmenlerin sürece ne kadar hâkim oldukları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda birçok öğretmenin aile katılım etkinliklerini nasıl başlatabileceklerini ve başarılı bir şekilde nasıl yürüteceklerini bilmedikleri ifade edilmiştir. Öğretmenlerinin %75'inin aile katılımına karşı olumlu tutumları bulunmasına rağmen katılımcıların yarısının evde öğrenme etkinliklerine ve verimliliğine şüpheyile yaklaştığı sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca evde öğrenme süreçlerine ilişkin katılımcıların %30'u yetersiz ebeveyn işbirliğinden dolayı aile katılımı etkinliklerinin zor olduğunu ve uygulamanın gereksiz olduğunu belirtirken, %40'ı aile katılımı etkinliklerinin

teoride mantıklı fakat uygulamada nadir kullandıklarını ve %30'u da aile katılımı etkinliklerini etkin şekilde kullandığı ifade edilmiştir.

Epstein (1991), öğrencilerin matematik ve okuma becerilerindeki başarıya aile katılımının etkilerini araştırdığı çalışmasında 296 ilkokul üç ve beşinci sınıf öğrencisiyle beş yıl süren boylamsal bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda aile katılımının çocukların okula olumlu tutum geliştirmede anlamlı bir fark yaratmadığı fakat genel akademik başarının yükselmesine, ödev çalışmalarında niteliğin artmasına, evde öğrencinin ders çalışma sürelerinin yükselmesine ve aile okul arasındaki çelişkinin azalmasına olanak sağladığını belirtmiştir.

Yap ve Enoki (1995), yaptıkları çalışmada aile katılımının pozitif öğrenme çıktılarına etki edip etmediği araştırılmıştır. İlkokul, ortaokul ve lisede eğitimi gören 328 öğrenciden alınan verilerde aile katılımının öğrenci başarısı üzerinde olumlu sonuçları olduğu tespit edilmiştir.

Singh ve arkadaşları (1995), 8.sınıf öğrencilerine yönelik yaptıkları çalışmadan aile katılımının dört boyutunun akademik başarı üzerine etkilerini araştırmak üzere evreni temsil eden 21.834 öğrenci ve velilerinden veri toplanmıştır. Velinin eğitim sürecinden beklentileri, aile çocuk iletişimi, okul etkinliklerine aile katılımı ve destekleyici ev ortamının 8.sınıf öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre ailelerin, çocukların üzerindeki eğitim beklentileri ile çocukların akademik başarıları üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığı anlaşılmıştır. Aile-çocuk iletişiminin ve okul etkinliklerine aile katılımının akademik başarı üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı ve öğrenmeyi destekleyici aile ortamının çocukların akademik gelişmelerinde az da olsa olumsuz bir etki yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Deslandes ve arkadaşları (1997), anne-baba davranışlarının aile katılımına etkilerini konu eden çalışmalarını Kanada'da 525 ortaokul öğrencisiyle gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda aile katılımını olumlu destekleyen üç ebeveyn davranışı tespit edilmiştir. Çocuklarını olduğu gibi kabul eden, destekleyen ve onlara psikolojik özerklik tanıyan ailelerin çocuklarında akademik başarının yükseldiği görülmüştür.

Balli ve arkadaşları (1998), matematik dersinde çocukların ev ödevlerine aile katılımını konu edinen çalışmalarını deneysel olarak tasarlayıp, üç farklı şubede eğitim gören 74 öğrenci ve ailelerinden 3 aylık bir süreçte ve 20 ödevden alınan sonuçlarla verileri toplamıştır. Araştırma sonucunda yapılan başarı testi sonucunda deney grubunda olan öğrencilerin ailelerinin katılımının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Miedel ve Reynolds (1999), çocukları ilkokul ve anaokulunda eğitim gören 704 ebeveyn ile 13 yıl süren boylamsal bir çalışma yapmıştır. Aile katılımının çocukların okuma başarısına etkisi incelenmiştir. Ayrıca erken çocukluk dönemindeki aile katılımının sınıf

tekrarına ve özel eğitimde geçen süreye etkisi de irdelenmiştir. Araştırmanın sonuna göre erken çocukluk dönemindeki aile katılımının çocukların okuma başarısına pozitif katkıları olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında ortaokul son sınıfa kadar olan okul tekrarlarının azaldığı, özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların özel eğitimde geçen sürelerinin azaldığı tespit edilmiştir.

Fantuzzo, Tighe ve Childs (2000), Epstein'in aile katılım modelini okul öncesi çocukların aile katılım düzeyine uyarlamaya çalışmıştır. Çalışmanın örneklemini 641 ebeveyn oluşturmaktadır. Araştırmada ailelerin eğitim durumu, meslekleri, medeni durumları, çocuğun cinsiyeti ve ailedeki çocuk sayısı ile aile katılımı arasındaki ilişki irdelenmiştir. Araştırmanın sonucunda eğitim durumu yükseldikçe her boyutta aile katılımının arttığı, evli ebeveynlerin ev temelli aile katılımı konusunda daha başarılı olduğu, meslek, çocuğun cinsiyeti ve çocuk sayısı ile aile katılımı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Fan ve Chen (2001), yaptıkları çalışmadan aile katılımı ile akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan çalışmada alanyazında yer alan 25 adet nicel çalışma incelenmiş ve bir meta analiz yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda aile katılımı ve akademik başarı arasında güçlü bir ilişki olduğu ortaya konmuştur

Marchant, Paulson ve Rothlisberg (2001), araştırmalarında akademik başarıyı arttıran aile ve okul özelliklerini tanımlamayı hedeflemişlerdir. Ailenin davranış özellikleri, aile katılımı özellikleri ve okulun özelliklerinin irdelendiği bu çalışmada bu değişkenlerin okul başarısına etki ettiği fakat akademik başarıda asıl önemli olan olgunun çocukların iç motivasyonları ve özgüvenleri olduğunu ifade etmiştir.

Moore ve Lasky (2001), yaptıkları çalışmada aile katılımı önündeki engelleri konu edinmişlerdir. Aile katılımını engelleyen faktörleri kişisel-duygusal ve toplumsal-örgütsel nedenler olarak sınıflamışlardır. Kişisel-duygusal engeller; aile katılımı önündeki aile davranışları, inançları, öz yeterlilikleri ve kişiler arası iletişimin nitelikleri olarak tanımlanır. Toplumsal-örgütsel engeller ise ailenin sosyo-ekonomik durumu, öğrencinin sadece öğretmen tarafından değerlendirilmesi, aile ve okul beklentileri arasındaki uyumsuzluk, ailelerin eğitim-öğretim sürecinin dışında tutulması ve okul-aile ortaklığına yönelik yasal düzenlemelerin olmaması gibi başlıklardan oluşmaktadır.

Shumow ve Miller'in (2001), yaptıkları boyamsal çalışmada babaların ev temelli aile katılımı etkinliklerinde anne ile benzer özellikler gösterirken, okul temelli etkinliklerde anneler kadar katılım göstermediklerini ortaya koymuştur. Bunun yanında eğitim durumu yükseldikçe velilerin aile katılımı konusunda daha katılımcı oldukları, başarılı olmayan ancak çabalayan öğrencilerden aile katılımının yüksek olduğu, başarılı öğrencilerin ailelerinin katılımının diğer öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya konulmuştur.

Sheldon ve Epstein (2002), yaptıkları çalışmada ilkokul ve ortaokulda uygulanan aile katılımı etkinliklerinin öğrenci davranışları ve okuldaki disiplin durumuna ilişkisini ortaya koymaya çalışmışlardır. ABD’de 12 eyaletten 47 okulun okul aile birliği ile yapılan boylamsal çalışmada, katılımcılara temel anket ve izleme anketi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda aile katılımının ve toplumsal temelli etkinliklerin öğrenci davranışlarını iyileştirdiği ve okulda yaşanan disiplin olaylarını azalttığı ortaya konulmuştur.

Lawson (2003), yaptığı çalışmada öğretmenlerin ve ailelerin aile katılımına ve işlevlerine ilişkin algıları konu edinmiştir. Araştırmaya 12 öğretmen ve farklı etnik yapıya sahip dar gelirli ailelerden oluşan 13 kişilik bir örneklem ile nitel bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme ölçeği uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda ailelerin ve öğretmenlerin aile katılımını faydalı gördükleri, öğrencinin gelişimine ve akademik başarısına katkı sağladığı görüşünde olduklarını ifade etmişlerdir.

Sheldon (2002), yaptığı araştırmada okul-toplum-aile destekli eğitim programlarının ilköğretim öğrencilerinin okula devam etme durumuna etkisi araştırılmıştır. Araştırma ABD’de Ohio eyaletinde iki adet 4.sınıf öğrencileri üzerinde nicel yaklaşım ve yarı deneysel desen uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Boylamsal yapılan çalışmada deney grubu bir yıl boyunca okulun amaçları doğrultusunun hazırlanan aile katılımı etkinlikleriyle eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürmüştür. Araştırmanın sonucunda deney grubunda bulunan öğrencilerin Ohio Eğitim Bakanlığından alınan diğer okullara ait verilerle karşılaştırıldığında okula düzenli devam ettikleri ifade edilmiştir.

Barge ve Loges’in (2003), aile katılımına ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmada 114 öğretmene anket, 80 veli ve 128 öğrenciye açık uçlu sorulardan oluşan formlar uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre öğrenci, öğretmen ve velilerin aile katılımının akademik başarıyı olumlu etkilediği konusunda hem fikir oldukları ortaya çıkmıştır.

Barnard (2004), ilköğretim yıllarında yapılan aile katılımının lise başarısına etkilerini araştırmıştır. Araştırmaya 165 öğrenci ve veli katılmıştır. Araştırma verileri anket yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre ilköğretimde uygulanan aile katılımı etkinlikleri lise yıllarında da öğrencilerin başarılarını olumlu etkilediği ve aile katılımının uzun süreli etkileri olduğunu ortaya koymuştur.

Fantuzzo, McWayne ve Perry (2004), yaptıkları araştırmada aile katılımı boyutlarının öğrenci çıktılarını nasıl yordadığını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 114 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre ev temelli aile katılımının öğrenci

çıktılarını yordadığı tespit edilirken, okul temelli katılımın ve okul-aile ilişkilerinin yordayıcılığının daha az olduğu tespit edilmiştir.

Anderson ve Minke (2007), yaptıkları çalışmada aile katılımın karar verme süreçlerine nasıl katılım sağlandığını konu edinmişlerdir. Hoover-Dempsey ve Sandler'in (1995, 1997) geliştirdiği nicel ölçekten yararlanılmıştır. Araştırma ABD'de üç ilköğretim okulundan 351 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda ailelerin eğitimde karar alma süreçleri ile öğretmenlerden algılanan davet algıları arasında güçlü bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Jeynes (2007), aile katılımının ortaokul öğrencilerinin eğitim çıktıları üzerine etkilerini irdelemiştir. 1972-2002 yılları arasında yapılan 52 araştırmayı içeren meta analiz çalışması yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda aile katılımının ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarını yükselttiği ve çocukların yaşları büyüdükçe aile katılımının azaldığı sonucu ortaya çıkmıştır.

McWayne, Campos ve Owsianik (2008), yaptıkları çalışmada aile katılımının alt boyutları ile ailelerin demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi irdelemiştir. Araştırmanın örneklemi 108 anne ve 63 baba oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçları lise eğitim düzeyinin altında olan annelerin okul temelli aile katılımında az katılım gösterdiklerini ve tüm aile katılımı alt boyutlarında annelerin babalara göre daha fazla katılım gösterdiği ortaya konulmuştur.

Hill (2009), yaptığı çalışmada ilköğretim okullarında aile katılım engellerine ilişkin öğretmen ve veli görüşlerini karşılaştırmıştır. Araştırma da nicel ve nitel verilen birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmış ve verileri 100 öğretmenden görüşme ve 150 veliden anketler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarında aile katılımı engelleri arasında görüşlerin birbiriyle örtüşmediği sonucu ortaya çıkmıştır. Veliler, öğretmenlerin aile katılımı konusunda destekçi olduklarını ifade etmekte fakat öğretmenler, velilerin sınıf içi aile katılımının düşük olduğunu ve velilerin aile katılımının önemini bilmediklerini sonucuna ulaşmıştır.

Stout (2009), yaptığı çalışmada kırsal bölgede yaşayan aileler ile kırsal bölgede çalışan öğretmenlerin aile katılımına ilişkin algılarını araştırmıştır. Araştırma da karma araştırma modeli kullanılmış, nicel verileri toplamak amacıyla anket ve nitel verileri toplamak amacıyla da odak grup çalışması yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin ve velilerin görüşlerinde çelişki olduğu; aileleri ödev etkinliklerin çocuklara yardımcı oldukları fakat okul etkinliklere seyrek katıldıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin aile katılımı konusunda çaba sarf ettikleri ve aile katılımı etkinliklerini uygulamaya çalıştıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Auerbach (2009), yaptığı çalışmada toplumsal odaklı eğitim anlayışını destekleyen ve uygulayan 4 okul yönetici ile betimsel bir çalışma yapmıştır. Çalışma durumsal bir çalışma

yöntemi olan kritik olay deseninde hazırlanmıştır ve verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda katılımcıların görüşlerinin yöneticilerin aile katılımı etkinlikleri konusunda daha fazla sorumluluk üstlenmeleri gerektiği, aile katılımının sosyal adalete ve fırsat eşitliğine katkı sağladığı görüşünde olduklarını sonucuna ulaşılmıştır.

Hill ve Tyson (2009), 1985 ve 2006 yılları arasında yapılan 50 aile katılımı çalışmalarına göre ortaokulda akademik başarıya ilişkin etkileri araştıran bir meta analiz çalışması yapmışlardır. Çalışma da aile katılımını alt boyutlarının akademik başarıyla ilişkisi irdelenmiştir. Araştırmanın sonucunda ortaokulda aile katılımı ile akademik başarı arasında pozitif bir korelasyon olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Wright (2009), yaptığı çalışmada aileler ve öğretmenlerin aile katılımı etkinliklerinin etkililiği üzerine görüşlerinin karşılaştırılmasını amaçlamıştır. Çalışmada aile katılımına katılımcıların demografik özelliklerinin etkisini de incelemek amacıyla 478 ebeveyn ve 104 öğretmenden veri toplamıştır. Kesitsel bir araştırma yönteminin uygulandığı çalışmada Epstein'in (2008) geliştirdiği aile katılım boyutları ve buna ilaveten aile beklentilerini de içeren bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda bütün aile katılım boyutlarının akademik başarı üzerinde etkili olduğu sonucu ortaya çıkarken, iletişim ve ev temelli katılımın diğer boyutlara göre daha etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Hill (2011), yaptığı çalışmada aile katılımı ile ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemine 72 ortaokul öğrencisi de dâhil edilerek öğrenci cinsiyetinin aile katılımı üzerinde etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda aile katılımı ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken ebeveynlerin erkek çocuklarının eğitim sürecine daha fazla katıldığı tespit edilmiştir.

Herrell (2011), yaptığı doktora tez çalışmasında öğretmen ve veli algılarını Epstein'in (2010) ortaya koyduğu modelden yararlanarak oluşturulan alt boyutlar temel alınarak araştırma yapılmıştır. Araştırmada nicel araştırma modeli kullanılarak tarama yönetimi uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini 77 öğretmen ve 889 ilkokul velisi oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda ebeveynlik, ev temelli katılım, karar verme, toplum ile işbirliği ve iletişim alt boyutlarında aile lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Öğretmen görüşlerine göre en etkili aile katılım alt boyutu ev temelli aile katılımı olarak belirtilmiştir. Ayrıca ailelerin, aile katılımının niteliğinin artmasında en önemli boyutun iletişim olduğu görüşü ortaya çıkmıştır.

Lam ve Ducreux (2013), aile katılımının ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde etkisine ilişkin veli görüşlerini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini 32 ortaokul velisi oluşturmakta ve veriler ebeveyn desteği ve baskısı, ebeveyn yardımı, izleme ve takip,

okuma-yazma için baskı ve iletişim alt boyutlarından oluşan “Ailesel Etki Ölçeği: Aile Versiyonu” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda aile çocuk iletişiminin akademik başarıyı arttırdığı ortaya konulmuştur. Bunun dışında kalan boyutlarla akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca velilerin eğitim düzeyi yükseldikçe ebeveyn desteği, izleme ve takip, okuma-yazma için baskı boyutlarında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Wilder (2014), yaptığı çalışmadan aile katılımının akademik başarıya etkisini inceleyen 9 meta analizden bir meta sentez yapmıştır. Araştırmanın sonucunda aile katılımı ile akademik başarı arasında olumlu bir ilişki tespit edilmiş ve farklı sosyal ve etnik sınıftan insanların aile katılımının akademik başarıya etkisinin olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Walhof (2016), aile katılımının ortaokul öğrencileri üzerindeki etkilerini öğretmen ve veli görüşleriyle ortaya koymaya çalışmıştır. Tarama yönteminin kullanıldığı çalışmada 25 öğretmen ve 88 ebeveyn katılımcı olmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen 4 açık uçlu ve 20 maddeden oluşan ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda katılımcılar aile katılımının etkili olduğunu ifade ederken, en büyük aile katılımı engeli olarak yoğun çalışma saatlerini gösterilmiştir.

Ross (2018), Kansas’ta devlet okullarında yaptığı çalışmada aile katılımına ilişkin ve algılarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma deseni olarak olgu bilimsel yaklaşımı benimsemiştir. 21 katılımcıdan oluşan örneklemden veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda katılımcılar; ailelerin okula geldiklerinde sıcak karşılanması gerektiği ve okul etkinliklerinin ailelerin programları dikkate alınarak planlanması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır.

2.7. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Koçak (1991), okul ile aileler arasındaki iletişim engellerini konu aldığı çalışmasında Ankara’nın Çankaya ilçesinde 65 okul idarecisi, 90 öğretmen ve 163 veli ile çalışmıştır. Çalışmada nicel araştırma tekniği kullanılmış olup “okul aile iletişiminin engelleri” adlı ölçekle veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmen ve okul idarecileri velilerin ilgisizliğinden, çocuklarına ilişkin olumsuz durumları duymak istememelerinden, sınıfların kalabalık olmasından dolayı her veliye ulaşmanın güçlüğünden, velilerin iş yoğunluklarından dolayı ilgisizliğinden ve velilerle iletişim eksikliklerinden şikâyetçi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Velilerin okul aile iletişimi konusunda gördükleri engeller de öğretmen ve idarecilerin ifadeleriyle benzerlik göstermekle birlikte ailelerin öğretmenlere göre var olan iletişim engellerinden daha az rahatsızlık duyduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yaylacı (1999), yaptığı çalışmada ilköğretim kurumlarındaki aile katılımı düzeyini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma nicel yöntemle kurgulanmış olup veriler 343 okul

yöneticisinden ve 336 öğretmenden toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre velilerin okul etkinliklerine nadiren katıldığı, okulun da ailelere yönelik etkinlik ve programları nadiren düzenlediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca aile katılımı önündeki en büyük engeller zaman ve sosyo-ekonomik imkânlar olarak belirlenmiştir.

Ensari ve Zembat'ın (1999), çalışmaları da yine aile katılımına engel olan öğretmen görüşleri üzerinde durulmuştur. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin aile katılımı süreçleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, süreci nasıl geliştirip yürüteceklerini bilmemeleri, aile katılımı etkinliklerinin çok zaman alacağı kaygısı en büyük engeller olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin; velilerin aile katılımı etkinliklerine ilgi göstermeyecekleri, katılan velilerinde maksatlarını aşabilecekleri, çocuklarına karşı tarafsız kalamayacakları ve yeterli zaman ve enerji ayıramayacaklarını düşünmeleri önemli aile katılımı engelleri olarak ortaya konulmuştur.

Başaran ve Koç (2000), yaptıkları çalışmada aile katılımı sorunları ve aile katılımı düzeyinin artırılması üzerine bir model geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini ülke genelinden 280 okul idarecisi, 1158 öğretmen ve 1000 veli oluşturmakta ve araştırma verileri nicel araştırma yaklaşımlarından anket yöntemiyle yapılmıştır. Araştırma sonucunda aile katılımının önemi üzerine tüm katılımcılar benzer görüşlere sahiptir. Fakat aile katılımı etkinliklerinde sorumlulukların paylaşılması üzerinde fikir ayrılıkları tespit edilmiştir. Aile katılımı konusunda üstlenilen sorumlulukların, var olan diğer sorumluklardan bağımsız olarak yerine getirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Gökçe (2000), araştırmasında okul aile işbirliğine ilişkin okul idarecilerinin öğretmenlerin ve velilerin beklentilerini ve önerilerini ortaya koymaya çalışmıştır. Ankara'daki ilköğretim kurumlarında yapılan çalışmada 16 okul idarecisi, 80 öğretmen ve 165 veliden anket yöntemiyle veri toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda tüm katılımcılar okul aile işbirliğinin geliştirmesi gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca okul idarecileri ve öğretmenlerin velilerden beklentisi, kendilerine yardımcı olunması iken; veliler okulun yönetim süreçlerine dâhil olmak ve eğitimin niteliğinin artırılmasını istemektedirler.

EARGED (2001), Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı yaptığı çalışmada ortaokulda akademik başarının artırılması amacıyla yapılması gereken aile katılımlarına ilişkin okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma verileri nicel yöntem ile 280 okul yöneticisi, 1422 öğretmen, 1120 ortaokul öğrencisi ve 1120 veliden toplanmıştır. Araştırmanın sonucun elde edilen bulgulara göre etkili bir aile katılımı için velilerin çocuklarını akademik başarı için güdülemeleri, öğrencilere uygun ev ve çalışma ortamı düzenlemeleri, çocuklarıyla geçirdikleri gün hakkında iletişim kurmaları, okul etkinlikleri ve veli toplantılarına katılım ve

bir üst düzeyde çocuklarının hangi okulda okuyacakları kararında pay sahibi olmanın etkili aile katılım ilkeleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaplan (2002), çalışmasında okul aile işbirliğinin ne düzeyde olduğunu tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri anket toplama yöntemiyle toplanmış ve veriler 10 okuldan alınmıştır. Araştırmanın sonucuna göre okulların hiçbirinde okul aile işbirliğine yönelik herhangi bir etkinlik yapılmadığı fakat öğretmen ve velilerin aile katılımına istekli oldukları ve işbirliğine açık oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Çeviş (2002), araştırmasında okul aile işbirliğinin okul idarecisi, öğretmen ve veliler tarafından nasıl değerlendirildiği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma Denizli ilinde gerçekleştirilmiş olup okul idarecisi, öğretmen ve velilerden oluşan 180 kişilik bir örneklem belirlenmiştir. Veri toplama yöntemi olarak anket seçilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre okul aile işbirliğinin okullarda istenilen düzeyde olmadığı, öğretmenlerin ve okul idarecilerinin aile katılımına daha olumlu yaklaştıkları fakat velilerin aile katılımı konusunda olumsuz görüşlere sahip oldukları ifade edilmiştir.

