

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

İMAM HATİP ORTAOKULUNDA AİLE
KATILIM DÜZEYLERİ İLE ÖĞRENCİ BAŞARISI
ARASINDAKİ İLİŞKİ ÜZERİNE BİR
ARAŞTIRMA

HALİL ERHUN

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN

Prof. Dr. MUHİDDİN OKUMUŞLAR

KONYA-2024



Bilimsel Etik Sayfası

Öğrencinin	Adı Soyadı	Halil ERHUN		
	Numarası	108102083002		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Felsefe Din Bilimleri / Din Eğitimi		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans		
		Doktora	X	
Tezin Adı	İMAM HATİP ORTAOKULUNDA AİLE KATILIM DÜZEYLERİ İLE ÖĞRENCİ BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA			

Bu tezin hazırlanmasında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Yazar Adı

İmza



ÖZET

Öğrencinin	Adı Soyadı	Halil ERHUN		
	Numarası	108102083002		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Felsefe ve Din Bilimleri / Din Eğitimi		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans		
		Doktora	X	
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Muhiddin OKUMUŞLAR		
Tezin Adı	İMAM HATİP ORTAOKULUNDA AİLE KATILIM DÜZEYLERİ İLE ÖĞRENCİ BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA			

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Denizli il merkezinde imam hatip ortaokulları 5. sınıfında öğrenim gören öğrencilerin velilerinin okula katılım düzeyi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu doğrultuda; aile katılımının velinin cinsiyet, yaş, öğrenciye yakınlık, öğrenim düzeyi, çalışıp-çalışmama ve gelir düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı; öğrenci başarısının ise kendine ait odasının olması, ebeveynin birlikte yaşaması, velinin mesleği ve çocuk sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem araştırma desenlerinden açıklayıcı sıralı desen benimsenmiştir. Çalışmanın nicel bölümünde ilişkisel tarama deseni, nitel bölümünde durum çalışması yaklaşımı kullanılmıştır. Bu doğrultuda, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Denizli ilinde imam hatip ortaokulu 5. sınıf öğrenci velisi olan 598 kişiye anket uygulanmıştır. Nitel aşamanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında imam hatip ortaokullarında çalışan 30 öğretmen ve 5. sınıfta öğrencisi olan 30 veli oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme belirlenirken ölçüt örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Araştırmada toplanan nicel verilerin analizinde test tekniklerinden Pearson korelasyon, One Way ANOVA, İlişkisiz Örneklem T-Testi ve post-hoc testlerinden Scheffe ve Tamhane T2 testi uygulanmıştır. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Analizler sonucunda, velinin katılım düzeyinin velinin cinsiyetine, yaşına, öğrenim durumuna, çalışıp-çalışmama durumuna ve gelir düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı; öğrenci başarısının ise öğrencinin kendi odasının olup olmasına, anne-babasının birlikte yaşamasına ve velinin mesleğine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca, velinin katılım düzeyinin velinin öğrenciye olan yakınlığına göre; öğrenci başarısının ise çocuk sayısına ve anne-babanın birlikte yaşamasına göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Velinin okula katılım düzeyi ile öğrenci başarı puanı arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Analizler sonucunda, öğretmenlerin genel olarak velilerin katılım düzeyini orta seviyede, katılımın niteliğini ise zayıf seviyede buldukları anlaşılmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin, bazı velilerin okula ve öğrenciye ilgisiz olduklarını, ev ödevlerinde öğrencilere fazla yardım ettiklerini ve velilerin ekonomik durumları ile eğitim seviyelerinin katılımı etkilediğini düşündükleri saptanmıştır. Velilerin ise genel olarak okul katılımını yeterli düzeyde gerçekleştirdiklerini ancak okullar tarafından aile katılım çalışmalarının istenilen seviyede yapılmadığını, katılımı ilgili bilgi eksikliklerinin bulunduğunu, bu nedenle ebeveynlere eğitim verilmesini istediklerini; ayrıca iş yoğunluğu, stres, tek ebeveynli olma ve katılım etkinliklerinin uygun zamanlarda olmaması gibi sebeplerle bazen katılım çalışmalarının içerisinde yer alamadıklarını düşündükleri saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: Din eğitimi, İmam hatip ortaokulu, Aile katılımı, Okul-aile iş birliği.