Çelenk (2003), çalışmasında aile katılımının ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısına etkisini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini 233 ilköğretim birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre aile katılımında aktif olan velilerin öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısının daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur.

Doğru (2005), yaptığı çalışmada aile katılımının sınıf yönetimine etkilerini irdelemiştir. Çalışma Zonguldak il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görevli 200 okul yöneticisi ve öğretmen ile 396 veliden anket yöntemiyle veri toplanmıştır. Araştırmada Saraçoğlu (2002), tarafından geliştirilen “Etkin Sınıf Yönetimi ve Öğretmen-Öğrenci-Veli Üçgeninin Sınıf Yönetimine Etkisi” ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre ailelerin çocuklarına rehberlik etme alt boyutunda veli görüşleri cinsiyete, öğrenim durumuna, yaşlarına, gelir durumlarına, sahip oldukları çocuk sayısına ve mesleklerine göre anlamlı bir farklılık oluşmamaktadır. Bunun yanında öğretmenlerin ve yöneticilerin aile katılımı konusundaki görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık oluşmamakta, öğretmen ve okul yöneticilerinin görev süreleri ile aile katılımı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Pala-Günkan’ın (2007), yaptıkları çalışmada aile katılımının ilköğretim öğrencileri üzerindeki etkilerini konu edinmişlerdir. Araştırma Elazığ il merkezindeki ilköğretim kurumlarının ilkokullarındaki 1000 veliden toplanan verilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarından anket yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda velilerin aile katılımına karşı tutumları olumlu olarak tespit edilmiştir. Eğitim düzeyi yüksek

olan velilerin çocuklarıyla iletişim düzeyinin ve niteliğinin de yüksek olduğu, aile içi iletişimin kuvvetli olduğu ailelerin çocuklarının akademik başarılarının da yüksek olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır. Bunun yanında sosyo-ekonomik durumu zayıf olan, eğitim düzeyi düşük olan ve dört çocuk ve daha fazlasına sahip olan ailelerde aile katılımının düştüğü sonuçları ortaya konulmuştur.

Aydoğan (2007), çalışmasında aile katılım engellerini saptamayı amaçlamıştır. Araştırma ilköğretim okullarının ortaokul basamağındaki velilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştiren ölçek aracılığıyla 150 katılımcıdan toplanmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara göre en temel aile katılım engelli olarak zaman imkânlarının yetersizliği sonucu ortaya çıkarken, velinin aile katılımı etkinliklerini nasıl başlatacağını ve yürüteceğini bilmemesi, sosyo-ekonomik durumunun zayıf olması ve akademik olarak kendilerini yetersiz hissetmeleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Gül (2007), çalışmasında ilköğretim okullarında aile katılımının öğrencilerin akademik başarılarıyla ilişkisini irdelemiştir. Araştırma verileri 100 öğretmen ve 100 veliden anket yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre okula karşı olumlu tutuma sahip, katılımcı, iletişim halinde olan velilerin çocuklarının akademik başarılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Deveci (2008), yaptığı çalışmada aile katılımının sosyal bilgiler dersi üzerindeki etkilerine ilişkin ve görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmaya 530 6.sınıf velisi katılmış ve veriler açık ve kapalı uçlu anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre ailelerin sosyal bilgiler dersi içeriğini yeterince bilmedikleri ve dolayısıyla sosyal bilgiler dersine ilişkin aile katılımının düşük olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Kotaman (2008), çalışmasında aile katılımının akademik başarıya etkisini sosyo-ekonomik düzeye, eğitim seviyesine ve çocukların eğitim gördüğü okul kademesine göre bir farklılık oluşturup oluşturmadığını irdelemiştir. Araştırmaya İstanbul'da yaşayan ilköğretim 6. sınıf ve lise son sınıf arasında öğrencisi bulunan 61 veli katılmıştır. Araştırmada veriler anket aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda katılımcıların aile katılım düzeyinin yüksek olduğu, üniversite mezunu velilerin olmayan velilere göre aile katılımında anlamlı derecede farklılığa sahip olduğu ve daha fazla katılım gösterdiği, aile katılımı ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur.

Yıldırım ve Dönmez (2008), çalışmalarında aile katılımına ilişkin öğretmen ve veli görüşlerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma Eskişehir il merkezinde bulunan bir ilköğretim okulunda her sınıfın sınıf öğretmeni, bir veli temsilcisi ve okulun rehber öğretmeninden oluşan 17 kişi ile yürütülmüştür. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme

ile toplanmış ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonucuna göre çocukların eğitim süreçlerinde aile katılımına ihtiyaç olduğu, öğretmen aile ilişkilerinde en çok kullanılan iletişim kanalının bireysel görüşme olduğu, aile katılımının akademik başarıyı arttırdığı tespit edilmiştir. Bunun yanında aile katılımı engelleri olarak ta; velilerin okul ile yeterince iletişime geçmemesi, okulun para isteyeceği kaygısı, bazı öğretmenlerin velilere karşı olan olumsuz davranışları gibi bulgular ortaya konulmuştur.

Can (2009), çalışmasında ilköğretim kurumlarında yeni ilköğretim programlarına velilerin katılım düzeyleri ile okula ilişkin tutumlarını farklı değişkenler açısından irdelemiştir. Araştırma verileri Ankara merkez ilçelerinden ilköğretim 1-7. sınıf arası 3691 öğrenci velisinden ve 471 öğretmenden araştırmacı tarafından geliştirilen okula ilişkin tutum, aile katılımı ve öğretmen görüşlerini içeren anketler kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre ailenin kişi başına düşen gelir miktarı arttıkça velilerin okulla ve evde çocuklarıyla olan etkileşiminin azaldığı ifade edilmiştir. Öğretmenlerden elde edilen bilgiler ışığında çocukların sınıf seviyeleri yükseldikçe aile katılımı düzeyinin düştüğü, aile katılımı konusunda sınıf öğretmenlerinden gelen davetlere katılımın branş öğretmenlerinden gelen davetlere katılıma göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca aile katılımına engel olan etkenleri de veliler; başka çocuklara da sahip olmaları, ekonomik sıkıntılar, öz yeterlilik algılarının düşük olması, okul yöneticilerinden ve öğretmenlerden çekinmeleri gibi nedenler olarak sıralamışlardır.

Erdem ve Şimşek (2009), yaptıkları çalışmada ilköğretim okullarında uygulanan aile katılımı çalışmaları ve okulların velileri okula çekme başarısına ilişkin öğretmen ve veli görüşlerinin ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma verileri 315 öğretmen ve 385 veliden, araştırmacı tarafından geliştirilen “öğrenci velilerinin okula çekme başarısı envanteri” aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen ve veli görüşlerine göre ilköğretim okullarının ve yöneticilerinin akademik başarıyı arttırmak amacıyla velileri okula çekme başarıları orta düzeyde bulunmuştur.

Sabancı (2009), çalışmasında aile katılımına ilişkin okul yöneticisi, öğretmen ve veli tutumlarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma verileri 277 öğretmen ve 840 veliden araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve velilerin aile katılımı konusunda olumlu tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir.

Şeker (2009), çalışmasında İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin performans ödevlerindeki başarıları ile velilerin aile katılımı düzeyleri arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın verileri Mersin Mersin il merkezinde farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip 6 okuldan toplanmıştır. Araştırmada karma yöntem benimsenmiş olup; nicel boyut için 5.sınıf

velilerinden 297 kişiden anket yöntemiyle ve 8 gönüllü öğretmen ve farklı sosyo-ekonomik özelliklerde 16 veliden yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda nicel verilerden alınan sonuçlar incelendiğinde; aile katılımı ile öğrencilerin performans ödevlerinden aldıkları notlar arasında pozitif ilişki olduğu görülmüş, nitel verilerden alınan sonuçlar incelendiğinde öğretmenler ailelerle iletişimlerini iyi olarak nitelerken ailelerin okuldaki etkinliklere katılımını yetersiz bulmaktadırlar. Velilerde öğretmenler ile kullandıkları iletişim kanallarının daha çok yüz yüze ve telefonla olduğunu belirtmişlerdir.

Kılıç (2010), çalışmasında sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi derslerinde uyguladıkları aile katılımı etkililiklerine ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Nitel araştırma yönteminin benimsendiği çalışmada 35 sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak veriler elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda aile katılımı çalışmalarının öğrenci ve veliler üzerinde olumlu etkilerinde katılımcılar hemfikir olmuştur. Sınıf öğretmenleri hayat bilgisi dersi kapsamında okulda etkinlikler planladıklarını ve bu etkinliklere veli katılımını sağladıklarını, bazı durumlarda yardımlarına başvurduklarını, aileler le veli toplantıları düzenlediklerini, aile ziyaretleri gerçekleştirdikleri ve etkinliklerin etkililiğini ölçmek amacıyla anketler uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010), yaptıkları çalışmada aile katılımına ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu bağlamda Ankara’da bulunan resmi ilköğretim okulların görev yapan 10 okul yöneticisinden ve 10 öğretmenden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile veri toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre aile katılımının önemi üzerinde tüm katılımcılar hem fikirken uygulamada tüm katılımcılar aynı davranışları göstermemektedir. Öğretmen ve okul yöneticilerine göre velilerin aile katılımı konusunda isteksiz ve katılımcı olmadıkları tespit edilmiştir. Velilerin aile katılımını okul ile bilgi alışverişi yapmak ve toplantılara katılmaktan ibaret gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında aile katılım engelleri konusunda ailelerin ve öğretmenlerin olumsuz davranışlarının bulunduğu ve okulların aile katılımına ilişkin engelleri ortadan kaldırmak amacıyla uygun ve yeterli çalışmaların yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şaban (2011), yaptığı çalışmada ilköğretim velilerinin aile katılım düzeyini ve velilerin tercih ettiği aile katılım türü belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma verileri 3 özel ve 3 resmi ilköğretim okulunda öğrencisi bulunan 740 katılımcıdan araştırmacının geliştirdiği “aile katılım ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre velilerin çocuklarının eğitim süreçlerine yüksek düzeyde katılım gösterdikleri belirlenmiştir. Ailelerin en yüksek oranda tercih ettikleri katılım türleri; iletişim kurma, anne-babalık ve ev temelli katılım olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Argon ve Kıyıcı (2012), çalışmalarında ilköğretim kurumlarında aile katılımına ilişkin sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma verileri Kayseri ili İncesu ilçesinde bulunan 10 okuldan gönüllü katılan 75 sınıf öğretmeni ve 75 branş öğretmeninden açık uçlu yarı yapılandırılmış bir standart test kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; öğretmenler öğrencinin akademik gelişiminde aile katılımının önemli katkıları olduğu fakat katılımın istenen düzeyde olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Aile katılım düzeyinin düşük olmasının öğretmen moral ve motivasyonunu olumsuz etkilediği, okulda olumsuz davranışların ve disiplin sorunlarının gözlenmesine neden olduğunu, bunun yanında okula karşı olumsuz tutum gelişmesine, okul başarısının düşmesine, yalnızlaşmaya ve özgüven kaybına neden olduğu belirtilmiştir. Aile katılımına engel olan etkenleri de; velilerin eğitim, sosyal, kültürel, ekonomik özelliklerinin düşük olması, yoğun iş mesaisi, aile içi sorunlar olarak sıralamış, aile katılımını arttırmak amacıyla aileyi de sürece dâhil eden etkinlik ve süreçlerin tasarlanması gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Oğuz (2012), de aile katılımı üzerine yaptığı araştırmada bir Türkçe 'ye uyarlama çalışması yapmıştır. Sheldon ve Epstein'in (2007) geliştirdiği "İlköğretimde Okul ve Aile Ölçeği" nin veli ve öğrenci alt ölçeği ile Epstein ve Salinas'ın (1993) "İlköğretimde Okul ve Aile Katılım Ölçeğinin" öğretmen alt ölçeğini Türkçe 'ye ve Türk kültürüne uyarlamıştır.

Bellibaş ve Gümüş (2013), yaptıkları çalışmadan ilköğretim okullarında aile katılımı ile velilerin sosyo-ekonomik durumları arasındaki ilişkiyi irdelemiştir. Araştırma verileri İstanbul ilinde biri alt birisi üst sosyo-ekonomik düzeye ve farklı sosyo-kültürel özelliklere sahip iki okuldan en az 5 yıllık deneyime sahip 10 sınıf öğretmeninden yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle nitel veriler alınmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre tüm katılımcıların sosyo-ekonomik seviyesinin aile katılımının temel belirleyici olduğunu ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Üst gelir düzeyine sahip çevrede görev yapan katılımcılar aile katılımının hem niceliğinden hem niteliğinden memnunken, alt gelir düzeyine sahip çevrede görev yapan öğretmenler ise aile katılımı yetersiz görmekte ve kültürel farklılıklarında aile katılımı düzeyinin düşmesine neden oldukları görüşlerini ifade etmişlerdir.

Erdener (2013), çalışmasından Epstein'nin altı tip aile katılım modelinden yararlanarak Türkçe 'ye uyarlama çalışması yapmıştır. Aile katılımı modelini velilerin demografik özelliklerine göre farklılık yaratıp yaratmadığını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda ailenin ekonomik durumunun aile katılımını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılrken, velilerin eğitim seviyelerinin, yaşlarının, medeni hallerinin ve yaşadıkları bölgenin aile katılımı konusunda anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şad ve Gürbüzürk (2013), çalışmalarında ilköğretim ilkökullerinde velilerinin aile katılım düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre velilerin aile katılımı alt

boyutlarından öğrenciyle etkili iletişim, destekleyici ev ortamı, kişilik gelişimini destekleme ve ev ödevlerine katkı sağlama boyutlarında yüksek katılım tespit edilirken, sınıf içi ve dışı etkinlikler konusunda düşük katılım gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Gültekin ve Kılıç (2014), çalışmalarında ilköğretim velilerinin çocuklarının eğitim yaşantılarında karşılaştıkları güçlükleri ve ihtiyaç duydukları eğitim gereksinimlerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırma verileri Eskişehir ilinde 520 ilköğretim okulu velisinden anket yönetimiyle alınmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre velilerin çocuklarının eğitim yaşantılarına destek olmaları konusunda kendilerini yeterli görmedikleri, etkili iletişim konusunda ve çocuklarına derslerinde anlamlı düzeyde nasıl yardımcı olabileceklerini bilmedikleri sonuçları ortaya çıkmıştır.

Selanik Ay ve Aydoğdu'nun (2016), yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin aile katılımına ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma Afyon ilinde çeşitli sosyo-ekonomik özelliklere sahip 9 devlet okulunda çalışmakta olan 100 sınıf öğretmeninden araştırmacılar tarafından geliştirilen 4 açık uçlu sorudan oluşan bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen öğretmen görüşlerine göre velilerin aile katılım düzeylerinin düşük olduğu ve aile katılımı önünde öğretmenlerden ve ailelerden kaynaklanan engeller olduğu anlaşılmıştır.

Tümkiye (2017), çalışmasında aile katılımın alt boyutlarına göre velilerin aile katılım düzeylerinin velinin demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Araştırmanın verileri temel eğitim kurumlarındaki 334 veliden nicel ölçek yardımıyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ailelerin en sık katılım gösterdikleri aile katılım türleri; iletişim, ebeveynlik ve ev temelli katılım iken eğitim süreçlerindeki kararlara katılım, gönüllü olma, toplum ve çevreyle işbirliği boyutlarında ise katılım düzeyinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çıkar (2019) çalışmasında temel eğitim kurumlarında aile katılımına ilişkin veli görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın verileri karma yöntemle toplanmış olup veriler Van ili merkez ilçelerinde temel eğitim kurumlarındaki 806 veliden ve nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile 20 veliden toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre; velilerin aile katılımının iyi düzeyde olduğu, Öğrencilerin sınıf düzeyleri yükseldikçe aile katılımının düştüğü, çocuklarının geleceğine yönelik üst düzey eğitim kurumlarında okuması için beklentisi olan ailelerin katılım düzeyinin yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı ile veri toplama ve çözümleme yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama araştırmaları geniş gruplar üzerinde uygulanan, uygulandığı kişilerin bir olay veya olgu hakkındaki tutum ve düşüncelerini alıp betimlememize ve yorumlamamıza olanak tanıyan bir yöntemdir. Bu model, bir evren içinden seçilen bir örneklem üzerinde yapılan çalışmalar aracılığıyla evren genelindeki eğilim, tutum veya görüşlerin nicel veya nümerik olarak betimlenmesini sağlar (Creswell, 2016 s.155). Araştırmada nicel veriler toplanırken nicel veri toplama desenlerinden tarama deseni ve yaygın olarak kullanılanölçek (scale)) tekniği uygulanacaktır. Geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan ve araştırmaya konu olan olay, birey veya nesneyi, kendi koşulları içerisinde olduğu gibi tanımlamaya çalışan modeldir (Karamsar,2002).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evreni, 2018-2019 eğitim öğretim yılında, İzmir ili Aliaga ilçesinde bulunan kamu ve özel temel eğitim okullarında öğrencisi bulunan velilerden oluşmaktadır. Çalışmada örnek alınmamış genel olarak bütün okulların velilerinden veri toplanmıştır. Çalışma evreninin özellikleri tablolar şeklinde düzenlenip açıklanmaktadır.

Evrende bulunan temel eğitim okulları ve bu okullarda öğrenim gören öğrenci sayıları Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1

Evrende bulunan okullar ve bu okullarda öğrenim gören öğrenci sayıları

Okul Düzeyi	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı
İlkokul	21	4418
Ortaokul	14	4413
Toplam	35	8831

Tablo 1’de görüldüğü gibi, evrende temel eğitim düzeyinde 21 ilkokul, 14 ortaokul bulunmaktadır. E-okul sisteminden alınan verilere göre bu okullarda toplam 8831 öğrenci bulunmaktadır. Varsayımsal olarak öğrenci sayısı kadar veli sayısı olduğu düşünülebilir. Bununla birlikte temel eğitim düzeyindeki okullarda bir velinin birden fazla çocuğu da olabilir. Bu yönde istatistiki bir kayıt bulunamadığı için ilçedeki temel eğitim okullarında toplam veli sayısı tam olarak tespit edilememiştir. Bu nedenle de en fazla öğrenci sayısı kadar veli olabileceği kabul edilerek çalışma yürütülmüştür.

Çalışmada örneklem alınmamış, evrende bulunan tüm velilere ulaşılmak istenmiştir. Bu amaçla okullara öğrenci sayıları kadar ölçek dağıtılmıştır. Toplanan ölçeklerden toplam 2684’ü çalışmanın verilerini oluşturmak üzere değerlendirmeye alınmıştır. Verilerin nasıl toplandığı ilerde veri toplama kısmında ayrıntılı bir biçimde açıklanmaktadır.

Katılımcıların kişisel özelliklerine ilişkin veriler Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2

Katılımcıların Kişisel Özellikleri

Değişken	Kişisel özellik	n	%
Cinsiyet	Kadın	1859	69,3
	Erkek	825	30,7
	Toplam	2684	100,0
Eğitim durumu	İlkokul	635	23,7
	Ortaokul	508	18,9
	Lise	920	34,3
	Yükseköğretim	621	23,1
	Toplam	2684	100,0
Yaş	35 ve altı	995	37,1
	36-45	1464	54,5
	46 ve üzeri	225	8,4
	Toplam	2684	100,0
Hane halkı gelir durumu	1-1600 lira arası	215	8,0
	1601-3000 lira arası	1204	44,9
	3001-6000 lira arası	1007	37,5
	6001 lira ve üzeri	258	9,6
	Toplam	2684	100,0
Öğrencinin bulunduğu sınıf düzeyi	Birinci sınıf	382	27,9
	Dördüncü sınıf	467	34,1
	Beşinci sınıf	335	24,5
	Sekizinci sınıf	186	13,5
	Toplam	1370	100,0
Okul düzeyi	İlkokul	1666	62,1
	Ortaokul	1018	37,9
	Toplam	2684	100,0

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 2864 katılımcıdan 1859 kişi kadın, 825 kişi de erkektir. Katılımcıların % 69,3 ünü kadın katılımcılar oluştururken %30,7’sini ise erkek katılımcılar oluşturmaktadır.

Katılımcıların eğitim durumlarına bakıldığında, katılımcıların 635’i (%23,7) ilkokul, 508’i (% 18,9) ortaokul, 920’si (% 34,3) lise, 621’inin (% 23,1) ise ön lisans ve lisans olmak üzere yükseköğretim mezunu oldukları görülmektedir.

Katılımcıların yaş durumlarına bakıldığında, katılımcıların 995’i (%37,1) 35 yaş ve altı, 1464’ü (%54,5) 36-45 yaş Aralığında, 225’i (%8,4) 46 ya ve üzerinde oldukları görülmektedir.

Katılımcıların gelir dağılımlarına bakıldığında, katılımcıların 215'inin (%8) 0-1600 TL aylık gelire, 1204'ünün (%44,9) 1601-3000 TL aylık gelire, 1007'sinin (%35,5) 3001-6000 TL aylık gelire ve 258'inin (%9,6) 6001 TL veya üzeri bir aylık gelire sahip oldukları görülmektedir.

Katılımcıların öğrencilerinin okuduğu sınıflara göre dağılımlarına bakıldığında, 382'sinin (%27,9) 1.sınıfta, 467'sinin (%34,1) 4.sınıfta, 335'inin (%24,5) 5.sınıfta ve 186'sının (%13,5) 8.sınıfta öğrencisinin olduğu görülmektedir.

Katılımcıların öğrencilerinin okuduğu okul kademesine göre dağılımlarına bakıldığında, katılımcıların 1666'sının (%62,1) ilkokulda, 1018'inin (%37,9) ortaokulda öğrencilerinin bulunduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla Walker ve arkadaşları (2005) tarafından geliştirilen "Parental involvement: Model revision through scale development" adlı ölçeğin Türkçeye uyarlaması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri ayrıca belirlenmiştir.

Walker ve arkadaşlarının (2005) yaptıkları çalışmada ebeveynlerin okula veli katılımı konusunda, çocuklara yeterli zaman ayırma, okul davetlerine ve okul etkinliklerine katılımı, okul yönetimi ve öğretmenlerle etkili iletişime, çocukların derslerinde ve ödevlerinde ebeveyn yardımı konularında geliştirilen ölçek ev temelli ve okul temelli aktiviteler olarak ayrılmıştır. "Aile Katılım Ölçeği" ölçekte yer alan her maddenin puan değeri: "1 = Kesinlikle Katılmıyorum", "2 = Katılmıyorum", "3 = Fikrim Yok", "4 = Katılıyorum", "5 = Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde, Likert tipi bir ölçektir.

"Parental involvement: Model revision through scale development" adlı ölçek araştırmada kullanılmak üzere öncelikle Türkçeye çevrilmiştir. Çeviri iki dil uzmanının ve bir çevirmenin kontrolünden geçirilmiştir. Türkçeye çevrilen ölçek daha sonra tekrar İngilizceye çevrilerek orijinal metin ile Türkçeden çevirisi tekrar karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonunda anlam farkının olmadığı dil uzmanlarına tekrar teyit ettirilmiştir. Orijinali sekiz boyut ve 60 sorudan oluşan "Aile Katılım Ölçeği" uzman görüşleri neticesinde Türkçe 'de ve kültürümüzde tam karşılığı bulunmadığı gerekçesiyle yedi boyut ve 50 soruya düşürülmüştür.

Ölçeğin pilot uygulaması İzmir Aliaga Atatürk Ortaokulunda 309 velinin katılımıyla yapılmıştır. Pilot uygulamada elde edilen verilerle ölçeğin güvenirlik ve faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmada ölçeğin Cronbach's Alpha değerleri sırasıyla "İnançlar" boyutunda, .72; "Okul temelli veli becerileri" boyutunda, .89; "Öğrenci Beklentileri" boyutunda, .72; "Öğretmen beklentileri" boyutunda, .81; "İmkânlar" boyutunda, .86; "Ev

Temelli Veli Beceriler” boyutunda, .87; ölçeğin toplamında ise, .91 olarak bulunmuştur. Güvenirlik katsayısı, .80’den yüksek olduğu için ölçek güvenilir kabul edilmiştir (Kalaycı, 2009, 405).

Elde edilen verilerin Açıklayıcı Faktör Analizine (AFA) ilişkin maddeler (Kaiser Meyer Olkin= .905, Bartlett's Test of Sphericity= 5024.575, $p = .000$) belirlendikten sonra, veriler temel bileşenler analizi yöntemine göre, faktör analizi çözümlemesine tabi tutulmuştur. Ölçekteki her bir maddenin bir faktörde gösterilebilmesi için en az “.40”lık bir faktör yüküne sahip olması ve maddelerin bulundukları faktördeki yük değerleri ile diğer faktörlerdeki yük değerleri arasındaki farkın “.10” ve daha yukarı olması koşulu aranmıştır.

Ölçeğin aldığı kümülatif varyans değerinin, örneklemin %60,7’sini açıkladığı gözlenmiştir. AFA sonucunda orijinal ölçeğe uygun şekilde altı boyut ortaya çıkmış, madde sayısı 32’ye düşmüştür. AFA sonuçları ve ölçeğin madde yüklerine ilişkin veriler tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Açımlayıcı Faktör Analizi ve Madde Yükleri

	1	2	3	4	5	6
b11	,736	,313				
b14	,726					
b13	,724	,346				
b16	,697					
b12	,628					
b17	,590		,312			
g46	,363	,757				
g47		,717				
g49	,406	,669				
g48		,650				
g45	,309	,594				
g50		,585	,445			
g44		,576		,315		
f39			,800			
f37			,737			
f38			,704			
f36	,361		,643			
f41	,334	,312	,616			
f40		,380	,586			
e32				,764		
e34				,750		
e31				,692		,311
e30				,680		,382
e33				,674		
a6					,719	
a5					,692	
a1					,689	
a7	,307				,589	
a8			,340		,472	
d25						,829
d24						,821
d29				,323		,374

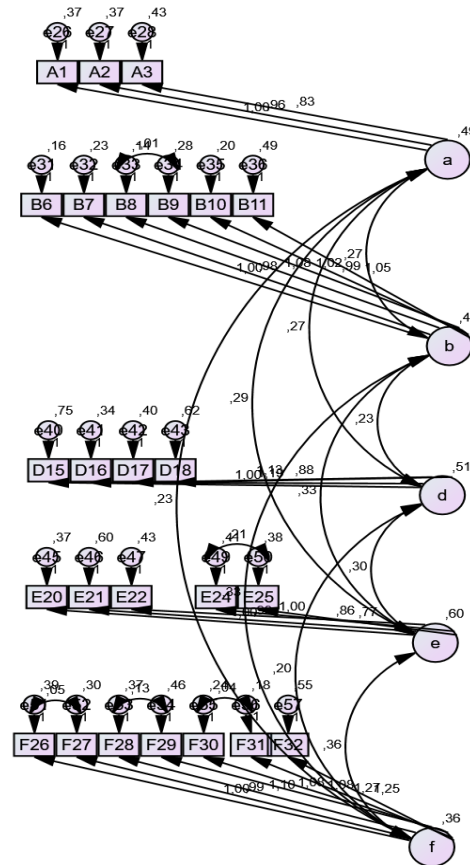
Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için Aliğa'da bulunan başka bir merkez okul olan Aliğa Ortaokulunda 254 veliden veri toplanmış ve analizler gerçekleştirilmiştir. DFA analizi sonucu elde edilen veriler modifikasyon işleminden sonra ölçek beş boyut ve 25 maddeye

indirilerek son şeklini almıştır. 25 maddelik ölçek düzeltmelerle test edilmiş ve ölçeğin uyum istatistikleri indeks değerleri Ki-Kare (254, N) = 617,248, = 2,43, RMSEA = 0,073, RMR = 0,051, GFI = 0,84, AGFI = 0,81, NFI= 0,86, CFI = 0,91 olarak bulunmuştur ve tablo 4'te gösterilmiştir. Analiz sonuçlarına göre modelin uyumlu olduğu kabul edilmiştir. Ölçekte alınabilecek en düşük puan 25 en yüksek puan ise 125 olarak belirlenmiştir.

Tablo 4

Aile Katılımı Ölçeği DFA Sonuçları

Faktör Yapıları	X ²	RMSEA	GFI	AGFI	CFI	NFI	SRMR
5 Boyut 25 madde	617,248	,073	,84	,81	,91	,86	,051
Birinci Düzey DFA							



Aile Katılım Ölçeği beş boyutta oluşmaktadır. Boyutların adlandırılmasında orijinal ölçekteki adlandırma ile boyutlarda toplanan maddelerin anlamaları ve alanyazın dikkate alınmıştır. Ölçeğin boyutları ve içerdikleri maddeler ayrıntılı bir biçimde açıklanmaya çalışılmıştır.

Birinci boyut: Veli İnançları

Bu boyut, katılımcıların aile katılımı konusundaki inançlarının değerlendirildiği maddelerden oluşmaktadır. Aile katılımı konusunda velilerin, okul, öğretmen ve çocuğu ile sorumlulukları paylaşma noktasında kendisine düşen rollere olan inançlar değerlendirilmiştir. Bu boyutu oluşturan maddeler:

- 1- *Okulla işbirliği konusunda gönüllü olmanın benim sorumluluğum olduğuna inanıyorum*
- 2- *Öğretmen tarafından alınan kararları desteklemenin benim sorumluluğum olduğuna inanıyorum*
- 3- *Okuldaki önemli konulara katılım sağlamanın benim sorumluluğum olduğuna inanıyorum*

İkinci boyut: Okul Temelli Veli Becerileri

Bu boyutta, katılımcıların aile katılımı konusunda sahip oldukları öz yeterlilik algısını ölçmek amaçlanmaktadır. Çocuğunun akademik başarısına katkı sağlamak noktasında sahip olduğu yeterlilikleri ve bunlara karşı ne düzeyde kendisini yeterli hissettiğine ilişkin sorulardan oluşmaktadır. Bu boyutu oluşturan maddeler:

- 4- *Çocuğuma, okulda başarılı olması için nasıl yardım edeceğimi biliyorum.*
- 5- *Çocuğuma zorlandığı konularda yardımcı olup olamadığımı biliyorum*
- 6- *Çocuğuma okulda iyi notlar alması için nasıl yardım edeceğimi biliyorum.*
- 7- *Çocuğumun öğrenmesine yardımcı olma çabalarım konusunda kendimi başarılı buluyorum*
- 8- *Çocuğumun öğrenmesine nasıl yardım edeceğimi biliyorum*
- 9- *Çocuğumun okul performansında önemli bir fark yaratıyorum.*

Üçüncü boyut: Velinin Öğretmen Beklentilerine Algısı

Bu boyutta katılımcıların öğretmenlerden aile katılımı konusunda davet alıp almadıkları ölçülmeye çalışılmıştır. Aile katılımı konusunda davet algısı önemli bir olgudur. Çocuklardan, okuldan ve öğretmenden gelen davet algıları velilerin aile katılımı konusunda motive edici bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle temel eğitimde öğretmenin etki gücü düşünüldüğünde bu boyutta öğretmenden gelen davet algısı büyük önem taşır. Bu boyutu oluşturan maddeler:

- 10- *Çocuğumun öğretmeni, çocuğuma ev ödevleri konusunda yardım etmemi ister ya da benden bunu bekler.*

- 11- *Çocuğumun öğretmeni, çocuğumun ev ödevlerini kontrol etmemi ister ya da benden bunu bekler.*
- 12- *Çocuğumun öğretmeni benden okulda geçirdiği gün hakkında çocuğumla konuşmamı bekler*
- 13- *Çocuğumun öğretmeni okuldaki özel bir etkinliğe katılmamı ister ya da benden bunu bekler*

Dördüncü boyut: Veli İmkânları

Bu boyutta velilerin aile katılımı konusunda sahip oldukları zaman ve enerji durumları belirlenmek amaçlanmıştır. Ailelerin olağan hayatın akışında okula, öğretmene ve çocuklara ne derecede zaman ve enerji ayırdığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu boyutu oluşturan maddeler:

- 14- *Çocuğumla okulda geçirdiği günle ilgili etkili iletişim kurmak için yeterli zamanım ve enerjim var.*
- 15- *Çocuğumun okuluna yardımda bulunmak için yeterli zamanım ve enerjim var.*
- 16- *Çocuğumun öğretmeniyle etkili iletişim kurmak için yeterli zamanım ve enerjim var.*
- 17- *Çocuğuma ev ödevinde yardım etmek için yeterli zamanım ve enerjim var.*
- 18- *Çocuğumun ödevlerini kontrol etmek için yeterli zamanım ve enerjim var.*

Beşinci boyut 5: Ev Temelli Veli Becerileri

Bu boyutta, aile katılımı konusunda önemli unsurlardan birisi olan iletişim becerisini ölçmek amaçlanmıştır. Aile katılımı konusunda okul yönetimiyle iletişim, öğretmenle iletişim ve çocuğuyla iletişim konularında velilerin becerilerini ölçmek hedeflenmiştir. Bu boyutu oluşturan maddeler:

- 19- *Çocuğumun öğretmeni ile iletişim kurmada etkili yollar biliyorum.*
- 20- *Çocuğumla, okulda geçirdiği gün hakkında nasıl etkili iletişim kuracağımı biliyorum.*
- 21- *Çocuğuma ödevi ile ilgili şeyleri nasıl açıklayacağımı biliyorum.*
- 22- *Çocuğuma ödevindeki konulara dair yardımcı olmak için yeterli bilgim var.*
- 23- *Çocuğumun öğretmeniyle nasıl etkili iletişim kuracağımı biliyorum.*
- 24- *Çocuğumun ödevlerine nasıl rehberlik edeceğimi biliyorum.*
- 25- *Çocuğumun okulunda yardımda bulunmam için yeterli beceriye sahibim.*

3.4. Veri Toplama

Çalışmanın verileri, “Aile Katılım Ölçeği” ve ona eklenen kişisel değişkenler aracılığıyla toplanmıştır. Böylece “Aile Katılım Ölçeği” iki bölümden oluşmuştur. İlk bölümde

katılımcılara ilişkin kişisel değişkenler: yaş, cinsiyet, eğitim durumu, gelir durumu ve öğrencilerinin okuduğu sınıf/okul seviyeleri yer almaktadır. Ölçeğin ikinci bölümü, velilerin inançları, velilerin öğretmen beklentilerine algıları, velilerin ev temelli becerileri, veli imkânları ve velinin ev temelli becerilerinin değerlendirildiği 25 maddeden oluşmaktadır.

Araştırma için geliştirilen ölçek gerekli yasal izinler (EK: 4) alındıktan sonra Mart ve Nisan 2019 aylarında Aliğa İlçesinde Resmi Temel Eğitim Kurumlarında (İlkokul ve Ortaokul) öğrencisi bulunan velilerden toplanmıştır.

Veri toplama aracı Aliğa ilçesinde bulunan bütün Temel Eğitim Kurumlarında Okul yöneticileri, rehber öğretmenler ve sınıf öğretmenlerinin aracılığı ile yönergelerle birlikte öğrencilere dağıtılarak toplam 8500 ölçek velilere gönderilmiştir. Velilerden ölçeği, hiçbir soruyu yanıtsız bırakmadan, içtenlikle doldurmaları istenmiştir. Dağıtılan ölçeklerden 2806 tanesi geri dönmüştür. Toplanan ölçeklerden 132 tanesi, eksik ya da bütün sorulara aynı seçenek işaretlenerek yanıt verilmesi şeklinde doldurulduğu için çalışmaya dâhil edilmemiştir. Sonuçta 2684 katılımcıdan alınan veriler üzerinde çözümleme işlemleri gerçekleştirilmiştir.

3.5. Veri Analizi

Veri analizi SPSS paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veri çözümlemede frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Değerlendirmede anlamlılık düzeyi 0.05 olarak benimsenmiştir. Veri çözümlemede öncelikle katılımcıların özelliklerine göre gruplanmalarındaki dağılımın normal olup olmadığını test eden normallik testi sonuçları incelenmiş ve tablo 5'te verilmiştir. Varyansların homojen olduğu durumlarda cinsiyet ve okul durumu değişkenleri için *t*-Testi, eğitim ve gelir durumları, sınıf düzeyi ve yaş değişkenleri için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizinde anlamlılığı belirlemek amacıyla Post Hoc testi (tukey) kullanılmıştır. Varyansların homojen dağılmadığı durumlarda *t*-test yerine Mann Whitney U testi, Tek yönlü varyans analizi yerine ise Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır.

Tablo 5

Normallik Analizi Sonuçları

Boyutlar	Çarpıklık	Basıklık
Velinin Aile Katılımı İnançları	-,99	,91
Velinin Okul Temelli Becerileri	-1,01	1,08
Velinin Öğretmen Beklentilerine Algısı	-1,03	1,17
Velinin İmkânları	-,92	,68
Velinin Ev Temelli Becerileri	-,98	1,25
Toplam	-1,20	1,39

Tabachnick 'e (2013) göre analizlerin normal dağılım varsayımı karşılayabilmeleri için gerekli olanı çarpıklık ve basıklık değer aralığı $-1,5 < x < +1,5$ olmalıdır. Tablo 5 incelendiğinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin $-1,5$ ile $+1,5$ aralığında olduğundan normal dağılım varsayımını yerine getirdiği anlaşılmaktadır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna ve alt problemlere dayalı olarak elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucu ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, tablolar halinde verilmiş ve tabloların yorumlamaları yapılmıştır.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmada ilk problem “*Temel Eğitim kurumlarında çocukların eğitim süreçlerine ailenin katılımına ilişkin veli görüşleri nelerdir?*” olarak belirlenmiştir. Bu problemin çözümüne ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Temel Eğitim kurumlarında çocukların eğitim süreçlerine ailenin katılımına ilişkin veli görüşlerine ait faktörlerin betimsel istatistikleri

Ölçek Boyutları	n	$\bar{X}$	Ss
Velinin Aile Katılımı İnançları	2684	3,72	,89
Velinin Okul Temelli Becerileri	2684	3,77	,81
Velinin Öğretmen Beklentilerine Algısı	2684	3,76	,84
Velinin İmkânları	2684	3,68	,88
Velinin Ev Temelli Becerileri	2684	3,71	,79
Toplam	2684	3,73	,68

Tablo 6 incelendiğinde genel anlamda velilerin aile katılımı konusunda olumlu bir tutuma sahip oldukları görülmektedir. Aile Katılımı Ölçeğinin bütün boyutlarında benzer ortalamalar görülmekle birlikte velilerin en yüksek katılım sağladıkları boyut “Velinin Okul Temelli Becerileri” ($\bar{x}=3,77$) iken, en düşük katılım sağlanan boyut “Velinin İmkânları” ($\bar{x}=3,68$) boyutu olmuştur. Ölçeğin genel ortalaması ise $\bar{x}=3,73$ düzeyindedir.

Aile Katılımı Ölçeği maddelerine dair betimsel istatistikler Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Aile Katılımı Ölçeği Betimsel İstatistik Verileri

No	Aile Katılımı Ölçeği Maddeleri	$\bar{X}$	Ss
1	Okulla işbirliği konusunda gönüllü olmanın benim sorumluluğum olduğuna inanıyorum	3,63	1,06
2	Öğretmen tarafından alınan kararları desteklemenin benim sorumluluğum olduğuna inanıyorum	3,78	1,08
3	Okuldaki önemli konulara katılım sağlamanın benim sorumluluğum olduğuna inanıyorum	3,76	1,04
4	Çocuğuma, okulda başarılı olması için nasıl yardım edeceğimi biliyorum.	3,92	1,03
5	Çocuğuma zorlandığı konularda yardımcı olup olamadığımı biliyorum	3,88	1,10
6	Çocuğuma okulda iyi notlar alması için nasıl yardım edeceğimi biliyorum.	3,88	1,03
7	Çocuğumun öğrenmesine yardımcı olma çabalarım konusunda kendimi başarılı buluyorum	3,70	1,03
8	Çocuğumun öğrenmesine nasıl yardım edeceğimi biliyorum	3,83	,99
9	Çocuğumun okul performansında önemli bir fark yaratıyorum.	3,43	,98
10	Çocuğumun öğretmeni, çocuğuma ev ödevleri konusunda yardım etmemi ister ya da benden bunu bekler.	3,54	1,16
11	Çocuğumun öğretmeni, çocuğumun ev ödevlerini kontrol etmemi ister ya da benden bunu bekler.	3,90	1,09
12	Çocuğumun öğretmeni benden okulda geçirdiği gün hakkında çocuğumla konuşmamı bekler	3,87	1,04
13	Çocuğumun öğretmeni okuldaki özel bir etkinliğe katılmamı bekler	3,73	1,01
14	Çocuğumla okulda geçirdiği günle ilgili etkili iletişim kurmak için yeterli zamanım ve enerjim var.	3,73	1,10
15	Çocuğumun okuluna yardımda bulunmak için yeterli zamanım ve enerjim var.	3,29	1,13
16	Çocuğumun öğretmeniyle etkili iletişim kurmak için yeterli zamanım ve enerjim var.	3,73	1,09
17	Çocuğuma ev ödevinde yardım etmek için yeterli zamanım ve enerjim var.	3,80	1,04
18	Çocuğumun ödevlerini kontrol etmek için yeterli zamanım ve enerjim var.	3,86	1,03
19	Çocuğumun öğretmeni ile iletişim kurmada etkili yollar biliyorum.	3,61	,99
20	Çocuğumla, okulda geçirdiği gün hakkında nasıl etkili iletişim kuracağımı biliyorum.	3,85	,95
21	Çocuğuma ödevi ile ilgili şeyleri nasıl açıklayacağımı biliyorum.	3,76	1,01
22	Çocuğuma ödevindeki konulara dair yardımcı olmak için yeterli bilgim var.	3,65	1,06
23	Çocuğumun öğretmeniyle nasıl etkili iletişim kuracağımı biliyorum.	3,77	,98
24	Çocuğumun ödevlerine nasıl rehberlik edeceğimi biliyorum.	3,74	1,01
25	Çocuğumun okulunda yardımda bulunmam için yeterli beceriye sahibim.	3,57	1,07
Toplam		3,73	,68

Tablo 7 incelendiğinde Aile katılımı ölçeğinde en yüksek aritmetik ortalamaya sahip ilk beş madde sırasıyla 4. 11. 5. 6. ve 12. maddeleridir. 4. madde “Çocuğuma, okulda başarılı olması için nasıl yardım edeceğimi biliyorum.” ($\bar{x}$ =3,92); 11. madde “Çocuğumun öğretmeni, çocuğumun ev ödevlerini kontrol etmemi ister ya da benden bunu bekler.” ($\bar{x}$ =3,90); 5. madde

“Çocuğuma zorlandığı konularda yardımcı olup olamadığımı biliyorum.” ($\bar{x}=3.88$); 6. madde “Çocuğuma okulda iyi notlar alması için nasıl yardım edeceğimi biliyorum.” ($\bar{x}=3.88$); ve 12. madde “Çocuğumun öğretmenini benden okulda geçirdiği gün hakkında çocuğumla konuşmamı bekler.” ($\bar{x}=3.87$) şeklindedir.

En düşük ortalamalara sahip olan son 3 madde ise sırasıyla 15. 9. ve 10. Maddelerdir. 15.madde “Çocuğumun okuluna yardımda bulunmak için yeterli zamanım ve enerjim var.” ($\bar{x}=3.29$); 9. madde “Çocuğumun okul performansında önemli bir fark yaratıyorum.” ($\bar{x}=3.43$); ve 10. madde “Çocuğumun öğretmenini, çocuğuma ev ödevleri konusunda yardım etmemi ister ya da benden bunu bekler.” ($\bar{x}=3.54$) şeklindedir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde ”*Temel eğitim kurumlarında çocukların eğitim süreçlerine ailenin katılımına ilişkin veli görüşlerinde okul seviyesine göre anlamlı farklılıklar var mıdır?*“ sorusu belirlenmiştir. Aile katılım ölçeğinin birinci bölümünde yer alan demografik bilgilerden elde edilen öğrencilerin bulunduğu okul düzeyi verileri kullanılmış ve verilerin analiz edilmesi amacıyla t- Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Okul Seviyesine Göre, Velinin, Çocukların Eğitim Süreçlerine Katılımına İlişkin t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Okul Düzeyi	n	$\bar{X}$	Ss	t	P
Velinin Aile Katılımı İnançları	İlkokul	1666	3,77	,87	3,964	,00*
	Ortaokul	1018	3,63	,92		
Velinin Okul Temelli Becerileri	İlkokul	1666	3,85	,76	5,830	,00*
	Ortaokul	1018	3,65	,87		
Velinin Öğretmen Beklentilerine Algısı	İlkokul	1666	3,85	,81	6,020	,00*
	Ortaokul	1018	3,63	,88		
Velinin İmkânları	İlkokul	1666	3,77	,85	6,671	,00*
	Ortaokul	1018	3,53	,91		
Velinin Ev Temelli Becerileri	İlkokul	1666	3,79	,75	7,007	,00*
	Ortaokul	1018	3,56	,84		
Toplam	İlkokul	1666	3,81	,66	7,514	,02*
	Ortaokul	1018	3,60	,71		

Tablo 8 görüldüğü gibi, okul düzeyine göre ölçeğin, bütününde ($t=7.514$, $P<.05$) ile velinin aile katılımı inançları ($t=3,964$, $P<.05$), velinin okul temelli becerileri ($t=5,830$, $P<.05$), velinin beklentileri ($t=6,020$, $P<.05$), velinin imkânları ($t=6,671$, $P<.05$) ve velinin ev temelli becerileri boyutlarında ($t=7,007$, $P<.05$) anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır.