ABSTRACT

Author's	Name and Surname	Halil ERHUN		
	Student Number	108102083002		
	Department	Philosophy and Religious Studies Department / Religious Education		
	Study Programme	Master's Degree (M.A.)		
		Doctoral Degree (Ph.D.)	X	
	Supervisor	Prof. Dr. Muhiddin OKUMUŞLAR		
Title of the Thesis / Dissertation	A Research On The Relationship Between Family Involvement Levels and Student Achievement in Imam Hatip Secondary School			

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the relationship between the level of parental involvement in school and student achievement among the parents of 5th-grade students attending Imam Hatip secondary schools in the city center of Denizli. Accordingly, the study investigates whether parental involvement varies according to the parent's gender, age, closeness to the student, educational level, employment status, and income level, and whether student achievement varies based on factors such as having a room of their own, living with both parents, the parent's occupation, and the number of children. In the study, a mixed-methods approach was adopted, incorporating both quantitative and qualitative research methods, with the explanatory sequential design being employed as the research design. The quantitative phase uses a correlational survey design, while the qualitative phase employs a case study approach. In the 2020-2021 academic year, surveys were administered to 598 parents of 5th-grade students in Imam Hatip secondary schools in Denizli. The study group of the qualitative phase consisted of 30 teachers working in imam hatip middle schools in the 2020-2021 academic year and 30 parents with students in the 5th grade. Criterion sampling was used to determine the study sample. In the analysis of the quantitative data collected in the study, Pearson correlation, One Way ANOVA, Unpaired Samples T-Test and post-hoc tests Scheffe and Tamhane T2 tests were applied. Content analysis technique was used to analyze qualitative data. As a result of the analyses, it was found that the level of parental involvement differed significantly according to the gender, age, education, employment status, and income level of the parents, while student achievement differed significantly according to whether the student had his/her own room, whether his/her parents lived together, and the occupation of the parents. Additionally, it was found that the level of parental involvement did not significantly differ based on the parent's closeness to the student, and student achievement did not significantly vary according to the number of children or whether the parents lived together. A low positive correlation was found between the level of parental involvement and student achievement scores. As a result of the analysis, it was understood that teachers generally found the level of parental participation to be moderate and the quality of participation to be weak. It was also found that teachers thought that some parents were indifferent to the school and students, that they helped students too much with homework, and that parents' economic status and education level affected participation. Parents, on the other hand, were found to think that they generally realized school participation at an adequate level, but that family participation activities were not carried out at the desired level by schools, that they lacked information about participation, that they wanted training to be provided to parents for this reason, and that they sometimes could not take part in participation activities due to reasons such as workload, stress, being a single parent and the lack of appropriate times for participation activities.

Keywords: Religious education, Imam hatip middle school, Family involvement, School-family collaboration.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	i
İÇİNDEKİLER	i
TABLolar DİZİNİ	iv
KISALTMALAR	vi
ÖNSÖZ	viii
GİRİŞ	10
1. Problem Durumu	10
2. Araştırmanın Amacı	13
3. Araştırmanın Önemi	14
4. Araştırmanın Hipotezleri	15
5. Araştırmanın Sınırlılıkları	16
BİRİNCİ BÖLÜM	18
1. KURAMSAL ÇERÇEVE	18
1.1. Aile Katılımı.....	18
1.2. Aile Katılımı ve Önemi	19
1.3. Aile Katılımının Faydaları.....	25
1.4. Aile Katılımı Engelleri	30
1.5. Aile Katılımını Artırma Yöntemleri	35
1.5.1. Öğretmen Tutumlarının İyileştirilmesi	36
1.5.2. Ebeveyn Gelişim Faaliyetleri	36
1.5.3. Ev Temelli ve Okul Temelli Katılımın Rolünü Anlamak	37
1.5.4. Ebeveyn Tutumları/Beklentileri ve Ebeveynlik Tarzları	38
1.5.5. Ebeveynler ve Okullar Arasında Açık İletişim	39
1.5.6. Aile Katılımına Uygun Yaklaşımın Seçilmesi	40
1.5.7. Ebeveyn Eğitimi	42
1.5.8. Olumlu Okul İklimi/Ortamı.....	43
1.5.9. Ebeveyn Katılımı İle İlgili Konularda Öğretmen Eğitimi	44
1.6. Aile Katılım Teorileri	45