Ölçeğin velinin aile katılımı inançları boyutunda ilkokul velilerinin puan ortalamaları ($\bar{x}=3,77$), ortaokul velilerinin puan ortalamalarından ($\bar{x}=3,63$) daha yüksektir. Bu durumda İlkokul velilerinin aile katılımı inançlarının ortaokul velilerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Ölçeğin velinin okul temelli becerileri boyutunda ilkokul velilerinin okul temelli beceriler konusunda puan ortalamaları ($\bar{x}=3,85$), ortaokul velilerinin puan ortalamalarından ($\bar{x}=3,65$) daha yüksektir. İlkokul velilerinin ortaokul velilerine kıyasla çocuklarının okul temelli aile katılımı rollerinde kendilerini daha yetkin gördükleri söylenebilir.

Ölçeğin velinin öğretmen beklentilerine algısı boyutuna bakıldığında ilkokul velilerinin öğretmen beklentilerine algısı konusunda puan ortalamaları ($\bar{x}=3,84$), ortaokul velilerinin puan ortalamalarından ($\bar{x}=3,63$) daha yüksektir. Öğretmen beklentilerine algı hususunda ilkokul velilerinin ortaokul velilerine göre daha fazla katılım gösterdiği ifade edilebilir.

Ölçeğin velinin imkânları boyutuna bakıldığında velilerinin zaman ve enerji yönünden çocuklarına yarattıkları imkânlar konusunda ilkokul velilerinin görüşlerine ait puan ortalamaları ($\bar{x}=3,77$), ortaokul velilerinin puan ortalamalarından ($\bar{x}=3,53$) daha yüksektir. İlkokul velilerinin çocuklarına zaman ve enerji ayırma konusunda ortaokul velilerine göre daha fazla fırsat yarattıkları ifade edilebilir.

Ölçeğin velinin ev temelli becerileri boyutunda velilerin aile katılımı konusunda ev temelli becerilerinin değerlendirilmesi hususunda ilkokul velilerinin puan ortalamaları ($\bar{x}=3,79$), ortaokul velilerinin puan ortalamalarından ($\bar{x}=3,56$) daha yüksektir. Diğer boyutlarda olduğu gibi bu boyutta ilkokul velileri ortaokul velilerine göre ev temelli aile katılım etkinliklerinde kendilerini daha yetkin gördükleri söylenebilir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olarak “*Temel eğitim kurumlarında çocukların eğitim süreçlerine ailenin katılımına ilişkin veli görüşleri, çocuklarının okul düzeyine göre ilk ve son sınıfta olmalarına göre anlamlı farklılıklar var mıdır?*” şeklinde belirlenmiştir.

Bu problemi çözmek için sisteme yeni giren ve sistemden çıkmak üzere olan veliler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için ilkokul 1.sınıfta öğrencisi bulunan

veliler ile 4.sınıfta öğrencisi bulunan velilerin verilerine t-Testi uygulanmıştır. Aynı şekilde ortaokul 5.sınıfta öğrencisi olan veliler ile 8.sınıfta öğrencisi olan velilerin verilerinin karşılaştırılması için t-Testi yapılmıştır.

İlkokul velilerinin sisteme girdikleri yıl ve sistemden çıktıkları eğitim öğretim yılına göre aile katılımı görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını analiz etmek amacıyla t-Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

İlkokul 1. Sınıf ile 4. Sınıf Velilerinin Aile Katılımı Görüşlerine Göre t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	Ss	t	P
Velinin Aile Katılımı İnançları	1.Sınıf	382	3,87	,88	3,061	,02*
	4.Sınıf	467	3,68	,91		
Velinin Okul Temelli Becerileri	1.Sınıf	382	3,88	,73	,542	,588
	4.Sınıf	467	3,85	,82		
Velinin Öğretmen Beklentilerine Algısı	1.Sınıf	382	3,93	,77	3,387	,01*
	4.Sınıf	467	3,74	,86		
Velinin İmkânları	1.Sınıf	382	3,88	,82	3,179	,02*
	4.Sınıf	467	3,69	,91		
Velinin Ev Temelli Becerileri	1.Sınıf	382	3,72	,72	3,070	,02*
	4.Sınıf	467	3,80	,80		
Toplam	1.Sınıf	382	3,89	,64	3,074	,02*
	4.Sınıf	467	3,74	,70		

Tablo 9’da görüldüğü gibi, ilkokul sınıf düzeyine göre, ölçeğin velinin aile katılımı inançları boyutunda ($t=3,061$, $P<.05$), velinin öğretmen beklentilerine algısı boyutunda ($t=3,387$, $P<.05$), veli imkânları boyutunda ($t=3,179$, $P<.05$), velinin ev becerileri boyutunda ($t=3,070$, $P<.05$) ve ölçeğin genelinde ($t=3,074$, $P<.05$) birinci ve dördüncü sınıf velilerinin puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur.

Buna karşın velinin okul temelli becerileri boyutunda ($t=.542$, $P<.05$) birinci ve dördüncü sınıf velilerin puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmamıştır. Bu durumda ilkokul birinci sınıf velileri ile dördüncü sınıf velilerinin velinin okul temelli becerileri boyutunda benzer görüşlere sahip olduğu söylenebilir.

Ölçeğin velinin aile katılımı inançları boyutunda ilkokul 1.sınıf velilerinin puanlarının ortalaması ($\bar{x}=3,87$), ilkokul 4.sınıf velilerinin puanlarının ortalamasından ($\bar{x}=3,68$) daha yüksektir. Bu sonuca göre ilkokula yeni başlayan öğrencilerin velilerinde aile katılımı inançlarına yönelik inançların, ilkokulun son yılında öğrencisi olan velilere göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

Ölçeğin velinin öğretmen beklentilerine algısı boyutunda ilkokul 1.sınıf velilerinin puan ortalamaları ($\bar{x}=3,93$), ilkokul 4.sınıf velilerinin puan ortalamalarından ($\bar{x}=3,74$) daha yüksektir. İlkokul 1.sınıf velilerinin öğretmen beklentilerine algısının 4.sınıf velilerinin öğretmen beklentilerine algılarına göre daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Ölçeğin velinin imkânları boyutuna bakıldığında ilkokul 1.sınıf velilerinin puan ortalamaları ($\bar{x}=3,88$), ilkokul 4.sınıf velilerine ait puan ortalamalarından ($\bar{x}=3,69$) daha yüksektir. İlkokul 1.sınıf velilerinin çocuklarına zaman ve enerjileri bakımından 4.sınıf velilerine göre daha fazla imkân sağladıkları söylenebilir.

Ölçeğin velilerin ev temelli becerileri boyutunda ilkokul 1.sınıf velilerinin puan ortalamaları ($\bar{x}=3,72$), ilkokul 4.sınıf velilerinin puan ortalamalarından ($\bar{x}=3,80$) daha düşüktür. Ev temelli aile katılımı becerilerine bakıldığında ilkokul 4. Sınıf velilerinin 1.sınıf velilerine göre kendilerini daha yetkin hissettikleri söylenebilir.

Ölçeğin geneline bakıldığında ilkokul birinci sınıf velilerinin puan ortalamaları ($\bar{x}=3,89$), ilkokul dördüncü sınıf velilerinin puan ortalamalarından ($\bar{x}=3,74$) daha yüksektir. Aile katılımı konusunda 1. sınıf velilerinin dördüncü sınıf velilerinden daha katılımcı oldukları söylenebilir.

Ortaokul velilerinin sisteme girdikleri yıl ve sistemden çıktıkları eğitim öğretim yılına göre aile katılımı görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını analiz etmek amacıyla *t*-Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Ortaokul 5. Sınıf ile 8. Sınıf Velilerinin Aile Katılımı Görüşlerine Göre t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	Ss	t	P
Velinin Aile Katılımı İnançları	5.Sınıf	335	3,67	,89	,699	,485
	8.Sınıf	186	3,61	,92		
Velinin Okul Temelli Becerileri	5.Sınıf	335	3,74	,85	1,501	,134
	8.Sınıf	186	3,62	,86		
Velinin Öğretmen Beklentilerine Algısı	5.Sınıf	335	3,70	,83	1,687	,092
	8.Sınıf	186	3,57	,85		
Velinin İmkânları	5.Sınıf	335	3,62	,84	1,504	,133
	8.Sınıf	186	3,50	,90		
Velinin Ev Temelli Becerileri	5.Sınıf	335	3,64	,78	,938	,349
	8.Sınıf	186	3,57	,86		
Toplam	5.Sınıf	335	3,67	,66	1597	,107
	8.Sınıf	186	3,57	,69		

Tablo 10’da görüldüğü gibi ortaokul 5. sınıf ile 8. Sınıfta öğrencisi olan velilerin, aile katılımına ilişkin görüşleri arasında ölçeğin genelinde ve boyutlarında anlamlı ($P<,05$) düzeyde bir farklılık bulunmamıştır.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Temel eğitim kurumlarında çocukların eğitim süreçlerine ailenin katılımına ilişkin veli görüşlerinde, cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, yaşlarına ve gelir durumlarına göre anlamlı farklılıklar var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu problemin çözümünde, cinsiyet ile ilgili analizlerde t-Test; eğitim durumları, yaş ve gelir durumu analizlerinde ise Tek Yönlü Varyans Testi uygulanmıştır.

a. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular

Temel eğitim kurumlarında öğrencisi bulunan velilerin eğitim süreçlerine aile katılımı konusundaki görüşlerinde cinsiyete göre t-Test sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre, Aile Katılımına İlişkin t -Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	t	P
Velinin Aile Katılımı İnançları	Kadın	1859	3,75	,90	2,461	,014*
	Erkek	825	3,66	,88		
Velinin Okul Temelli Becerileri	Kadın	1859	3,78	,82	1,243	,207
	Erkek	825	3,74	,79		
Velinin Öğretmen Beklentilerine Algısı	Kadın	1859	3,77	,84	1,022	,307
	Erkek	825	3,74	,85		
Velinin İmkânları	Kadın	1859	3,73	,89	4,115	,000*
	Erkek	825	3,58	,96		
Velinin Ev Temelli Becerileri	Kadın	1859	3,73	,78	2,513	,012*
	Erkek	825	3,65	,81		
Toplam	Kadın	1859	3,75	,69	2,818	,005*
	Erkek	825	3,67	,67		

Tablo 11’de bulunan veriler incelendiğinde, Ölçeğin velinin okul temelli becerileri boyutunda ve velinin öğretmen beklentilerine algısı boyutunda cinsiyete göre anlamlı ($P<.05$) düzeyde bir farklılık görülmemiştir. Buna karşın ölçeğin geneli ($t=2.818$, $P<.05$) ile velinin aile katılımı inançları ($t=2,461$, $P<.05$), velinin imkânları ($t=4,115$, $P<.05$) ve velinin ev temelli becerileri boyutlarında ($t=2,513$, $P<.05$) anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur.

Ölçeğin velinin aile katılımı inançları boyutunda kadınların puan ortalamaları ($\bar{x}=3,75$), erkeklerin puan ortalamalarından ($\bar{x}=3,66$) daha yüksektir. Veriler ışığında kadınların aile katılımına inançları boyutundan erkeklerden daha olumlu bir tutuma sahip oldukları ifade edilebilir.

Ölçeğin velinin imkânları boyutunda velilerin cinsiyete göre çocuklarına zaman ve enerji ayırmaları konusunda kadınların puan ortalamaları ($\bar{x}=3,73$), erkeklerin puan ortalamalarından ($\bar{x}=3,58$) daha yüksektir. Kadınların erkeklere kıyasla çocuklarının eğitim süreçlerine katılma konusunda zaman ve enerji ayırma konusunda daha yüksek katılım gösterdikleri söylenebilir.

Ölçeğin velinin ev temelli beceri boyutunda kadınların puan ortalamaları ($\bar{x}=3,73$), erkeklerin puan ortalamalarından ($\bar{x}=3,65$) daha yüksektir. Velinin ev temelli becerileri boyutunda da kadınların erkeklere oranla kendilerini daha yetkin hissettikleri ifade edilebilir.

Ölçeğin genelinde kadınların puan ortalamaları ($\bar{x}=3,75$), erkeklerin puan ortalamalarından ($\bar{x}=3,67$) daha yüksektir. Ölçeğin geneline bakıldığında aile katılımı konusunda kadınların erkeklere göre daha katılımcı oldukları söylenebilir.

b. Katılımcıların eğitim durumlarına ilişkin bulgular

Temel eğitim kurumlarında öğrencisi bulunan velilerin eğitim süreçlerine aile katılımı konusundaki görüşlerinde velilerin eğitim durumuna göre t-Test sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.



Tablo 12

Katılımcıların Mezuniyet Durumlarına Göre Betimsel İstatistikler

Alt Boyutlar	Mezun Oldukları Okul	n	$\bar{X}$	Ss
Velinin Aile Katılımı İnançları	İlkokul	635	3,55	,91
	Ortaokul	508	3,53	,94
	Lise	920	3,79	,85
	Önlisans ve Üzeri	621	3,95	,82
	Toplam	2684	3,72	,89
Velinin Okul Temelli Becerileri	İlkokul	635	3,61	,88
	Ortaokul	508	3,68	,87
	Lise	920	3,81	,78
	Önlisans ve Üzeri	621	3,95	,69
	Toplam	2684	3,77	,81
Velinin Öğretmen Beklentilerine Algısı	İlkokul	635	3,77	,85
	Ortaokul	508	3,65	,94
	Lise	920	3,78	,83
	Önlisans ve Üzeri	621	3,82	,76
	Toplam	2684	3,76	,84
Velinin İmkanları	İlkokul	635	3,60	,94
	Ortaokul	508	3,63	,95
	Lise	920	3,71	,84
	Önlisans ve Üzeri	621	3,77	,80
	Toplam	2684	3,68	,88
Velinin Ev Temelli Becerileri	İlkokul	635	3,49	,86
	Ortaokul	508	3,59	,83
	Lise	920	3,77	,74
	Önlisans ve Üzeri	621	3,92	,69
	Toplam	2684	3,71	,79
Toplam	İlkokul	635	3,59	,74
	Ortaokul	508	3,62	,74
	Lise	920	3,77	,65
	Önlisans ve Üzeri	621	3,89	,59
	Toplam	2684	3,73	,68

Tablo 12’de görüldüğü gibi, eğitim düzeyine göre, velilerin çocuklarının eğitim süreçlerine aile katılımına ilişkin en yüksek ortalama puanı ön lisans ve üzeri eğitim düzeyine sahip olan katılımcıların ($\bar{x}=3,89$), en düşük puan ortalaması ise, ilkokuldan mezunu olan

katılımcıların puanlarıdır ($\bar{x}=3,59$). Bulgulara göre katılımcıların eğitim seviyeleri yükseldikçe ölçeğin her boyutunda katılım düzeylerinin de yükseldiği tespit edilmiştir.

Katılımcıların eğitim durumlarına göre çocukların eğitim süreçlerine ailenin katılımına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığına tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13

Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre, Ailenin Çocukların Eğitim Süreçlerine Katılımına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Velinin Aile Katılımı İnançları	Gruplar Arası	74,24	3	24,75	31,67	,00*
	Gruplar İçi	2094,45	2680	,782		
	Toplam	2168,68	2683			
Velinin Okul Temelli Beceriler	Gruplar Arası	42,97	3	14,32	21,94	,00*
	Gruplar İçi	1749,39	2680	,65		
	Toplam	1792,36	2683			
Velinin Öğretmen Beklentilerine Algısı	Gruplar Arası	8,38	3	2,79	3,88	,009*
	Gruplar İçi	1927,36	2680	,72		
	Toplam	1935,73	2683			
Velinin İmkânları	Gruplar Arası	10,55	3	3,52	4,48	,004*
	Gruplar İçi	2101,27	2680	,78		
	Toplam	2111,81	2683			
Velinin Ev Temelli Becerileri	Gruplar Arası	69,35	3	23,12	37,71	,00*
	Gruplar İçi	1642,81	2680	,61		
	Toplam	1712,16	2683			
Toplam	Gruplar Arası	34,44	3	11,48	24,87	,00*
	Gruplar İçi	1237,25	2680	,46		
	Toplam	1271,69	2683			

Tablo 13'te görüldüğü üzere, velilerin eğitim durumlarına göre, ölçeğin velinin aile katılımı inançları boyutunda ($f=31.66$; $p=,00$), velinin okul temelli beceriler boyutunda ($f=21.94$; $p=,00$), velinin öğretmen beklentilerine algısı boyutunda ($f=3.88$; $p=,00$), velinin imkânları boyutunda ($f=4.48$; $p=,00$), velinin ev temelli becerileri boyutunda ($f=37.71$; $p=,00$) ve ölçeğin genelinde ($f=24.87$; $p=,00$) bulguları tespit edilmiştir. Grupların puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Eğitim durumlarına göre, Anova testi sonucunda saptanan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere post hoc testlerinden tukey testi uygulanmıştır. Bu test sonucunda:

Ölçeğin velinin inançları boyutunda eğitim durumuna göre hangi kademelerde farklılık ortaya çıktığı görülmüştür. Ölçeğin velinin inançları boyutunda ilkokul ve ortaokul mezunu olan ailelerin benzer görüşlere sahip olduğu fakat lise ve ön lisans/üzeri eğitim kurumlarından anlamlı şekilde görüşlerin farklılaştığı görülmüştür. Lise ve ön lisan/üzeri eğitim kurumlarından mezun olan velilerin ise diğer bütün kademelere göre anlamlı farklılaştığı görülmektedir. Testlere verilen ortalama değer eğitim kurumu yükseldikçe arttığı tespit edilmiştir. Bu nedenle velilerin eğitim seviyeleri yükseldikçe çocuklarının eğitim süreçlerine katılım konusundaki veli inançları olumlu olarak artış gösterdiği saptanmıştır.

Ölçeğin velinin okul temelli becerileri boyutunda ilkokul ve ortaokul mezunu olan ailelerin benzer görüşlere sahip olduğu fakat lise ve ön lisans/üzeri eğitim kurumlarından anlamlı şekilde görüşlerin farklılaştığı görülmüştür. Lise ve ön lisan/üzeri eğitim kurumlarından mezun olan velilerin ise diğer bütün kademelere göre anlamlı farklılaştığı belirlenmiştir. Testlere verilen ortalama değer eğitim kurumunun seviyesi yükseldikçe artmıştır. Bu nedenle velilerin eğitim seviyeleri yükseldikçe çocuklarının eğitim süreçlerine katılımında okul temelli becerilerde kendilerini daha yetkin gördükleri saptanmıştır.

Ölçeğin velinin öğretmen beklentilerine algısı boyutunda ilkokul, ortaokul ve lise mezunu velilerin görüşleri benzer özellikler gösterirken ön lisans ve üzeri eğitim kurumlarından mezun veli görüşlerinde lehte farklılık saptanmıştır. Ön lisans ve üzeri eğitim kurumlarından mezun olan veli görüşlerinde ilkokul ve ortaokul mezunlarına göre anlamlı bir farklılık bulunurken lise mezunlarına göre benzer özellikler göstermiştir. Bu durum aile katılımı konusunda ön lisans ve üzeri eğitim kurumlarından mezun olan velilerin öğretmen beklentilerine algıları diğer kademelerden mezun velilere göre olumlu anlamda farklılaşmıştır.

Ölçeğin veli imkânları boyutunda ilkokul, ortaokul ve lise mezunu velilerin görüşleri benzer özellikler gösterirken ön lisans ve üzeri eğitim kurumlarından mezun veli görüşlerinde lehte farklılık görülmüştür. Ön lisans ve üzeri eğitim kurumlarından mezun olan veli görüşlerinde ilkokul ve ortaokul mezunlarına göre anlamlı bir farklılık bulunurken lise mezunlarına göre benzer özellikler göstermiştir. Bu durum aile katılımı konusunda ön lisans ve üzeri eğitim kurumlarından mezun olan velilerin çocuklarının eğitim sürecine aile katılımı konusunda çocuklarına ayırdıkları zaman ve enerji bakımından diğer kademedeki mezun olan velilere göre daha fazla imkân sağladıkları görülmüştür.