1.6.1. Bilişsel Gelişim Teorisi	46
1.6.2. Sosyo-Kültürel Teori	48
1.6.3. Sosyal Sermaye Teorisi	51
1.6.4. Ekolojik Sistemler Teorisi	56
1.7. Aile Katılımı Modelleri	60
1.7.1. Örtüşen Küreler Modeli.....	61
1.7.2. Hornby'nin Ebeveyn Katılımı Modeli.....	66
1.7.3. Okul-Ev İş Birliği Modeli	68
1.7.4. Berger ve Aile Katılım Roller Modeli	70
1.7.5. Gordon'un Aile-Okul-Toplum Katılım Modeli	72
1.7.6. Grolnick ve Slowiaezek Aile Katılım Modeli	73
1.7.7. Hoover-Dempsey ve Sandler Aile Katılım Modeli	74
1.7.8. Fantuzzo, Tighe ve Childs'nin Aile Katılım Modeli	76
1.7.9. Hill ve Taylor'ın Aile Katılımı Modeli.....	77
1.7.10. Henderson, Marburger ve Ooms'un Aile Katılım Modeli.....	77
1.8. İlgili Araştırmalar	78
1.8.1 Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	78
1.8.1.1. Genel Çalışmalar.....	78
1.8.1.2. Okul Öncesi ve İlköğretim Düzeyindeki Çalışmalar	79
1.8.1.3. Ortaöğretim Düzeyindeki Çalışmalar	87
1.8.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	89
İKİNCİ BÖLÜM.....	94
2. YÖNTEM.....	94
2.1. Araştırma Modeli	94
2.2. Çalışma Grupları	94
2.3. Veri Toplama Araçları	100
2.3.1. Aile Katılım Ölçeği.....	101
2.3.2. Kişisel Bilgi Formu	102
2.3.3. Öğretmen Görüşme Formu.....	102
2.3.4. Veli Görüşme Formu	102
2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi	102
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	104
3. BULGULAR, YORUMLAR ve TARTIŞMA	104
3.1. Katılımcıların Aile Katılım Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	104

3.2. Aile Katılım Puanlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	105
3.2.1. Velilerin AKÖ Alt Ölçek ve Toplam Puanlarının Velilerin Cinsiyetine Göre Karşılaştırılması.....	105
3.2.2. Velilerin AKÖ Alt Ölçek ve Toplam Puanlarının Velilerin Çocuğa Yakınlık Durumuna Göre Karşılaştırması.....	109
3.2.3. Velilerin AKÖ Alt Ölçek ve Toplam Puanlarının Velilerin Yaşlarına Göre Karşılaştırması.....	116
3.2.4. Velilerin AKÖ Alt Ölçek ve Toplam Puanlarının Velilerin Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırması.....	120
3.2.5. Velilerin AKÖ Toplam ve Alt Ölçek Puanlarının Çalışıp-Çalışmama Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	128
3.2.6. Velilerin AKÖ Alt Ölçek ve Toplam Puanlarının Velilerin Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırması.....	132
3.2.7. Öğrenci Başarısının Kendine Ait Odasının Olması Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	139
3.2.8. Öğrenci Başarısının Anne Babasının Birlikte Yaşaması Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	143
3.2.9. Öğrenci Başarısının Velinin Mesleği Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	147
3.2.10. Öğrenci Başarısının Velinin Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	151
3.3. Ailenin Okula Katılım Düzeyi ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişkinin Karşılaştırılması.....	155
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	161
4.1. Sonuçlar.....	161
4.2. Öneriler.....	165
KAYNAKÇA	169
EKLER	214