Ölçeğin velinin ev temelli becerileri boyutunda ise ilkokul ve ortaokul mezunu olan ailelerin benzer görüşlere sahip olduğu fakat lise ve ön lisans/üzeri eğitim kurumlarından anlamlı şekilde görüşlerin farklılaştığı görülmüştür. Lise ve ön lisan/üzeri eğitim kurumlarından mezun olan velilerin ise diğer bütün kademelere göre anlamlı farklılaştığı görülmüştür. Testlere verilen ortalama değer eğitim kurumu yükseldikçe artmaktadır. Bu nedenle velilerin eğitim

seviyeleri yükseldikçe çocuklarının eğitim süreçlerine katılım konusundaki ev temelli becerilerde kendilerini daha yetkin gördükleri anlaşılmıştır.

c. Katılımcıların Yaşlarına İlişkin Bulgular

Temel eğitim kurumlarında öğrencisi bulunan velilerin eğitim süreçlerine aile katılımı konusundaki görüşlerinde katılımcıların yaşlarına göre betimsel analizi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

Katılımcıların Yaşlarına Göre, Betimsel İstatistikler

Alt Boyutlar	Yaş Aralıkları	n	$\bar{X}$	Ss
Velinin Aile Katılımı İnançları	35 Yaş ve Altı	995	3,65	,70
	36-45 Yaş	1464	3,76	,67
	46 yaş ve Üzeri	225	3,81	,70
	Toplam	2684	3,72	,68
Velinin Okul Temelli Becerileri	35 Yaş ve Altı	995	3,73	,70
	36-45 Yaş	1464	3,81	,67
	46 yaş ve Üzeri	225	3,68	,70
	Toplam	2684	3,77	,68
Velinin Öğretmen Beklentilerine Algısı	35 Yaş ve Altı	995	3,76	,70
	36-45 Yaş	1464	3,77	,67
	46 yaş ve Üzeri	225	3,73	,70
	Toplam	2684	3,76	,68
Velinin İmkanları	35 Yaş ve Altı	995	3,71	,70
	36-45 Yaş	1464	3,68	,67
	46 yaş ve Üzeri	225	3,57	,70
	Toplam	2684	3,68	,68
Velinin Ev Temelli Becerileri	35 Yaş ve Altı	995	3,69	,70
	36-45 Yaş	1464	3,74	,67
	46 yaş ve Üzeri	225	3,59	,70
	Toplam	2684	3,71	,68
Toplam	35 Yaş ve Altı	995	3,71	,70
	36-45 Yaş	1464	3,75	,67
	46 yaş ve Üzeri	225	3,66	,70
	Toplam	2684	3,73	,68

Tablo 14’ te görüldüğü gibi katılımcıların yaş aralıklarına göre aile katılımı puan değerleri en yüksek olan 36-45 yaş aralığı ($\bar{x}=3,75$), en düşük puan değeri 46 yaş ve üzeri ($\bar{x}=3,66$) olarak tespit edilmiştir.

Katılımcıların yaşlarına göre çocukların eğitim süreçlerine ailenin katılımına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığına bakılmıştır. Demografik bilgilerden yararlanılarak velilerin gelir durumlarına ilişkin veriler için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 15

Katılımcıların Yaşlarına Göre Çocukların Eğitim Süreçlerine Ailenin Katılımına İlişkin Tek Yönlü Varyans Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Velinin Aile Katılımı İnançları	Gruplar Arası	9,19	2	4,59	5,70	,00*
	Gruplar İçi	2159,50	2681	,81		
	Toplam	2168,68	2683			
Velinin Okul Temelli Beceriler	Gruplar Arası	5,81	2	2,90	4,36	,01*
	Gruplar İçi	1786,56	2681	,67		
	Toplam	1792,363	2683			
Velinin Öğretmen Beklentilerine Algısı	Gruplar Arası	,31	2	,21	3,88	,81
	Gruplar İçi	1935,43	2681	,72		
	Toplam	1935,73	2683			
Velinin İmkânları	Gruplar Arası	3,28	2	1,64	2,09	,12
	Gruplar İçi	2108,53	2681	,79		
	Toplam	2111,81	2683			
Velinin Ev Temelli Becerileri	Gruplar Arası	4,54	2	2,27	3,57	,02*
	Gruplar İçi	1707,62	2681	,64		
	Toplam	1712,16	2683			
Toplam	Gruplar Arası	2,21	2	1,10	2,33	,09
	Gruplar İçi	1269,49	2681	,47		
	Toplam	1271,69	2683			

Tablo 15’te görüldüğü üzere, velilerin yaş aralıklarına göre, ölçeğinin velinin aile katılımı inançları boyutunda ($f=5.70$; $p=,00$), velinin okul temelli beceriler boyutunda ($f=4.36$; $p=,01$), velinin öğretmen beklentilerine algısı boyutunda ($f=3.88$; $p=,81$), velinin imkânları boyutunda ($f=2.09$; $p=,12$), velinin ev temelli becerileri boyutunda ($f=3.57$; $p=,02$) ve ölçeğin genelinde ($f=2.33$; $p=,09$) puanları bulunmuştur. Ölçeğinin alt boyutlarından velinin öğretmen beklentilerine algısı ($p=,81$, $P<.05$) ve veli imkânları ($p=,12$, $P<.05$) boyutunda anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemiştir. Fakat velinin aile katılımı inançları boyutunda ($p=,00$, $P<.05$),

velinin okul temelli becerileri boyutunda ($p=,01$, $P<.05$) ve velinin ev temelli becerileri boyutlarında ($p=,02$, $P<.05$) katılımcıların görüşlerinin yaş bağımsız değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Yaş aralıklarına göre, Anova testi sonucunda saptanan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere post hoc testlerinden tukey testi uygulanmıştır. Bu test sonucunda: Ölçeğin velinin inançları boyutunda yaş aralıklarına göre hangi aralıklarda farklılık ortaya çıktığı görülmüştür. Velinin inançları boyutunda 35 ve altı, 36-45 ve 46 ve üzeri aralıklarının anlamlı şekilde görüşlerin birbirlerinden farklılaştığı görülmüştür. Testlere verilen cevaplarda ortalama puan katılımcıların yaş aralıkları yükseldikçe arttığı tespit edilmiştir. Bu nedenle velilerin yaş aralıkları arttıkça çocuklarının eğitim süreçlerine katılım konusundaki veli inançları olumlu olarak artış göstermiştir.

Ölçeğin velinin okul temelli becerileri boyutunda 35 ve altı yaş aralığındaki katılımcılar ile 46 ve üzeri yaş aralığındaki katılımcıların görüşleri benzer değerler göstermiş; fakat 36-45 yaş aralığındaki katılımcılar diğerlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Çocuklarının eğitim süreçlerine aile katılımının okul temelli becerileri üzerine 36-45 yaş aralığındaki veliler kendilerini daha yetkin gördükleri tespit edilmiştir.

Velinin ev temelli becerileri boyutunda 35 ve altı yaş aralığındaki katılımcılar ile 46 ve üzeri yaş aralığındaki katılımcıların görüşleri benzer değerler göstermiş fakat 36-45 yaş aralığındaki katılımcılar diğerlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Çocuklarının eğitim süreçlerine aile katılımının ev temelli becerileri üzerine 36-45 yaş aralığındaki velilerin kendilerini daha yetkin gördükleri tespit edilmiştir.

d. Katılımcıların Gelir Durumlarına İlişkin Bulgular

Temel eğitim kurumlarında öğrencisi bulunan velilerin eğitim süreçlerine aile katılımı konusundaki görüşlerinde gelir durumlarına göre betimsel istatistik sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Katılımcıların Gelir Durumlarına Göre, Betimsel İstatistikler

Alt Boyutlar	Gelir Durumu	n	$\bar{X}$	Ss
Velinin Aile Katılımı İnançları	0-1600 TL	215	3,49	,86
	1601-3000 TL	1204	3,64	,89
	3001-6000 TL	1007	3,78	,90
	6001 ve üzeri TL	258	4,05	,83
	Toplam	2684	3,72	,89
Velinin Okul Temelli Beceriler	0-1600 TL	215	3,53	,91
	1601-3000 TL	1204	3,73	,81
	3001-6000 TL	1007	3,82	,80
	6001 ve üzeri TL	258	3,98	,69
	Toplam	2684	3,77	,81
Velinin Öğretmen Beklentilerine Algısı	0-1600 TL	215	3,73	,90
	1601-3000 TL	1204	3,75	,86
	3001-6000 TL	1007	3,76	,84
	6001 ve üzeri TL	258	3,87	,76
	Toplam	2684	3,76	,84
Velinin İmkânları	0-1600 TL	215	3,52	1,00
	1601-3000 TL	1204	3,65	,88
	3001-6000 TL	1007	3,71	,87
	6001 ve üzeri TL	258	3,86	,79
	Toplam	2684	3,68	,88
Velinin Ev Temelli Becerileri	0-1600 TL	215	3,49	,89
	1601-3000 TL	1204	3,62	,79
	3001-6000 TL	1007	3,77	,77
	6001 ve üzeri TL	258	4,03	,67
	Toplam	2684	3,71	,79
Toplam	0-1600 TL	215	3,54	,76
	1601-3000 TL	1204	3,67	,68
	3001-6000 TL	1007	3,77	,68
	6001 ve üzeri TL	258	3,96	,58
	Toplam	2684	3,73	,68

Tablo 16’ da görüldüğü gibi katılımcıların gelir durumlarına göre aile katılımı puan değerleri en yüksek olan 6001 TL ve üzeri ($\bar{x}$ =3,96), en düşük puan değeri 0-1600 TL ($\bar{x}$ =3,54) olarak tespit edilmiştir.

Katılımcıların gelir durumuna göre çocukların eğitim süreçlerine ailenin katılımına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığına bakılmıştır. Demografik bilgilerden yararlanılarak velilerin gelir durumlarına ilişkin veriler tek yönlü varyans testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17

Katılımcıların gelir durumuna göre çocukların eğitim süreçlerine ailenin katılımına ilişkin veli görüşlerinin tek yönlü varyans sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Velinin Aile Katılımı İnançları	Gruplar Arası	51,56	3	17,19	21,75	,00
	Gruplar İçi	2117,13	2680	,79		
	Toplam	2168,68	2683			
Velinin Okul Temelli Beceriler	Gruplar Arası	29,36	3	9,79	14,88	,00
	Gruplar İçi	1763,01	2680	,66		
	Toplam	1792,36	2683			
Velinin Öğretmen Beklentilerine Algısı	Gruplar Arası	3,34	3	1,11	1,55	,20
	Gruplar İçi	1932,39	2680	,72		
	Toplam	1935,73	2683			
Velinin İmkânları	Gruplar Arası	16,15	3	5,38	6,88	,00
	Gruplar İçi	2095,67	2680	,78		
	Toplam	2111,81	2683			
Velinin Ev Temelli Becerileri	Gruplar Arası	49,38	3	16,46	26,53	,00
	Gruplar İçi	1662,78	2680	,62		
	Toplam	1712,16	2683			
Toplam	Gruplar Arası	26,59	3	88,63	19,08	,00
	Gruplar İçi	1245,10	2680	,47		
	Toplam	1271,69	2683			

Tablo 17’de görüldüğü üzere, velilerin eğitim durumlarına göre, Aile Katılımı Ölçeğinin velinin aile katılımı inançları boyutunda ($f=21.754$; $p=,00$), velinin okul temelli beceriler boyutunda ($f=14.876$; $p=,00$), velinin öğretmen beklentilerine algısı boyutunda ($f=1.546$; $p=,20$), velinin imkânları boyutunda ($f=6.883$; $p=,00$), velinin ev temelli becerileri boyutunda ($f=26.531$; $p=,00$),ve ölçeğin genelinde ($f=19.078$; $p=,00$) grupların puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ancak velinin öğretmen beklentilerine algısı boyutunda ($p=,20$, $P<.05$) bulunmuş ve gelir durumu ile anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Gelir durumlarına göre, Anova testi sonucunda saptanan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere post hoc testlerinden tukey testi uygulanmıştır. Bu test sonucunda:

Ölçeğin velinin inançları boyutunda katılımcıların gelir durumlarına göre hangi gelir aralıklarında farklılık ortaya çıktığı saptanmıştır. Velinin inançları boyutunda 0-1600 TL ve 1601-3000 TL arasında aylık gelire sahip katılımcıların benzer görüşlere sahip olduğu görülmektedir. 3001-6000 TL ve 6001 TL ve üzeri aylık gelire sahip katılımcıların görüşleri diğer aralıktaki bütün katılımcılarla anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Testlerde verilerin ortalama değeri katılımcıların aylık gelir miktarı yükseldikçe artmaktadır. Bu nedenle velilerin gelir durumu yükseldikçe çocuklarının eğitim süreçlerine katılım konusundaki veli inançları olumlu olarak artış göstermektedir.

Ölçeğin velinin okul temelli becerileri boyutunda her aralıktaki gelir durumuna sahip katılımcıların görüşleri diğer aralıktaki bütün katılımcılarla anlamlı derecede farklılaşmıştır. Testlerde verilerin ortalama değeri katılımcıların aylık gelir miktarı yükseldikçe arttığı saptanmıştır. Bu nedenle velilerin gelir durumu yükseldikçe çocuklarının eğitim süreçlerine katılım konusundaki katılımcıların ev temelli becerinde kendilerini yetkin hissetme dereceleri de olumlu olarak artış gösterdiği tespit edilmiştir.

Ölçeğin velinin imkânları boyutunda 0-1600 TL ve 1601-3000 TL arasında aylık gelire sahip katılımcıların benzer görüşlere sahip olduğu görülmüştür. 3001-6000 TL ve 6001 TL ve üzeri aylık gelire sahip katılımcıların görüşleri diğer aralıktaki bütün katılımcılarla anlamlı derecede farklılaşmıştır. Testlere verilerin ortalama değeri katılımcıların aylık gelir miktarı yükseldikçe arttığı görülmüştür. Bu nedenle velilerin gelir durumu yükseldikçe çocuklarının eğitim süreçlerine katılım konusundaki onlara ayırdıkları enerji ve zaman imkânlarının da arttığı tespit edilmiştir.

Ölçeğin velinin ev temelli becerileri boyutunda 0-1600 TL ve 1601-3000 TL arasında aylık gelire sahip katılımcıların benzer görüşlere sahip olduğu görülmüştür. 3001-6000 TL ve 6001 TL ve üzeri aylık gelire sahip katılımcıların görüşleri diğer aralıktaki bütün katılımcılarla anlamlı derecede farklılaşmıştır. Testlere verilen cevapların ortalama puan değeri katılımcıların aylık gelir miktarı yükseldikçe artmıştır. Bu nedenle velilerin gelir durumu yükseldikçe çocuklarının eğitim süreçlerine katılım konusundaki ev temelli etkinliklerde kendilerini yetkin görme eğilimleri de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümünde araştırmada elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlar tartışılmakta ve bu sonuçlardan yararlanarak araştırmacılara ve uygulamacılara önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Tartışma

1. Aile Katılımına İlişkin Veli Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda velinin ev temelli becerilerine ilişkin görüşleri ve velinin imkânlarına ilişkin görüşleri ölçeğin aritmetik ortalamasının altında değere sahipken velinin inançları, velinin ev temelli becerileri ve velinin öğretmen beklentilerine yönelik algıları hakkındaki görüşleri ortalamanın üzerinde değere sahiptir.

Velinin okul temelli becerileri hakkındaki görüşleri ölçeğin en yüksek aritmetik ortalamasına sahipken, velinin sahip olduğu imkânlar hakkındaki görüşleri ölçeğin en düşük aritmetik ortalamasına sahiptir. Okul temelli beceriler öğrencilerin daha çok akademik başarıları üzerinde durduğundan velilerin bu konuda daha istekli oldukları görülmektedir ve bu durum alanyazınla da örtüşmektedir. Başaran ve Koç (2000) ile Erdoğan ve Demirkasımoğlu'nun (2010) araştırmalarında okul ile aile arasındaki etkileşimin temel nedeninin öğrencilerin akademik başarıları olduğu sonucu ortaya konulmuştur. Velinin inançları hakkındaki katılımcı görüşleri incelendiğinde ortalamanın üzerinde bir değer almıştır ve alanyazını desteklemektedir.

Veli inançları hakkındaki görüşleri almak üzere katılımcılara okul ile işbirliğinin, öğretmen ile işbirliğinin ve kararlara katılma konusunda işbirliğinin ne derece de kendi sorumlulukları olduğu sorulmuştur. Katılımcıların çocuklarının eğitim süreçlerinde aile katılımına verdikleri ortalama puan ($\bar{x}=3,72$) ortalama puan ise ($\bar{x}=92,5$) gibi yüksek bir ortalama bulunmuştur. Fakat burada dikkat edilecek husus, katılımcıların sorumluluklarının farkında olmaları uygulamada her zaman benzer özellikler göstermemektedir. Diğer boyutlarda bahsedilecek olan bazı nedenlerden ötürü velileri sorumluluklarına yerine getirirken istenilen düzey her zaman yakalanamamaktadır. Fege (2000) ve Lopez (2001) yaptıkları çalışmalarda velilerin öğrencilere sağlıklı çalışma ortamı hazırlamanın, ödevlerinde yardımcı olmanın, evdeki çalışmalarında destek olmanın ve okuldaki etkinliklere katılmanın kendi sorumlulukları olduğunun farkında olmaları fakat bu sorumlulukların yerine getirilme düzeylerinde benzer özelliklerin görülmediği ifade edilmiştir.

Velinin öğretmen beklentilerine ilişkin algıları ortalama puan olarak ikinci en yüksek boyuttur. Öğretmen beklentilerini öğretmenden gelen aile katılımı davetleri olarak nitelendirilebilir. Katılımcıların öğretmenlerin beklentilerine veya öğretmenlerden gelen

davetler yüksek katılım gösterdikleri görülmektedir. Bu durum alanyazınla da uygunluk göstermektedir. Öğretmenlerin aile katılımına ilişkin beklentileri ve öğretmen davetleri veliler üzerinde motive edici etki yaratmaktadır ve kendilerinin değerli olduğunu onlara hissettirmektedir. Bununla birlikte öğretmen beklentileri ve öğretmen davetleri veliler üzerinde oldukça önemli etkiye sahiptir. Veliler aile katılımı etkinliklerinde yönlendirmeye ihtiyaç duymaktadır. Aydoğan (2014) ve Durmuş'ta (2016) yaptıkları çalışmalarda eğitimin sadece çocuklara yönelik olmadığı, nitelikli bir eğitim öğretim için velilerin de eğitilmesinde belli başlı sorumlulukların öğretmenlere ait olduğunu ortaya koymuştur.

Velinin imkânları boyutunda hayatın doğal akışı içerisinde katılımcıların çocuklarına ve eğitimleri ile ilgili konulara ayırdıkları zaman ve enerji durumu hakkında sorular yönlendirilmiştir. Bu boyut aile katılımı ölçeğinde en düşük puan ortalamasını alan bölüm olmuştur. Ailelerin sahip olduğu iki ve üzerindeki çocuk sayısı ya da ailenin ilgilenmek zorunda olduğu birey sayısının fazla olması durumu, çalışma saatlerinin uzun olması ve işyerinden izin alma konusundaki zorluklar vb. gibi etkenler aile katılımını azaltan etkenler olarak yorumlanmaktadır. Alanyazında da benzer bulgular (Başaran ve Koç, 2001; Brown, 1989)'da çalışmasında benzer olarak katılımcıların aile katılımı etkinliklerine zaman ve enerji ayıramamalarına neden olarak mesai saatlerinin fazla olması, iş yoğunlukları gibi nedenleri vurgulamışlardır.

Velinin ev temelli becerileri boyutu yine aile katılımı ölçeğinde aritmetik ortalamanın altında kalan bir diğer boyutudur. Çocukların akademik gelişimine evde destek olmanın yanında, onlarla sağlıklı iletişim, okul ve öğretmenler ile sağlıklı iletişim, çocuğun sosyo- psikolojik gelişimi açısından oldukça önemlidir. Alanyazında yapılan çalışmalar da araştırmadaki sonuçlarla örtüşmektedir. Velilerin evde ve okulda aile katılımı etkinliklerine katılımı sonucunda öğrencilerin akademik başarılarında artış görüldüğü; öğrencinin sosyal, duygusal, psikolojik gelişimini desteklediği, disiplin ve davranış problemlerinin önüne geçtiği ile ilgili yapılan çalışmalarla (Adams, Womack, Shatzer, Caldarella, 2010; Ashby, 2006; Epstein ve Sheldon, 2002; Hill ve Tyson, 2009; Kohl, Lengua ve McMahon, 2000) ortaya konmuştur. Velilerin ev temelli becerilerinin okul temelli becerilere göre düşük puan ortalamasına sahip olması geleneksel eğitim anlayışının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Öğretmen merkezli eğitim anlayışından kaynaklanan velinin çocuğunun eğitim yaşantısında yanlış yönlendirme yapabileceği inancı etkili olmuş olabilir. Gürşimşek (2003) eğitimin okulda ve öğretmen gözetiminde olması gerektiğini düşünen anlayışın ev temelli katılıma verilen değerin yetersiz olmasına sebebiyet verebileceğini ifade etmektedir. Ayrıca Aksu (2014), ailelerin ev temelli etkinliklerin ne olduğu ve etkinliklerin nasıl gerçekleştirileceğine dair yeterli bilgi ve becerilerinin olmadığını ve veli-öğretmen iletişiminin zayıf olduğunu vurgulamıştır. Bunların yanında araştırmadaki bulguların aksine alanyazında ev temelli aile katılımının okul temelli aile

katılımına oranla daha yüksek oranda gerçekleştiğini ifaden eden çalışmalarda mevcuttur. Şad ve Gürbüzürk (2003), velilerin kendilerini okul temelli aile katılımı becerilerinde kendilerini yetersiz görürken ev temelli aile katılımı becerilerinde kendilerini daha yeterli gördüklerini ifade etmektedir. Ayrıca ev temelli katılımın öğrencilerin okul başarısını arttırdığına olan inanç sayesinde (Yıldırım ve Dönmez, 2008; Kotaman, 2008; Saban ve Şeker, 2010), ev temelli katılım konusunda velilerin daha istekli davrandıklarını ifade etmişlerdir.

2. Aile Katılımına İlişkin Veli Görüşlerinin Çocukların Okul Seviyelerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Sonuç ve Tartışma

İlkokul ve ortaokul velilerinin aile katılımına ilişki görüşlerinde yapılan karşılaştırmada ölçeğin genelinde ilkokul velilerinin daha yüksek katılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Çocukların öz bakım becerilerinin gelişme düzeyi, ailelerinin yardımlarına duyulan ihtiyaçların fazla olması, ilkokulun doğası gereği öğrencinin ihtiyaç duyduğu akademik yardıma karşılık verebilecek düzeyde bilgiye sahip olması ilkokulda aile katılımının yüksek olmasına neden olmaktadır. Çocukların yaşları büyüdükçe aile katılımına ilişkin değerler düşmektedir. Çocukların kendi öz bakım becerilerini yapacak duruma gelmeleri ve öz yeterliliklerinin gelişmesi, bağımsız hareket etme isteklerinin gelişmesi de oldukça etkilidir. Aynı zaman sınıf seviyesi yükseldikçe öğretim programlarının zorlaşması ve velinin kendini yetersiz hissetmesi de bu duruma neden olmuş olabilir. Alanyazın incelendiğinde araştırmadaki bulgulara benzer sonuçlar ortaya konmuştur. Sınıf seviyesi yükseldikçe aile katılımının azaldığına yönelik araştırmalar (Chen, 2008; Eccles ve Harold 1996; Lee, 1994; Muller, 1998; Stevenson ve Baker, 1987; Simon, 2000) bu şekilde sıralanabilir. Çiftçi ve Bal (2015), yaptıkları çalışmada 8. Sınıf velilerinin 7,6 ve 5. Sınıf velilerine göre daha az katılım gösterdiklerini ifade etmektedir. Demirkasımoğlu'nun (2010), okul idarecileriyle yaptığı çalışma alt sınıf velilerinin okul idarecileriyle daha fazla iletişime geçerken üst sınıflarda öğrencisi olan velilerin okulla daha az iletişime geçtiği ortaya konulmuştur. Ayrıca yapılan çalışmalarda küçük yaş gruplarının daha fazla rehberliğe ihtiyaç duyduğu, öğrencilerin yaşları büyüdükçe serbest hareket etme eğilimlerinin arttığı ve sınıf seviyeleri yükseldikçe okul derslerinin daha karmaşıklarak zorlaşması velilerin aile katılımı konusunda daha az katkı sağlamalarına neden olmaktadır (Epstein ve Dauber, 1991; Mau, 1997).

3. Aile Katılımına İlişkin Veli Görüşlerinin Çocukların Bulundukları Okul Düzeyinde İlk ve Son Sınıfta Bulunmalarına Yönelik Sonuç ve Tartışma

İlkokul sistemine yeni giren ve sistemin son sınıfında yer alan öğrencilerin velilerden toplanan veriler karşılaştırılmış ve aile katılımına ilişkin ilkokul birinci sınıf velileri ile ilkokul dördüncü sınıf velileri arasında okul temelli beceriler hariç anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Aile katılımında okul temelli becerilerde okul etkinliklerine katılma, veli toplantılarına katılma,

çocuğun sınav başarısına katkı sağlama ve kendini bunda yeterli görme konusunda birinci sınıf ve dördüncü sınıf velileri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. İlkokulda temel seviyede basit eğitim programları ve okul etkinliklerinin bu duruma sebep olduğu düşünülmektedir. Fakat aile katılımına ilişkin velinin inançları, velinin öğretmen beklentilerine algısı, velinin imkânları ve ev temelli beceriler konusunda ilkokul birinci ve dördüncü sınıf velilerinin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar vardır. Velinin aile katılımı inançları konusunda iki grup arasında anlamlı farklar bulunmaktadır. Sisteme yeni giren öğrencilerin velileri çocuklarının akademik, sosyal, bilişsel, duyuşsal, psiko-motor gelişiminde aile katılımının önemli olduğunu düşünerek yüksek katılım gösterirken ($\bar{x}=3,87$), ilkokul son sınıf öğrencilerinin velilerinin aile katılımı inançlarında anlamlı bir düşüş olduğu gözlenmektedir ($\bar{x}=3,68$). Daha önce bahsedildiği gibi öğrencilerin yaşları büyüdükçe bağımsız hareket etme istekleri, ders programlarındaki akademik bilgilerin zorlaşması gibi etkenler aile katılımına olan inancın düşmesine neden olmaktadır. Benzer şekilde Öğrencilerin yaşları büyüdükçe aile katılımı konusunda onlara ayrılan zaman ve enerji imkânları azalmaktadır. Ev temelli katılımlarda ve öğretmen beklentilerine velinin algısına ilişkin görüşlerde; velilerin kendini yetersiz hissetmesinden dolayı öğrencilerin sınıfı yükseldikçe azalma eğilimi olduğu alanyazında da tespit edilmiştir.

Ortaokul velilerinin öğrencilerinin sisteme girdikleri yıl ve sistemdeki son senelerindeki görüşler karşılaştırıldığında ölçeğin genelinde alanyazının aksine veli görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Çiftçi ve Bal (2015), yaptıkları çalışmada 8. Sınıf velilerinin 7,6 ve 5. Sınıf velilerine göre daha az katılım gösterdiklerini ifade etmektedir. Bunun nedeni ilkokulda öğrenciler okula başlarken veliler öğretmen tercih ederken ortaokulda öğrenciler okula başlayacağı zaman okul tercih etmektedir. İlkokul velileri iyi iletişim kurabilecekleri öğretmenleri tercih etmeye çalışırken ortaokulda başarısına güvendikleri okulları tercih etmektedirler. Bu durum da eğitim öğretim sorumluluğunun daha çok okula bırakılmasına ve aile katılımının düşmesine neden olmaktadır. Özellikle velilerin ev ve iş yerlerine uzak seçilen okullar da velinin aile katılımını düşüren etkenlerdendir.

4. Aile Katılımına İlişkin Veli Görüşlerinin Katılımcının Cinsiyetine, Eğitim Durumuna, Yaşına ve Gelir Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Sonuç ve Tartışma

Aile katılımına ilişkin veli görüşleri cinsiyete göre karşılaştırıldığında velinin okul temelli becerileri ve velinin öğretmen beklentilerine algıları boyutunda anlamlı bir fark bulunmazken, velinin aile katılımı inançları, velinin imkânları ve velinin ev temelli becerilerinde kadınlar anlamlı derecede erkeklere göre yüksek ortalamalara sahiptir. Okul temelli becerilerde erkeklerin de kendilerini yeterli görmeleri bu boyutun akademik yetkinlikle alakalı olması ve aktif rollerin toplantıya katılma, çocuğun sınav başarısına etki etme özelliklerinden kaynaklanabilir. Ayrıca öğretmen beklentilerini algılama noktasında kadınlarla

benzer özellikler göstermeleri uygulamada da aynı özellikleri gösterecekleri manası çıkarmamaktadır.

Kadınların aile katılımına ilişkin görüşlerden erkeklere göre yüksek ortalamalara sahip olması alanyazında desteklenmektedir. Çiftçi ve Bal (2005) yaptıkları çalışmada erkeklere oranla kadın katılımcıların aile katılım düzeylerinin daha fazla olduğu sonucuna varmışlardır. McWayne, Campos ve Owsianik (2008) de aile katılım boyutlarının tamamından kadınların erkeklerden daha yüksek katılım orana sahip olduklarını tespit etmiştir. Bu çalışmaların yanı sıra, Çelenk (2003), Sliwka ve Istance (2006), Aslanargun (2007), Pala- Günkân (2007), Prins ve Toso (2008), Özcan (2012), Şad ve Gürbüz Türk (2013), Konokman ve Yokuş (2016), yine çalışmalarında kadınların aile katılımı konusunda erkeklerden yüksek oranda katılım sağladığını tespit etmişlerdir. Bunun nedenlerine gelecek olursak erkeklerin mesai saatlerinin yüksek olması ve toplumumuzda ev hanımı oranının yüksek olması, geleneksel toplumsal kadın rolüne çocuk eğitiminin yüklenmiş olması olarak ifade edilebilir. Özcan ve Aydoğan (2014) ev hanımı olan annelerin çocuklarına daha fazla zaman ayırabildiğini, Konokman ve Yokuş (2016) toplumsal ve geleneksel kuralların sorumluluğu anneye bıraktığından, Schoppe-Sullivan, Kotila, Langa ve Bowera (2012), çocuk bakımı, düzen, sorumluluk, sosyalleşme becerilerinde kadınların daha aktif olduğunu ifade etmektedir.

Bunların yanında aile katılımı konusunda cinsiyet bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farkın olmadığını tespit eden çalışmalarda alanyazında mevcuttur. Hoover- Dempsey, Bassler ve Brissie (1992), Doğru (2005), Şad ve Gürbüz Türk (2013) ve Tümkeya'nın (2017) yaptıkları çalışmalarda cinsiyetin aile katılımı üzerinde anlamlı bir farka neden olmadığını tespit etmişlerdir. Alanyazında cinsiyete yönelik farklı sonuçların çıkması tutarsız bir durum değildir. Çalışmaların yapıldığı kültür, sosyo-ekonomik yapı, velilerin eğitim durumları gibi farklı değişkenlerin bulunduğu evren ve örneklemelerde yapılan çalışmalarda alınan sonuçların farklılaşması olağandır.

Veli katılımına ilişkin veli görüşlerinde bir diğer bağımsız değişken eğitim durumlarıdır. Yapılan analizler sonucu eğitim seviyesi yükseldikçe aile katılımı düzeyinin de yükseldiği görülmektedir. İlkokul ve ortaokul mezunu veliler bazı boyutlarda benzer özellikler gösterse de eğitim kademeleri yükseldikçe katılımın arttığı görülmüştür. Bu çalışmada ulaşılan sonuçlara benzer alanyazında birçok çalışma bulunmaktadır. Tümkeya (2017), yaptığı çalışmada lise ve lisans mezunu velilerin gönüllü olma, iletişim, ev temelli beceriler gibi boyutlarda ilkököl ve ortaokul velilerine göre daha fazla katılım gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Saban (2011), yaptığı çalışmada üniversite mezunu velilerin ilkököl ve ortaokul velilerin çocuklarının eğitim süreçlerine daha fazla katılım gösterdikleri görülmektedir. Yine Shumow ve Miller (2001) yaptıkları çalışmada üniversite mezunu velilerin aile katılımı konusunda diğer kademelerdeki velilere göre daha yüksek katılım gösterdiğini, lise mezunu velilerin ev temelli becerilerde diğer

kademelere göre daha fazla katılım gösterdiğini ifade etmiştir. Bakker, Denessen ve Brus-Laeven (2007), Pala-Günkan (2007), Fantuzzo, Harris ve Goodall (2008), Kotaman (2008), Lam ve Ducreux (2013) yaptıkları çalışmalarda eğitim seviyesi ile aile katılımı arasında pozitif bir korelasyon olduğunu belirtilmiştir. Eğitim seviyesi arttıkça velilerin bilinç düzeyinin yükseldiği, çocuklarının eğitim süreçlerinde pozitif katkı sağlayabilmek bağlamında daha fazla katılımcı davrandıkları görülmektedir.

Alanyazında eğitim durumunun aile katılımı hususunda önemli bir değişken olmadığını ifade eden çalışmalarda mevcuttur. Ertem ve Gökalep (2018), çalışmalarında ilkökul mezunu olan velilerin aile katılımı etkinlikleri konusunda lise mezunlarına göre daha katılımcı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında (Balli, Demo ve Wedman, 1998; Can, 2009; Erdener, 2013; Şad ve Gürbüzürk, 2013) yaptıkları çalışmalarda eğitim durumunun aile katılımı konusunda anlamlı bir değişken olmadıklarını ifade etmişlerdir. Aile katılımının çok boyutlu olması, çalışmanın yapıldığı evren, katılımcıların içinde yaşadıkları sosyo-kültürel ortam ve gelir durumları, eğitim durumlarına göre alınan sonuçları etkilediği düşünülmektedir.

Aile katılımına ilişkin incelenen bir diğer değişken katılımcıların yaşlarına göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığıdır. Veriler incelendiğinde velinin imkânları boyutunda ve velinin öğretmen beklentilerine algılarında yaş bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmezken, velinin aile katılımı inançları, velinin ev temelli ve okul temelli becerilerinde anlamlı farklılıklar görülmektedir. Velinin aile katılımına olan inançlarında katılımcıların yaşları ile katılım arasında olumlu bir ilişki görülmektedir. Katılımcıların yaşları yükseldikçe aile katılımına olan inançları da yükselmektedir. Velinin ev temelli ve okul temelli becerilerinde ise 35 yaş ve altı katılımcılar ile 46 yaş ve üzeri katılımcılar benzer özellik gösterirken 36-45 yaş aralığındaki katılımcılar daha yüksek katılım göstermiştir. Okul ve ev temelli beceriler boyutunda 35 yaş ve altı ve 46 yaş ve üzeri katılımcılara kıyasla 36-45 yaş aralığında katılımın yüksek olması; 35 yaş altı katılımcıların deneyim konusunda 36-45 yaş aralığında ki katılımcılara göre daha deneyimsiz olmasından, 46 yaş ve üzeri katılımcılara göre 36-45 yaş aralığındaki katılımcıların yüksek katılım göstermesini ise enerji ve sabır konusunda 36-45 yaşın daha avantajlı olabileceğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Aile katılımına ilişkin incelenen son bağımsız değişkende ailelerin gelir durumuna göre farklılık olup olmadığıdır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre velinin öğretmen beklentilerine algıları boyutunda gelir durumunun anlamlı bir fark oluşturmadığı fakat velinin inançları, velinin ev temelli ve okul temelli beceri ve velinin imkânları boyutlarında anlamlı farklılıklar ortaya çıktığı belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda katılımcıların gelir durumları yükseldikçe her boyutta katılımda yükseldiği görülmektedir. Alanyazında gelir durumu değişkeni yerine mesleklere göre dağılıma da yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgularla alanyazında örtüşen birçok çalışma bulunmaktadır. (Sui-Chu ve Willms, 1996; Ahioğlu, 2006;

Aslan, 2007; Atabey, 2008; Özcan ve Aydoğan, 2014; Şahin ve Demiriz, 2014; Çiftçi ve Bal, 2015;) yaptıkları çalışmalarda lir dağılımı ile aile katılımı arasında anlamlı ilişki bulmuşlardır. Bu çalışmalarda düzenli bir gelire sahip, orta ve üst sınıf gelir grubunda bulunan katılımcıların, alt gelir grubundaki katılımcılara kıyasla katılımlarının yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Alanyazında bu çalışmayı destekleyen çalışmalar olduğu gibi gelir durumunun aile katılımı konusunda bir farklılık oluşturmadığını belirten çalışmalar ile gelir durumu yükseldikçe katılımcıların aile katılımının düştüğünü ifade eden çalışmalarda mevcuttur. Doğru (2005), Hawkins (2006), Gürşimşek (2010), Pala-Günkan (2007), Şeker (2009), Tümkiye'nin (2017) yaptıkları çalışmalarda gelir durumunun aile katılımı üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığını belirtmişlerdir. Can (2008), Çağdaş, Özel ve Konca (2016), ailelerin gelir durumu yükseldikçe çocuklarının eğitim öğretim süreçlerine olan ilginin azaldığı ve aile katılımının düştüğünü ifade etmişlerdir.

5.2. Sonuçlar

- Velilerin aile katılımı konusundaki görüşleri ölçeğin genelinde orta (kısmen) düzeydedir.
- Velilerin aile katılımına ilişkin görüşleri öğrencilerinin eğitim gördüğü okul türüne göre karşılaştırıldığında ilkokul velilerinin ortaokul velilerine göre daha fazla katılım gösterdikleri bulunmuştur.
- Velinin aile katılımı inançları boyutunda ilkokul velilerinin ortaokul velilerine göre aile katılımına inançlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- Velinin okul temelli becerileri boyutunda ilkokul velileri kendilerini ortaokul velilerine göre daha başarılı buldukları tespit edilmiştir.
- Öğretmen beklentilerine veli algıları boyutunda ilkokul velilerinin ortaokul velilerine göre daha yüksek algı düzeyinde oldukları bulunmuştur.
- Ölçeğin veli imkânları boyutunda ilkokul velilerinin ortaokul velilerine göre çocuklarının eğitim süreçlerine daha fazla zaman ve enerji ayırdıkları tespit edilmiştir.
- Velinin ev temelli becerileri boyutunda da ilkokul velilerinin ortaokul velilerine göre kendilerini daha katılımcı gördükleri bulunmuştur.
- Velinin aile katılımına ilişkin görüşlerinde çocuklarının ilkokul birinci sınıfta ve dördüncü sınıfta okumalarına göre karşılaştırıldığında birinci sınıf velilerinin dördüncü sınıf velilerine göre daha yüksek katılım gösterdikleri tespit edilmiştir.

- Velinin okul temelli becerileri boyutunda ilkokul birinci sınıf velileri ile dördüncü sınıf velileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- Velinin inançları boyutunda ilkokul birinci sınıf velilerinin dördüncü sınıf velilerine göre aile katılımının önemine daha fazla inandıkları tespit edilmiştir.
- Velinin öğretmen beklentilerine algısı boyutunda ilkokul birinci sınıf velilerinin dördüncü sınıf velilerine göre algı düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- Velinin imkânları boyutunda ilkokul birinci sınıf velilerinin ilkokul dördüncü sınıf velilerine göre çocuklarının eğitim süreçlerine katılım konusunda daha fazla zaman ve enerji ayırdıkları bulunmuştur.
- Velinin ev temelli becerileri boyutunda ilkokul dördüncü sınıf velilerinin birinci sınıf velilerine göre kendilerini daha başarılı buldukları tespit edilmiştir.
- Velinin aile katılımına ilişkin görüşlerinde ortaokul beşinci ve sekizinci sınıf velileri arasında ölçeğin genelinde ve boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- Velinin aile katılımına ilişkin görüşlerinde ölçeğin genelinde cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.
- Velinin inançları boyutunda kadınların erkeklere göre aile katılımının önemine daha fazla inanç gösterdikleri bulunmuştur.
- Velinin imkânları boyutunda kadınların erkeklere göre çocuklarının eğitim süreçlerine katılması konusunda daha fazla zaman ve enerji ayırdıkları tespit edilmiştir.
- Velinin ev temelli becerileri boyutunda kadınların erkeklere göre kendilerini daha başarılı gördükleri tespit edilmiştir.
- Velinin okul temelli becerileri boyutunda kadınlar ile erkekler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.
- Velinin öğretmen beklentilerine algısı boyutunda kadınlar ile erkekler arasında anlamlı fark bulunmamıştır.
- Velinin aile katılımına ilişkin görüşleri velilerin eğitim durumlarına göre incelendiğinde velilerin eğitim durumları yükseldikçe aile katılımının da yükseldiği bulunmuştur.
- Eğitim durumları ilkokul/ortaokul/lise/ön lisans ve üzeri şekilde sıralanmış ve en yüksek katılımın ön lisans ve üzeri eğitim kurumunda mezun olan velilere ait olduğu ve en düşük katılım da ilkokul mezunu olan veliler ait olduğu bulunmuştur. Velinin

inançları boyutunda ilkokul ve ortaokul mezunu velilerin benzer inançları sahip olduğu, bununla birlikte velilerin eğitim durumlarının yükseldikçe aile katılımına inançlarının da yükseldiği bulunmuştur.

- Velinin okul temelli becerileri boyutunda ilkokul ve ortaokul mezunu velilerin benzer inançları sahip olduğu, bununla birlikte velilerin eğitim durumlarının yükseldikçe okul temelli etkinliklere katılımlarının da yükseldiği bulunmuştur.
- Velinin öğretmen beklentilerine algısı boyutunda ilkokul ortaokul ve lise mezunları benzer görüşlere sahipken ön lisans ve üzeri eğitim kurumlarından mezun olan velilerin daha yüksek algıya sahip oldukları bulunmuştur.
- Velinin imkânları boyutunda ilkokul ortaokul ve lise mezunları benzer görüşlere sahipken ön lisans ve üzeri eğitim kurumlarından mezun olan velilerin çocuklarının eğitim süreçlerine daha fazla zaman ve enerji ayırdıkları bulunmuştur.
- Velinin ev temelli becerileri boyutunda ilkokul ve ortaokul mezunu velilerin benzer inançları sahip olduğu, bununla birlikte velilerin eğitim durumlarının yükseldikçe ev temelli etkinliklere katılımlarının da yükseldiği bulunmuştur.
- Velinin aile katılımına ilişkin görüşleri velilerin yaşlarına göre incelendiğinde 35 yaş ve altı ile 46 yaş ve üzeri velilerin benzer özellikler gösterdikleri ve 36-45 yaş aralığındaki velilerin daha yüksek katılım gösterdikleri bulunmuştur.
- Veli inançları boyutunda velilerin yaşları yükseldikçe aile katılımı inançlarının da yükseldiği tespit edilmiştir.
- Velinin okul temelli becerileri boyutunda 35 yaş ve altı ile 46 yaş ve üzeri velilerin benzer özellikler gösterdikleri ve 36-45 yaş aralığındaki velilerin kendilerini okul temelli aile katılımında daha başarılı gördükleri bulunmuştur.
- Velinin ev temelli becerileri boyutunda 35 yaş ve altı ile 46 yaş ve üzeri velilerin benzer özellikler gösterdikleri ve 36-45 yaş aralığındaki velilerin kendilerini ev temelli aile katılımında daha başarılı gördükleri bulunmuştur.
- Velinin imkânları boyutunda yaş gruplarına göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.
- Velinin öğretmen beklentilerine algısı boyutunda yaş gruplarına göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.
- Velinin aile katılımına ilişkin görüşleri velilerin gelir durumlarına göre incelendiğinde velilerin gelir durumları arttıkça aile katılımı düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir.

- Velinin inançları boyutunda 0-1600 TL ile 1601-3000 TL gelire sahip veliler benzer özellik göstermekle birlikte velilerin gelir durumları yükseldikçe aile katılım inançları da artmaktadır.
- Velinin ev temelli becerileri boyutunda velilerin gelir düzeyleri arttıkça ev temelli etkinliklere daha fazla katılım gösterdikleri bulunmuştur.
- Velinin imkânları boyutunda velilerin gelir düzeyleri arttıkça çocuklarının eğitim süreçlerine daha fazla zaman ve enerji ayırdıkları tespit edilmiştir.
- Velinin okul temelli becerileri boyutunda velilerin gelir durumları ile okul temelli beceriler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.
- Velinin öğretmen beklentilerine algısı boyutunda velilerin gelir durumları ile öğretmen beklentilerine algıları arasından anlamlı ilişki bulunmamıştır.

5.3. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlar ışığında uygulamacılara; aile katılımı etkinliklerine yönelik, araştırmacılara da; ileride bu konuda yapılacak araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.3.1. Uygulamacılara Yönelik Öneriler

- Araştırma sonucunda katılımcıların aile katılımı konusunda nicelik olarak yüksek katılım gösterdiği görülmüştür. Veli katılımı konusunda inançları yüksek olan velilerin sosyal adalet, eşitlik ve demokratik değerler rehberliğinde aile katılımının niteliğini arttırmaya yönelik okul yönetimi, rehberlik servisi ve sınıf öğretmenleri aracılığıyla velilere bilgilendirici, eğitici etkinliklerin yapılması ve sıklıklarının artırılması önerilebilir.
- Öğrencilerin sınıf seviyeleri yükseldikçe aile katılımının düştüğü bulgusuna ulaşmıştır. Fakat aile katılı öğrencinin eğitim hayatı boyunca süren ve her yaşta farklı özellikler gerektiren bir olgudur. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kendilerini sürekli aile katılımı konusunda geliştirmeleri ve velileri çocukların yaş özelliklerine göre katılımlara yönlendirmeleri ve bilinçlendirmelidir.
- Zaman ve enerji yönetimine ilişkin en düşük katılım boyutu olan veli imkânları konusunda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin etkinlikleri planlarken katılımın yüksek olacağı zamanlar için velilerle müşterek kararlaştırılan zamanları tercih etmeleri, planlama ve karar

süreçlerine velilerinde etkin şekilde dâhil edilmesi önerilebilir. Böylece erkeklerin aile katılımı konusunda sürece dâhil olma oranları artırılabilir.