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Velinin Gelir Düzeyine Göre Dağılımı	95
Tablo 2. Velinin Cinsiyetine Göre Dağılımı	96
Tablo 3. Velinin Çocuğa Yakınlığına Göre Dağılımı	96
Tablo 4. Velinin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı	97
Tablo 5. Velinin Öğrenim Düzeyine Göre Dağılımı.....	97
Tablo 6. Velinin Çalışıp Çalışmama Durumuna Göre Dağılımı	98
Tablo 7. Velinin Mesleğine Göre Dağılımı	98
Tablo 8. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri	99
Tablo 9. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Yapılan Velilerin Kişisel Özellikleri... ..	100
Tablo 10. Velilerin Aile Katılım Ölçeği Toplam ve Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara Göre Katılım Düzeyleri.....	104
Tablo 11. Velinin Eğitim-Öğretim Faaliyetlerine Katılım Puanlarının Velilerin Cinsiyetine Göre Karşılaştırılması, T-Testi Sonuçları	105
Tablo 12. Velilerin Eğitim-Öğretim Faaliyetlerine Katılımının Yakınlık Durumuna İlişkin Betimsel Değerler	110
Tablo 13. Velilerin Eğitim-Öğretim Faaliyetlerine Katılım Puanlarının Velilerin Çocuğa Yakınlık Durumuna Göre Karşılaştırılması, ANOVA Sonuçları	111
Tablo 14. Velilerin Eğitim-Öğretim Faaliyetlerine Katılım Puanları ile Velilerin Yaşlarına İlişkin Betimsel Değerler	116
Tablo 15. Velilerin Eğitim-Öğretim Faaliyetlerine Katılım Puanlarının Velilerin Yaşlarına Göre Karşılaştırılması, ANOVA ve Scheffe Sonuçları.....	117
Tablo 16. Velilerin Eğitim-Öğretim Faaliyetlerine Katılım Puanlarının Öğrenim Durumuna İlişkin Betimsel Değerler	120
Tablo 17. Velilerin Eğitim-Öğretim Faaliyetlerine Katılım Puanlarının Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması, ANOVA ve Scheffe Sonuçları	121
Tablo 18. Velilerin Eğitim-Öğretim Faaliyetlerine Katılım Puanlarının Çalışıp-Çalışmama Durumuna Göre Karşılaştırılması, T-Testi Sonuçları.....	128
Tablo 19. Velilerin Eğitim-Öğretim Faaliyetlerine Katılım Puanlarının Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Betimsel Değerler.....	132
Tablo 20. Velilerin Eğitim-Öğretim Faaliyetlerine Katılım Puanlarının Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılması, ANOVA ve Scheffe Sonuçları	133
Tablo 21. Öğrenci Başarısının Kendine Ait Odasının Olması Değişkenine Göre Karşılaştırılması, T-Testi Sonuçları.....	139
Tablo 22. Öğrenci Başarısının Anne-Babasının Birlikte Yaşaması Değişkenine Göre Karşılaştırılması, T-Testi Sonuçları	143
Tablo 23. Velinin Mesleği ile İlgili Betimsel Değerler	147
Tablo 24. Öğrencinin Başarısının Velinin Mesleği Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Tamhane Testi Sonuçları.....	147
Tablo 25. Velilerin Çocuk Sayısına İlişkin Betimsel Değerler.....	151

Tablo 26. Öğrenci Başarısının Velinin Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	151
Tablo 27. Ailenin Eğitim Öğretime Katılım Düzeyi ile Öğrencilerin Ders Başarı Puanı Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	155

KISALTMALAR

% (Yüzde): Yüzdellik dağılım.

AKÖ: Aile Katılım Ölçeği

Akt.: Aktaran

Bk.: Bakınız

çev.: Çeviren

ed.: Editör

E.T.K.: Ev Temelli Katılım

F değeri: Birden fazla örneklem kümesinin kıyaslanmasında ölçüt olan istatistiksel simge değeridir. İki ayrı kümenin varyansları oranıdır.

İHO: İmam-Hatip Ortaokulu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

N: Sayı

No: Numara

O.A.İ.T.K.: Okul Aile İşbirliği Temelli Katılım

O.T.K.: Okul Temelli Katılım

Örn.: Örnek

p değeri: Hata olasılığı.

r (Korelasyon): Sayısal değişkenlerin birbirleriyle ilişkisinin derecesi Pearson bağıntı (korelasyon) katsayısı ile belirlenmesidir.

S. (Standart Sapma): Bir dağılımdaki puanların aritmetik ortalamadan farklarının karesinin frekanslara bölümüdür.

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler

İstatistik Paket Programı)

ss. / pp.: Sayfa Sayısı

vd.: ve diğeri

yay. : Yayınları / Yayınevi

ÖNSÖZ

Son yıllarda hayatımızın her alanında yaşadığımız baş döndürücü gelişmelerden her kesim etkilense de en çok etkilenen iki kurum aile ve okuldur. Çocuğun hayata gelmesiyle ailede başlayan eğitimi büyümesiyle okul ve diğer çevresiyle devam etmektedir. Dolayısıyla okul ve aileyi birbirinden ayırmak, birbirinden bağımsız hareket etmelerini beklemek mümkün değildir. Gelecek nesillerin akademik, bilişsel ve duygusal yönden dengeli, donanımlı, hayata hazır bir şekilde yetişmeleri için okul ve ailenin her alanda birlikte çalışması vazgeçilemez bir durumdur. Özellikle bireyin ilk çocukluk ve ergenlik arasındaki dönemini kapsayan ortaokul yılları, aile katılımına en çok ihtiyaç duyulan dönemdir. Bu yüzden gerek eğitimciler gerek aileler aynı çizgide, karşılıklı anlayış içerisinde, birbirlerini destekleyerek çalışmalı ve geleceğimiz olan çocuklarımızı ileride yaşayacakları hayatın zorluklarına hazırlamalıdır. Yapılan bu araştırmada ailenin okula katılım düzeyi ile öğrencinin başarısı arasındaki ilişki incelendi.