- Velilerin eğitim durumları yükseldikçe çocuklarının eğitim süreçlerine katılım konusunda kendilerini daha yetkin gördükleri ve sürece daha fazla dâhil oldukları görülmektedir. Bu bağlamda kendilerini katılım konusunda yetersiz gören velilere yönelik evde öğrenme etkinlikleri kapsamında velilere bilgiye ulaşma olanakları ve bilgiyi kullanma yeterlilikleri üzerine seminer ve eğitimler verilebilir.
- Aile katılımı konusunda okulun beklentileri ile veli beklentilerinin müşterek noktada birleşmesi aile katılımını da öğrencilerin akademik başarılarına etkileyen bir durumdur. Bu nedenle öğretmenlerin ve okul idaresinin üzerine düşen en büyük sorumluluklardan birisi veli ve öğrenci özelliklerin iyi bilinmesi, çevrenin fırsatlarının en iyi şekilde belirlenmesidir. Öğrenciye verilecek eğitim, öğretim, tutum ve davranış kazanımları konusunda ailelerin önceden bilgilendirilmesi, bu kazanımlara yönelik gerektiğinde ortak kararlar alınarak okulda ve evde bu kararlar üzerinde müşterek adımlar atılması hem eğitimin niteliğini hem de aile katılımını olumlu yönde etkileyecektir.
- Aile katılımı konusunda velileri motive eden en büyük özellik öğrenciden, öğretmenden ve okul yönetiminden gelen davet algılarıdır. Bu nedenle okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin velileri okula ve aile katılımı etkinliklerine farklı iletişim kanallarıyla davet etmesi, okula geldiklerinde velileri sıcak ve pozitif karşılamaları, velilerin velilerle, velilerin öğretmenlerle ve velilerin okul yönetimiyle bir araya gelebileceği etkinlikler arttırılmalıdır.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma İzmir ilinin Aliağa ilçesinde gerçekleştirilmiş olup elde edilen veriler bu bölgenin özelliklerini sunmaktadır. Dolayısıyla farklı sosyo-ekonomik ve farklı sosyo-kültürel özelliklerin görüldüğü başka kentler veya kırsal bölgelerde de uygulanabilir.
- Aile katılımı konusunda öğretmen becerileri ve öğretmenin tutumu çok önemli bir yere sahiptir. Öğretmenlerin aile katılımı konusundaki yeterlilikleri ve aile katılımına ilişkin tutumlarının farklı araştırma yöntemleriyle araştırılması faydalı olacaktır.
- Bu araştırma temel eğitim kurumlarında gerçekleştirilmiştir. Eğitim-öğretim bir bütünlük arz ettiğinden okul öncesi kurumlarını ve lise eğitimini de içine alan araştırmaların yapılması büyük resmin görülmesi, boylamsal çalışmaların yapılabilmesi ve sürecin uzun soluklu etkilerinin de görülebilmesi için önem taşımaktadır.
- Araştırma nicel yöntem kullanarak yapılmıştır. Verilerin çeşitlendirilmesi ve çalışma hakkında çok boyutlu farklı verilere ulaşmak adına farklı araştırma desenleri de kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Adams, M. B. Womack, S. A. Shatzer, R.H. ve Caldarella, P. (2010). Parent involvement in school wide social skills instruction: Perceptions of a home note program. *Education*, 130 (3), 513-28.
- Ahioğlu, S. (2006). *Öğretmen ve veli görüşlerine göre farklı sosyoekonomik düzeydeki ailelerin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma sürecini etkileme biçiminin değerlendirilmesi*. Çukurova Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Ahioğlu-Lindberg, E. N. (2014). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin aile katılımı ile ilgili görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1339-1361.
- Akbaşı, S. ve Kavak, Y. (2008). Ortaöğretim Okullarındaki Okul Aile Birliklerinin Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyleri, *Selcuk University Social Sciences Institute Journal*, 19, ss. 1-21.
- Aksu, F. F. (2014). *Fen Derslerinde Ev Temelli Öğrenme Etkinliklerinin Aile Katılımı Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Aksu, F. F. ve Karaçöp, A. (2015). Öğrencilerinin ev temelli fen öğrenme etkinliklerine aile katılımı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 456-476.
- Aktaş Arnas, Y. ve Yaşar, M. (2008). Okul öncesi eğitimde aile katılımı. Y. Aktaş ve F. Sadık (Ed.). *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi içinde* (ss. 327-362). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aktaş-Arnas, Y. (Ed.) (2011). Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılım Stratejileri. *Aile Eğitimi ve Okul Öncesinde Aile Katılımı içinde*, Adana: Vize Yayıncılık, 98-154.
- Anderson, K.J. ve Minke, K.M. (2007). Parental involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 311-323.
- Arcan, K. (2006). Özel Okullara Giden Lise Düzeyindeki Ergenlerin Akademik Başarıları ile Algıladıkları Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Maltepe Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (8), 121-129.
- Argon, T. ve Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim Kurumlarında Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, ss. 80-95.
- Ashby, N. (2006). Activity-filled family meeting leads to increases in parent involvement, student performance at Maryland school (Viers Mill Elementary School). *The Achiever*, 5(4), 1.

- Aslan, N. ve Cansever, B.A. (2007). Okuldaki Sosyal Etkinliklere Katılımda Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi (Kültürlerarası Bir Karşılaştırma). *Ege Eğitim Dergisi*, 8 (1), 113-130.
- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışması, *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, ss.119-135.
- Atabey, D. (2008). *Yönetici öğretmen aile iletişim ve işbirliği aracı geçerlik güvenirlik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumlarındaki yönetici, öğretmenler ile aile arasındaki iletişim ve işbirliğinin yönetici, öğretmen ve aile bakış açısına göre incelenmesi. Gazi Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.*
- Auerbach, S. (2007). From moral supporters to struggling advocates: Reconceptualizing parent roles in education through the experience of working-class families of color. *Urban Education*, 42(3), 250-283.
- Aydın, M. (2004). "Eğitim Yönetimi", *Hatipoğlu Yayınevi*. Ankara.
- Aydoğan İ. (2007). Okul Faaliyetlerine Aile Katılımını Engelleyen Faktörler *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Sayı 23, s.259-273
- Baker, A. J. L., ve Soden, L. (1998). The challenges of parent involvement research. New York: *ERIC Clearinghouse on Urban Education*. (ED419030).
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (42), 001-021.
- Bakker, J., Denessen, E., ve Brus-Laeven, M. (2007) Socio-economic background, parental involvement and teacher perceptions of these in relation to pupil achievement. *Educational Studies*, 33, 175- 190.
- Balkar, B. (2009). Okul-Aile İşbirliği Sürecine İlişkin Veli ve Öğretmen Görüşleri Üzerine Nitel Bir Çalışma, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), s. 105-123.
- Balli, J. S., Demo, H. D., ve Wedman, F. J. (1998). Family involvement with children's homework: An intervention in the middle grades. *Family Relations*, 47, 149- 157.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barge, J. K., ve Loges, W. E. (2003). Parent, student, and teacher perceptions of parental involvement. *Journal of Applied Communication Research*, 31(2), 140-163.
- Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review*, 26(1), 39-62.
- Başak, S., and Domenico C. (1998), An equilibrium model with restricted stock market participation, *Review of Financial Studies* 11, 309–341.
- Başaran, G.E. (1994). Eğitim Yönetimi. Ankara: *Kadioğlu Matbaası*, s.20
- Başaran, İ.E. (2000). Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul. Ankara: *Feryal Matbaası*.
- Başaran, S. T. ve Koç, F. (2001). Ailenin çocuğun okuldaki eğitimine katılım sorunları ve katılımın sağlanması için alternatif bir model. *Ankara: Milli Eğitim Basımevi*.

- Başaran, S. ve Koç, F. (2000). *Ailenin çocuğun okuldaki eğitimine katılım sorunları ve katılımın sağlanması için alternatif bir model*. Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Bauch, J.P. (1994). Categories of Parent Involvement. *The School Community Journal*, 4 (1), 53-60.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
<http://dx.doi.org/10.1177/0272431691111004>
- Becker, H. J., ve Epstein, L. J. (1982). Parent involvement: A survey of teacher practices. *The Elementary School Journal*, 83 (2), 85-102
- Bellibaş, M. Ş. ve Gümüş, S. (2013). The impact of socio-economic status on parental involvement in Turkish primary schools: Perspective of teachers. *International Journal of Progressive Education*, 9(3), 178-193.
- Berger, E. H., ve Riojas-Cortez, M. (2015). *Parents as partners in education: Families and schools working together*. Boston: Pearson.
- Berger, E.H. (1991). Parent Involvement: Yesterday and Today. *The Elementary School Journal*, 91 (3), 209-219.
- Beycioğlu, K., Özer, N., ve Şahin, S. (2013). Parental trust and parent-school relationships in Turkey. *Journal of School Public Relations*, 34(3), 306-329.
- Bhering, E. (2002). Teachers' and parents' perceptions of parent involvement in Brazilian early years and primary education. *International Journal of Early Years Education*, 10(3).
- Bilgin, M. (1990). "Ankara Merkez İlçelerindeki Ortaokullarda Okul Ve Ailenin İşbirliği Ve Sorunları", Yayınlanmamış Doktora Tez., Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, s.124
- Brown, P. C. (1989). Involving parents in the education of their children. *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*, Urbana, IL.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 16. Baskı, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, S. (2008). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Okula Bağlılık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Cavkaytar, Atilla (2000). "Okulöncesi Eğitimde Okul, Aile, Çevre İşbirliği" Okulöncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri. (Edt: Sefik Yasar) Eskisehir: *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları*, ss.133-143,
- Chen, J. J. (2008). Grade-level differences: Relations of parental, teacher and peer support to academic engagement and achievement among Hong Kong students. *School Psychology International*, 29(2), 183-198.

- Closson, K.E., Wilkins, A.S., Sandler, H.M. ve Hoover-Dempsey, K.V. (2004). Crossing cultural boundaries: Latino parents' involvement in children's education. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Diego, CA.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2005). *Research methods in education*. (5th Ed.). London: RoutledgeFalmer.
- Coleman, M. ve Churchill, S. (1997). Challenges to family involvement. *Childhood Education*, 73(3), 144-148.
- Comer, J.P. ve Haynes, N.M. (1991). Parent involvement in schools: An ecological approach. *Elementary School Journal*, 91(3), 271-277.
- Cömert, D. ve Güleç, H. (2004). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımının önemi: Öğretmen-aile-çocuk ve kurum. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1), 131-145
- Creswell, J. W. (2016). Araştırma deseni. Nitel nicel ve karma yöntem yaklaşımları (S. B. Demir çev.). Ankara: Eğiten.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim Online*, 2(2), 28-34.
- Çeviş, M. (2002). *Denizli ili merkez ilköğretim okullarındaki okul-aile işbirliğinin yönetici, öğretmen ve veli tarafından ideal ve pratik düzeyde değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Çıkar, İ. (2019). *İlkokul ve Ortaokul Düzeyinde Aile Katılımının Veli Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi: Van İli Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Van,
- Çiftçi M. ve Bal Nedim P. (2015). Ortaokul öğrencilerinin anne-baba katılım düzeyi ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 363-384
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2006). Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı:16
- Dauber, S. L. ve Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. *Families and Schools in a Pluralistic Society* (N. F. Chavkin). Albany: State University of New York Press.
- Deslandes, R. Royer, E. Turcotte, D. ve Bertrand, R. (1997). School achievement at the secondary level: Influence of parenting style and parent involvement in schooling. *McGill Journal of Education*, 32, 191-207.
- Deveci, H. (2008). Sosyal bilgilerde bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılması. Ş. Yaşar (Ed.), Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde. *Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları*. (s. 187-206)
- Doğru, Ç. T. (2005). *Okul-öğretmen-aile işbirliğinin sınıf yönetimine etkisi*. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

- Durmuş, E. (2016). *Ortaöğretim kurumlarında öğretmenlerin aile katılımıyla ilgili görüşlerinin incelenmesi: İstanbul-Sultanbeyli örneği*. İstanbul Aydın Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- E.A.R.G.E.D. (2001). *Ailenin Çocuğun Okuldaki Eğitimine Katılım Sorunları ve Katılımın Sağlanması için Alternatif Bir Model*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Eccles, J. S. ve Harold, D. H. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94, 568–87.
- Ekinci Vural D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi*. Dokuz Eylül Üniversitesi: Doktora tezi.
- Elmacıoğlu, T. (1992). *Aile İçi İlişkilerin Gencin Okul Başarısına Etkileri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Englund, M. M. Luckner, A. E. Whaley, G. J. L. ve Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96 (4), 723-730.
- Ensari, H. ve Zembat, R. (1999). Yönetim stillerinin ailenin okulöncesi eğitim programlarına katılımı üzerindeki etkileri. *Marmara Üniversitesi anaokulu\anasınıfı öğretmeni el kitabı içinde (s. 180-205)*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları
- Epstein J.L. 8: Jansorn. N.R. (2004). School, Family and Community Partnerships Link the Plan. *The Educatzon Dzgest*, 69 (6), 19-23.
- Epstein, J. L. ve Dauber, S. L (1991). School programs and teacher practices of parental involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal*, 91(3), 289-305
- Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F. Kaufmann, ve F. Losel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints* (pp. 121-136). New York: de Gruyter.
- Epstein, J. L. (1991). Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. 1984. Elsevier Science/JAI Press.
- Epstein, J. L. (2008). Improving family and community involvement in secondary schools. *Principal Leadership*, 8(2), 16-22
- Epstein, J. L. (2010). School/ Family/ Community Partnerships: Caring for the Children We Share, *Phi Delta Kappan*, 92(3), pp. 81-96.
- Epstein, J. L. ve Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 181-194.

- Epstein, J. L., ve Karweit, N. (1983). FRIENDS IN SCHOOL Patterns of Selection and Influence in Secondary Schools. *The Johns Hopkins University Center for Social Organization of Schools* Baltimore Maryland
- Epstein, J. L., ve Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement, *The Journal of Educational Research*, 95 (5), pp. 308-318.
- Epstein, Joyce L. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3),81-96.
- Erdem, A. R. ve Şimşek, N. (2009). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Eğitim Öğretime Katkı Sağlamada Öğrenci Velilerini Okula Çekme Başarısı, *İlköğretim Online*, 8(2), ss 357-378.
- Erden, M. (1998). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. İstanbul: *Alkım Yayınları*.
- Erdener, M. A. (2013). *Turkish Parents' Perceptions of Their Involvement in Schooling*, Unpublished Doctoral Dissertation, Clemson University, Tiger Prints.
- Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399-431.
- Erdoğan, Ç., ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Educational Administration: Theory and Practice*, 16(3), 399-431.
- Ersoy, Ö. (2004). Aile katılımı çalışmaları. E. Ömeroğlu (Ed.) Yıllık plan örnekleri ve aile katılımı çalışmaları içinde (s.116). İstanbul: *Morpa KültürYayınları*.
- Ertürk, Selahattin. 1972. Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: *Yelken Yayınları*, 4
- Fan, X. and Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13 (1), 1-22.
- Fantuzzo, J. McWayne, C. Perry, M. A. ve Childs, S. (2004). Multiple Dimensions of Family Involvement and Their Relations to Behavioral and Learning Competencies for Urban, Low-Income Children, *School Psychology Review*, 33(4), pp. 467-480.
- Fantuzzo, J. Tighe, E. ve Childs S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 2(92),367-376.
- Fege, A. F. (2000). From fund raising to hell raising: New roles for parents. *Educational Leadership*,57(7), 39-43.
- Gonzalez-DeHass, A. R. ve Willems, P.P.(2003). Examining the underutilization of parent involvement in the school. *School Community Journal*, 13(1), 85-99.
- Gökçe, E. (2000). İlköğretimde Okul Aile İşbirliğinin Geliştirilmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), ss. 204-209.

- Green, C. L. ve Hoover-Dempsey, K. V. (2007). Why do parents home-school? A systematic examination of parental involvement. *Education and Urban Society*, 39(2), 264-285
- Griffith, J. (1998). The relation of school structure and social environment to parent involvement in elementary schools. *The Elementary School Journal*, 99 (1), 53-80.
- Grolnick, W. S. ve Ryan, R. M. (in press). The education of independence: Parental influences on children's autonomy and competence in school. In C. Fisher ve S. Rodman Mann (Eds.), *Families: A handbook for school professionals*. New York: Teacher's College Press.
- Gül, E. (2007). *Eğitimde çocuk başarısı için okul-aile işbirliği*. Yeditepe Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Gültekin, M. ve Kılıç, Z. (2014). İlköğretimde çocuğu olan ailelerin çocuklarının eğitim ve öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve eğitim gereksinimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(2), 85-111.
- Gürbüzürk, O. ve Şad, S. N. (2010). Turkish Parental Involvement Scale: Validity and Reliability Studies, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, pp. 487–491.
- Gürşimşek, A. I. (2010). Okul Öncesi Eğitime Aile Katılımını Etkileyen Faktörler, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 9(18), ss. 1-19.
- Gürşimşek, I. (2003). Okul öncesi eğitime aile katılımı ve psikosoyal gelişim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3 (1), 125-144.
- Gürşimşek, I. Kefi, S. ve Girgin, G. (2007). Okul Öncesi Eğitime Babaların Katılım Düzeyi ile İlişkili Değişkenlerin İncelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, ss. 181-191.
- Güven, G. (2011). *Farklı Eğitim Modelleri Kullanılarak Uygulanan Aile Eğitim Ve Aile Katılım Programlarının Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uygulamalarına Ve Ebeveynlerin Görüşlerine Etkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hawkins, C. E. (2006). *The relationship of paternal involvement to students' self-concept, behaviors and academic achievement*. Cleveland State Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Herrell, P. O. (2011). *Parental involvement: Parent perceptions and teacher perceptions*. East Tennessee State University: Unpublished doctoral thesis.
- Hesapçioğlu, M. (1994). İnsan Kaynakları Yönetimi ve Ekonomisi, *Beta Yayınları*, İstanbul.
- Hill, N. (2009). *An analysis of teachers' and parents' perceptions of the barriers of parental involvement in urban elementary schools based on grade level*. University of Capella: Unpublished doctoral thesis.

- Hill, N. E. ve Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta- analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763.
- Hill, N. E., Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement Pragmatics and issues Current *Directions in Psychological Science* 200413161164
- Hill, Y. (2011). *The Relationship Between Parental Involvement and Academic Achievement on African American Middle School Students*. Southern Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O.C.ve Brissie, J.S. (1987). Parent involvement: Contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristics *American Educational Research Journal* 198724417435
- Hoover-Dempsey, K. V. ve Sandler, H. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Hoover-Dempsey, K. V. Bassler, O. C. ve Brissie, J. S. (1992). Explorations in parent- school relations. *Journal of Educational Research*, 85(5), 287-294.
- Hoover-Dempsey, K. V. Battiato, A. C. Walker, J. Reed, R. P. DeJong, J. M. ve Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(3) 195-209.
- Hornby, G. ve Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2012). *Eğitim Yönetimi, Teori, Araştırma ve Uygulama*, 7. Baskıdan Çeviri, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- 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.
- Johnson, R. B. ve Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.
- Kaplan, S (2002). *İlköğretim I. kademe okul-aile işbirliği mevcut durum ve bir model önerisi*. Marmara Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Kaplan, S. (2002). *İlköğretim I. Kademe Okul-Aile İşbirliği Mevcut Durum ve Bir Model Önerisi*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Karasar, N. (2002). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, Ö. (2011). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinde ebeveyn katılım algısını açıklamaya yönelik bir model geliştirme*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik Başarının Arttırılmasında Aile Katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9 (1), 69-83
- 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 analysis of national data. *School Psychology Review*, 22(3), 474-496.
- Kılıç, D. (2009). Yenilenen İlköğretim Programlarında Ailenin Eğitim Fonksiyonunun Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), ss. 177-190.
- Kılıç, Z. (2010). *İlköğretimde Hayat Bilgisi Dersinde Aile Katılımı Çalışmaları, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kıncal, R. (2000). Ailenin eğitimsel fonksiyonları. Erzurum: *Atatürk Üniversitesi Yayınları*.
- Kıncal, R. Y. (1991). “Okul Aile Birliğinin Fonksiyonlarını Gerçekleştirme Düzeyi”, Yayımlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kocabaş, E.Ö. (2006). Eğitim Sürecinde Aile Katılımı: Dünyada ve Türkiye’deki Çalışmalar. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (26), 143-153.
- Koçak, Y. (1991). Okul-aile iletişiminin engelleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 129-133.
- Kohl, G. Lengua, L. J. ve McMahon R. J. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 38(6), 501-523.
- Kolay, Y. (2004). Okul-aile-çevre iş birliğinin eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164,
- Konokman, G. Y. ve Yokuş, G. (2016). Ebeveynlerin okul öncesi eğitime katılım düzeylerine ilişkin algıları/parents’ perceptions on their involvement in preschool education. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35).176-193.
- Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 135-149.
- Köksal Eğmez, F. C. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Ailenin Eğitime Katılımı (Kocaeli’nde Beş Anaokulunda Yapılan Araştırma)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lam, B. T. ve Ducreux, E. (2013) Parental influence and academic achievement among middle school students: Parent perspective. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 23(5), 579-590.
- Lawson, M. A. (2003) School-family relations in context: parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, 38(1),77-133.

- Lee, S. (1994). *Family-school connections and students' education: Continuity and change of family involvement from the middle grades to high school*. Unpublished doctoral dissertation, John Hopkins University, Baltimore, MD.
- Lindberg, E. N. (2017). Aile katılımı: bir kavramsal ve durumsal analiz çalışması. *Ines Journal* Yıl: 4, Sayı: 13, 51-72
- 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), pp. 64-78.
- Lopez, G., Scribner, J. ve Mahitivanichcha, K. (2001). Redefining parental involvement: lessons from high performing migrant-impacted schools. *American Educational Research Journal*, 38(2), 253-288.
- M.E. B. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Eğitim Öğretim ve Program Dairesi Başkanlığı [MEB TTKB EÖPDB]. (2005). *İlköğretim 1-5. sınıf programları tanıtım el kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- M.E.B. (2006). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*, Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Marchant, G. J., Paulson, S. E. ve Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38(6), 505-519.
- Mau, W-C. (1997). Parental influences on the high school students' academic achievement: A comparison of Asian immigrants, Asian Americans, and White Americans. *Psychology in the Schools*, 34(3), 267-277.
- McClain, H. R. (2006). *Family-school collaboration: The benefits and barriers*. Unpublished Master Thesis, School of Education, Curriculum and Instruction, Williamsburg.
- McWayne, C., Campos, R. ve Owsianik, W. (2008). A multidimensional, multilevel examination of mother and father involvement among culturally diverse head start families. *Journal of School Psychology*, 46(5), 551-573.
- MEB (2004). İlköğretim Kurumları Yönetmeliği
- Miedel, W. T. ve Reynolds, A. J. (1999). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter? *Journal of School Psychology*, 37(4), 379-402.
- Moore, S. ve Lasky, S. (2001). Parent involvement in education. *EQAO Research Series No, 6*.
- Muller, C. (1998). Gender differences in parental involvement and adolescents' mathematics achievement. *Sociology of Education*, 71(4), 336-356.
- Oğan, M. (2000). "Okul, Okul Aile Birliği İle Ana-Baba İletişimi Ve Velilerin Eğitim Beklentisi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. S.103

- Oğuz, K. (2012). *İlköğretim Okullarında Aile Katılımı: Ölçek Uyarlaması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Oktay, A. (1997). Çocuk ve Okul. Ankara: *Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları*
- Oktay, A. Gürkan, T. Zembat, R. Unutkan, Ö. P. (2003). Okul Öncesi Programı Uygulama Rehberi (Ne Yapıyorum? Neden Yapıyorum? Nasıl Yapmalıyım?). *İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık*.
- Otote, C. O., Omo-Ojugo, M. (2009). “Influence Of Teacher Characteristics On Affective Evaluation Of Social Studies Teachers In Nigeria”. *Education*, 129 (4): s.654-660
- Özbaş, M. ve Badavan, Y. (2009). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul-Aile İlişkileri Konusunda Yapmaları Gereken ve Yapmakta Oldukları İşler, *Eğitim ve Bilim*, 34(154), ss. 69-81.
- Özcan, Ç. (2012). *Okul öncesinde aile katılımı ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişkinin anne-baba görüşlerine göre incelenmesi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Özcan, Ç. ve Aydoğan, Y. (2014). Aile katılımı ile çocukların akademik benlik saygısı arasındaki ilişkinin anne-baba görüşlerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi* 43(202), 19-37.
- Özeke-Kocabaş, E. (2006). Eğitim Sürecinde Aile Katılımı: Dünyada ve Türkiye’deki Çalışmalar. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* Cilt 3, Sayı 26
- Özen, R. ve Tuncel, M. (2010, Mayıs). Ev Ziyaretlerine İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri, *I. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi, Balıkesir, Türkiye.
- Özgan, H. ve Aydın, Z. (2010). Okul-aile işbirliğine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5(30), 1169-1189.
- Öztop, H.T. (1996). Muhteşem Ana-Baba Eğitimi, *Ankara Yaşadıkça Eğitim* Sayı 46. s.4
- Pala-Günkan, H. E. (2007). *Ailenin ilköğretim öğrencilerinin eğitimi üzerindeki etki düzeyinin belirlenmesi*. Fırat Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Pianta, R. C. ve Harbers, K. L. (1996). Observing mother and child behavior in a problem solving situation at school entry: relations with academic achievement. *Journal of School Psychology*, 34, 307-322.
- Prins, E. ve Toso, B. W. (2008). Defining and measuring parenting for educational success: A critical discourse analysis of the parent education profile. *American Educational Research Journal*, 45 (3), 555-596.
- Ross, G. L. (2018). *Kansas city, Missouri, inner city schools’ parent involvement policy, practices, and accreditation problems*. Walden University: Unpublished Doctoral Thesis.

- Saban, A. İ. ve Şeker, M. (2010). İlköğretim 5 Sınıf Öğrencilerinin Performans Görevlerindeki Başarıları ile Ailelerinin Eğitim Öğretim Çalışmalarına Katılım Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), ss. 361-390.
- Sabancı, A. (2009). Türkiye’de veli katılımına ilişkin ilköğretim okulu yöneticilerinin, öğretmenlerinin ve öğrenci velilerinin görüşleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 36(Yaz), 245-262.
- Sabırlı Özışıklı, I. (2008). A study of parental involvement in the Boğaziçi University Preschool Center (Yüksek lisans tezi). *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.
- Sanders, M. G. Epstein, J. L. ve Connors-Tadros, L. (1999). Report no. 32: *Family partnership with high-schools-The parents’ perspective*.
- Sarpkaya, R. (2008). Türk Eğitim Sisteminin Amaçları ve Temel İlkeleri. *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (Edt. Ruhi Sarpkaya), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Satır, S. (1996). *Özel Tevfik Fikret Lisesi öğrencilerinin akademik başarılarıyla ilgili anne-baba davranışları ve akademik başarıyı artırmaya yönelik anne-baba eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Schoppe-Sullivan, S. Kotilaa, L., Jiaa, R. Langa, S. ve Bowera, D. (2012). Comparisons of levels and predictors of mothers' and fathers' engagement with their preschool-aged children. *Unique Contributions of Mothering and Fathering to Children's Development*, 183(3), 498-514.
- Selanik Ay, T. ve Aydoğdu, B. (2016). Sınıf öğretmenlerinin aile katılımına yönelik görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(23), 562- 590.
- Sergiovanni, T. J. (1995). Small schools, great expectations. *Educational Leadership*, 53(3), 48–52.
- Sheldon, S. B. ve Epstein, J. L. (2002). Improving Student Behavior and School Discipline with Family and Community Involvement, *Education and Urban Society*, 35(1), pp. 4-26.
- Sheldon, S. B. (2002). Parents’ social networks and beliefs as predictors of parents involvement. *Elementary School Journal*, 102 (4), 301-316.
- Sheldon, S. B. (2003). Linking School-Family-Community Partnerships in Urban Elementary Schools to Student Achievement on State Test, *The Urban Review*, 35 (2), pp. 149-165.
- Sheldon, S. B. (2007). Improving Student Attendance with School, Family, and Community Partnerships, *The Journal of Educational Research*, 100(5), pp. 267-275.
- Sheldon, S., B., ve Epstein, J. L. (2005). Involvement Counts: Family and Community Partnerships and Mathematics Achievement, *The Journal of Educational Research*, 98 (4), pp. 196-206.

- Shumow, L. ve Miller, J. D. (2001). Parents' at-home and at-school Academic Involvement with Young Adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 21(1), 68- 92.
- Silins, H., ve Mulford, B. (2002). Schools as Learning Organisations: The Case for System, Teacher and Student Learning, *Journal of Educational Administration*, 40(5), pp. 425-446.
- Simon, B. S. (2000). *Predictors of high school and family partnerships and the influence of partnerships on student success*. John Hopkins University: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Singh, K., Bickley, P. G., Trivette, P., Keith, T. Z., Patricia, B. ve Anderson, E. (1995). the effects of four components of parental involvement on eighth-grade student achievement: Structural analysis of NELS-88 data. *School Psychology Review*, 24(2), 299-317
- Skinner, EA, Wellborn, JG ve Connell, JP 1990, „What It Takes to Do Well in School and Whether I’ve Got It: the Role of Perceived Control in Children’s Engagement and School Achievement“, *Journal of Educational Psychology*, 82, pp. 22–32.
- Sliwka, A. ve Istance, D. (2006). Parental and stakeholder „Voice“ in schools and systems. *European Journal of Education*, 41(1), 29-43.
- Stevenson, D. ve Baker, D. (1987). The Family-school relations and the child’s school performance. *Child Development*, 58, 1348-1357.
- Stout, A. (2009). *Comparing rural parent and teacher perspectives of parental involvement: A mixed methods study*. Unpublished Doctoral Dissertation, Walden University College Of Education, USA.
- Sui-Chu, H. E. ve Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighthgrade achievement. *Sociology of Education*, 69(2), 126-141.
- Şaban, C. (2011). *İlköğretim okullarında velilerin eğitime katılım düzeyleri ve tercih ettikleri katılım türleri*. Yeditepe Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Şad, N. (2012). Investigation of Parental Involvement Tasks as Predictors of Primary Students’ Turkish, Math and Science ve Technology Achievement, *Eğitim Araştırmaları - Eurasian Journal of Educational Research*, 49, pp. 173-196.
- Şad, S., N. ve Gürbüz Türk, O. (2013). İlköğretim Birinci Kademe Öğrenci Velilerinin Çocuklarının Eğitime Katılım Düzeyleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), ss. 1006-1011.
- Şahin, F. T. ve Ünver N.(2005). Okulöncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:13, 23–30, Mart 2005.
- Şahin, H. ve Demiriz, S. (2014). Beş altı yaşında çocuğu olan babaların, babalık rolünü algılamaları ile aile katılım çalışmalarını gerçekleştirmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(1),273-294.

- Şahin, İ. (2009). Demokrasi ve insan hakları eğitimi. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 4(4), 1341-1354.
- Şeker, M. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin performans görevlerindeki başarıları ile ailelerin eğitim-öğretim çalışmalarına katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Şimşek, H. ve Tanaydın, D. (2002). İlköğretimde veli katılımı, öğretmen-veli-psikolojik danışman üçgeni. *İlköğretim Online E-Dergi*, 1(1), 12-16.
- Şimşek, N. (2008). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğrenci Velilerini Okul Çekme Başarısı Hakkında İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin ve Öğrenci Velilerin Görüşleri (Denizli İli Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Şişman M., (2004). Öğretim Liderliği, *Pegem A Yayıncılık*, Ankara.
- Tabachnick, B.G., and Fidell B.G., *Using Multivariate Statistics (sixth ed.)* Pearson, Boston (2013).
- Taymaz, H. (2003). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tezcan, M. (1997). Eğitim Sosyolojisi Ankara. s.142
- Tezcan, M. (1981), *Eğitim Sosyolojisine Giriş*, Ankara Üni. Eğit. Fak. Yay., No:91, Ankara
- Tezel Şahin, F. ve Ünver, N. (2005). Okul öncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13, 23-30.
- Turan, M., Bozkurt, E. ve Polat, F. (2010) Öğretmen Ev Ziyaretlerinin Öğrenci Okul Başarısına ve Tutumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri Sempozyum: 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*
- Tutkun, Ö. ve Köksal, A. (2000). Okul- Aile İşbirliğinde Yeni Yaklaşımlar, *Eğitim Araştırmaları Dergisi* s.216-224.
- Tümkiye, S. (2017). Velilerin okulda eğitime katılım türlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(2), 83- 98.
- Walhof, S. (2016). *Parent involvement in the middle school*. Iowa: Department of Education: Unpublished master thesis.
- Walker, J. M., Wilkins, A. S., Dallaire, J., Sandler, H. M., ve Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental involvement: Model revision through scale development. *Elementary School Journal*, 106, 85-104.
- Weber, A. (2010). *Can Family Involvement Improve Educational Outcomes in Developing Countries?* 12 Aralık 2010, <http://hd1.hand1e.net/l0419/37533>
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a metasynthesis. *Educational Review*, 66 (3), 377-397.

- Wright, T. (2009). *Parent and teacher perceptions of effective parental involvement*. Liberty University: Unpublished doctoral thesis.
- Xu, J. ve Corno, L. (1998). Case studies of families doing third-grade homework. *Teachers CollegeRecord*, 100, 402–436.
- Yap, K. ve Enoki, D. Y. (1995). In Search of the elusive magic bullet: Parental involvement and student outcomes. *School Community Journal*, 5(2), 97-106
- Yaylacı, A. F. (1999). *İlköğretim okullarında ailenin okula katılımı: Ankara ili örneği*. Ankara Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Yıldırım, C. M. ve Dönmez, B. (2008). Okul -aile işbirliğine ilişkin bir araştırma (İstiklal İlköğretim Okulu örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 98–115.
- Yıldız, V. (1998) *"İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Okulöncesi Çocuklarının Temel Matematik Başarıları Üzerindeki Etkileri ve Mevcut Uygulamalarla İlgili Öğretmen Görüşleri"* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, (1998).

EKLER

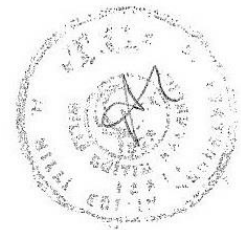
EK 1.

ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Onur IŞIK		
E-postası/Web Sayfası	onur-isik@hotmail.com		
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Dokuz Eylül Ü.	Sosyal Bilgiler Öğrt.	2007-2011
Tez Başlığı	Çocukların Eğitim Süreçlerine Ailenin katılımına İlişkin Veli Görüşleri		
Tez Danışmanı	Doç. Dr. İdris ŞAHİN		
Akademik Eserler			
-			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
-			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			
-			

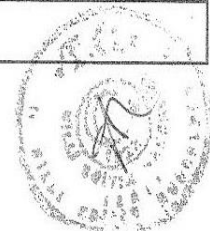
EK 2. Uygulamada Kullanılan Ölçek

SORU NO	SORULAR	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Okulla işbirliği konusunda gönüllü olmanın benim sorumluluğum olduğuna inanıyorum					
2.	Öğretmen tarafından alınan kararları desteklemenin benim sorumluluğum olduğuna inanıyorum					
3.	Okuldaki önemli konulara katılım sağlamanın benim sorumluluğum olduğuna inanıyorum					
4.	Çocuğuma, okulda başarılı olması için nasıl yardım edeceğimi biliyorum.					
5.	Çocuğuma zorlandığı konularda yardımcı olup olmadığımı biliyorum					
6.	Çocuğuma okulda iyi notlar alması için nasıl yardım edeceğimi biliyorum.					
7.	Çocuğumun öğrenmesine yardımcı olma çabalarım konusunda kendimi başarılı buluyorum					
8.	Çocuğumun öğrenmesine nasıl yardım edeceğimi biliyorum					
9.	Çocuğumun okul performansında önemli bir fark yaratıyorum.					
10.	Çocuğumun öğretmeni, çocuğuma ev ödevleri konusunda yardım etmemi ister ya da benden bunu bekler.					
11.	Çocuğumun öğretmeni, çocuğumun ev ödevlerini kontrol etmemi ister ya da benden bunu bekler.					
12.	Çocuğumun öğretmeni benden okulda geçirdiği gün hakkında çocuğumla konuşmamı bekler					
13.	Çocuğumun öğretmeni okuldaki özel bir etkinliğe katılmamı bekler					
14.	Çocuğumla okulda geçirdiği günle ilgili etkili iletişim kurmak için yeterli zamanım ve enerjim var.					
15.	Çocuğumun okuluna yardımda bulunmak için yeterli zamanım ve enerjim var.					
16.	Çocuğumun öğretmeniyle etkili iletişim kurmak için yeterli zamanım ve enerjim var.					
17.	Çocuğuma ev ödevinde yardım etmek için yeterli zamanım ve enerjim var.					
18.	Çocuğumun ödevlerini kontrol etmek için yeterli zamanım ve enerjim var.					
19.	Çocuğumun öğretmeni ile iletişim kurmada etkili yollar biliyorum.					
20.	Çocuğumla, okulda geçirdiği gün hakkında nasıl etkili iletişim kuracağımı biliyorum.					
21.	Çocuğuma ödevi ile ilgili şeyleri nasıl açıklayacağımı biliyorum.					
22.	Çocuğuma ödevindeki konulara dair yardımcı olmak için yeterli bilgim var.					
23.	Çocuğumun öğretmeniyle nasıl etkili iletişim kuracağımı biliyorum.					
24.	Çocuğumun ödevlerine nasıl rehberlik edeceğimi biliyorum.					
25.	Çocuğumun okulunda yardımda bulunmam için yeterli beceriye sahibim.					

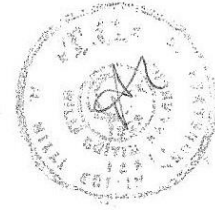


EK 3. Uygulama İzni Olan Okullarının Listesi

KURUM KODU	OKUL ADI
718978	80. Yıl Çamlık İlkokulu
700134	Aliaga Cumhuriyet İlkokulu
718624	Aliaga TOKİ İlkokulu
709446	Atatürk İlkokulu
719926	Bozköy Dört yıldızlı Demir Çelik İlkokulu
719968	Çakmaklı İlkokulu
720130	Çaltıdere İlkokulu
737406	Çıtak İlkokulu
715593	Fatih İlkokulu
714540	Gazi İlkokulu
700501	Hasbi Şengül İlkokulu
716947	HELVACI İLKOKULU
720081	Karakuzu İlkokulu
718290	Mehmet Saka İlkokulu
709391	Namık Kemal İlkokulu
720103	Ömer Lütfi Tunca İlkokulu
717168	Petkim İlkokulu
718742	Petro-Kimya İlkokulu
719270	Şehit Çavuş Bülent Kula İlkokulu
719541	Şehit Kemal İlkokulu
719748	Şehit Sebahattin Karakaplan İlkokulu
709349	Yukarı Şehit Kemal İlkokulu



KURUM KODU	OKUL ADI
709219	Aliaga Ortaokulu
718709	Aliaga TOKİ Ortaokulu
709565	Atatürk Ortaokulu
715806	Fatih Ortaokulu
714614	Gazi Ortaokulu
717078	Helvacı Ortaokulu
718560	Mehmet Saka Ortaokulu
718842	Petro-Kimya Ortaokulu
719263	Şehit Çavuş Bülent Kula Ortaokulu
719653	Şehit Kemal Ortaokulu
719816	Şehit Sebahattin Karakaplan Ortaokulu
976460	Yenişakran Ortaokulu
757547	Yenişakran Yunus Emre Ortaokulu
719009	80. Yıl Çamlık Ortaokulu





T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 12018877-604.01.02-E.2087538
Konu : Onur IŞIK'ın
Araştırma İzni

30.01.2019

ALİAĞA İLÇE MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarihli ve 12607291 sayılı yazısı (Genelge 2017/25)
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 21/01/2019 tarihli ve 175 sayılı yazısı.
c) 29/01/2019 tarihli ve 2000287 sayılı Valilik Onayı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği yüksek lisans öğrencisi Onur IŞIK'ın "Çocukların Eğitim Süreçlerine Ailenin Katılımına İlişkin Veli Görüşleri " konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, ilçenize bağlı ekli listede adı geçen okullarda uygulama isteği ilgi (c) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının ekli listede adı geçen okullarda 2018-2019 eğitim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde, araştırma yapılmadan önce araştırmanın yapılacağı okullar tarafından "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Her Tür Okul ve Kurumlarda Yapılmasına İzin Verilen Araştırma Uygulamasında, Olabilecek Zararları Karşılama Taahhüdü" adlı ekin araştırmacı tarafından doldurulması gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

İlker ERARSLAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Ek:

- 1- Valilik Onayı
- 2- Araştırma Değerlendirme Formu
- 3- Anket Formları ve Okul Listesi
- 3- Taahhüt Formu



Adres: Fevzipaşa mh. 452 sk. no:15 Konak /İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

Bilgi için: Nihal GÜR
Tel: 0 (232) 280 36 31
Faks: 0 () _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a610-4ce8-3231-ba91-84f0 kodu ile teyit edilebilir.

ETİK İZİNLER

29.10.2018

Posta - Onur IŞIK - Outlook

RE: Permission for scale

Hoover-Dempsey, Kathleen V <kathy.hoover-dempsey@Vanderbilt.Edu>

Cum 16.03.2018, 23:00

Kime: Onur IŞIK <onur-isik@hotmail.com>

Dear Onur ISIK,

I am SO very sorry that I have not responded to your kind request, and offer my many, MANY apologies.

I am very happy to give you permission to use the scale named "Parental Involvement: Model Revision through Scale Development." I am so glad this will be useful to you!

Once again, I offer many, many apologies for my delay in responding and wish you the very, very best in writing and completing your thesis.

Sincerely,

Kathleen V. Hoover-Dempsey, Ph.D, Professor Emerita
Vanderbilt University

From: Onur IŞIK [onur-isik@hotmail.com]

Sent: Thursday, March 15, 2018 7:08 PM

To: Armstead, Alexandra Anne-Marie

Cc: Hoover-Dempsey, Kathleen V

Subject: RE: Permission for scale

Hello Alexandra

I sent e mail to this addresses before but i don't get ant reply for a long time. Is there any other way to reach them? Thank you for your support

Kind regards

[Android için Outlook](#) uygulamasını edinin

From: Armstead, Alexandra Anne-Marie <ally.armstead@Vanderbilt.Edu>

Sent: Wednesday, March 14, 2018 11:14:43 PM

To: Onur IŞIK

Cc: Hoover-Dempsey, Kathleen V

Subject: RE: Permission for scale

<https://outlook.live.com/mail/inbox/id/AQMkADAwATZiZmYAZC05YzgWLTikYWItMDACLTAwCgBGAAADxbom0qSC2kmmV/s/n89mEQQcAzJdDSiWfW0Czn2J9nytOSAAAgEMAAAZJdDSiWfW0Czn2J9nytOSAACTA7UzwAAAA>

21.10.2018

Posta - Onur IŞIK - Outlook

RE: Parental Involvement: Model Revision through Scale Development

Walker, Joan <jowalker@nsf.gov>

Pzt 19.03.2018, 21:15

Kime: 'onur-isik@hotmail.com' <onur-isik@hotmail.com>

Dear Onur,

Howard Sandler forwarded your request to me.

Thank you for your interest in our work! You are very welcome to use our scales, which can be found on our archived website:

<http://web.archive.org/web/20130202151528/http://www.vanderbilt.edu/peabody/family-school/Reports.html>

Choose the Scale Descriptions button. On this site please refer to the Statement of Use document, which explains which papers to cite for the specific scales you use.

You are also free to adapt our scales to fit your research context/needs.

Best wishes with your research. Let me know what you learn!

Joan

Joan Walker, Ph.D.

Program Director

Division of Research on Learning

National Science Foundation

jowalker@nsf.gov

(703) 292-7016

2415 Eisenhower Avenue

Alexandria VA 22314

Begin forwarded message:

From: Onur IŞIK <onur-isik@hotmail.com>

Date: March 1, 2018 at 10:49:38 MST

To: "howard.m.sandler@vanderbilt.edu" <howard.m.sandler@vanderbilt.edu>

Subject: Parental Involvement: Model Revision through Scale Development

<https://outlook.live.com/mail/inbox/id/AQMkADAwATZIZmYAZC05YzgWLTikYWItMDACLTAwCgBGAAADxbomDqSC2kmmVsXn89mEQQcAzJdDSiWfW0Czn2J9nytOSAAAaGEMAAAZJdDSiWfW0Czn2J9nytOSAAGTg5MTQAAAA>