Araştırmanın tüm aşamalarında benden destek ve yardımını esirgemeyen başta danışman hocam Sayın Prof. Dr. Muhiddin OKUMUŞLAR olmak üzere, Tez İzleme Komitesi üyeleri Doç. Dr. Sümeyra BİLECİK KARACAN ve Doç. Dr. İrfan ERDOĞAN'a şükranlarımı sunarım.

Araştırmanın farklı aşamalarında zamanımı ayırıp fikirleriyle bana rehberlik edip destek veren Dr. Musa Mert'e, Dr. Öğretim Üyesi Samet Yağcı'ya, Dr. Öğretim Üyesi Lokman Yılmaz'a ve Araştırma Görevlisi Yusuf Ziya Akgün'e teşekkür ederim.

Koronavirüs pandemisinde kaybettiğim, her daim bana destek olan rahmetli babama ve hayatım boyunca yanımda duran anneme, hayatlarımızın birleştiği günden bu yana el ele yürüdüğümüz eşime ve çocuklarıma ayrıca müteşekkirim.

Halil ERHUN

Anneme ve babama...

GİRİŞ

1. Problem Durumu

Bireyin eğitimi doğumla başlar. Özellikle yaşamın ilk yıllarında, aile ve yakın çevre ile olan etkileşim, bireyin gelişimi açısından büyük önem taşır. Hayata aile içinde başlayan birey, içinde yaşadığı toplumun kurallarıyla ilgili ilk bilgileri anne-babasından edinir. Anne-babanın tutumu bireyin uyumlu, olumlu, saygılı, kendine güvenen, toplumun kurallarını benimsemiş sağlıklı bir kişilik geliştirebilmesi noktasında önem arz etmektedir. Aile, bireyin eğitim hayatını ve bireysel gelişimini en yakından etkileyen kurumdur (Şeker, 2009, s. 1). Ancak, bireyin gelişim sürecinde çevre en az aile kadar etkilidir. Çocuk, ilk desteği ailesinden görmeye başlasa da, bu süreci yalnızca aile ile sınırlamak mümkün değildir. Aile içinde başlayan sosyalleşme süreci, zamanla akraba, komşu ve akranlara doğru genişler. Çocuğun okula başlamasıyla, akranların sayısı artar ve öğretmenler de bu sürece dahil olur. (Çilingir, 2018, s. 12). Bu nedenle, çocukların tüm yönleriyle büyüüp gelişmeleri sadece evde gerçekleşmez. Çocuklar, evde, okulda ve dış ortamlarda edindikleri deneyimler sayesinde öğrenir, gelişir ve büyürler. (Karaçöp, 2020, s. 1).

Günümüzde, ailenin çocuklarının eğitimindeki etkisi geniş bir kesim tarafından kabul edilmektedir. Çocuğun eğitimi, tutum ve davranışları içerisinde doğup büyüdüğü ailenin etkisiyle şekillenmektedir. Çocuğun gelişimi ve eğitimi ile ilgili sorumluluk aileye aittir. Aile, bu sorumluluğunun gereği olarak çocuğa hem toplumun değerlerini öğretmek hem de bilgi ve beceriler kazandırmak yoluyla çocuğu yaşama hazırlar. Ancak, ailenin çocuk üzerindeki sorumlulukları kadının çalışma hayatına katılması, zorunlu eğitim yaşının düşmesi ve kreş gibi kurumların yaygın hale gelmesi sebebiyle diğer kurumlar tarafından paylaşılır hale gelmiştir (Yağcı, 2024, s. 30). Çocuğun eğitim sorumluluğunu üstlenen okul, zamanla gelişmiş ve bunun sonucunda da, aile için yeni sorumluluklar ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, ailenin çocukların eğitimi konusunda, okul ile sıkı bir iş birliği içinde olma zorunluluğu ortaya çıkmıştır (Yılmaz, 1994, s. 301).

Çocuğun ilkokuldan ortaokula geçişiyle, başarıya ulaşmanın hedeflendiği bir süreç başlar. Aynı sınıfta eğitim gören öğrencilerin aynı şartlarda aynı dersleri almasına rağmen farklı akademik sonuçlar elde etmeleri, eğitimcilerin temel araştırma konularından biri haline gelmiştir (Arıcı, 2007, ss. 1-2). Bunun için, öğrencilerin başarısının artırılması konusu dikkatimizi çekmektedir. Akademik başarı, öğrencinin derslerinden aldığı notların ortalaması, beklenen davranışları sergileyebilme yeteneği ve belirlenen hedeflere ulaşma düzeyidir (Duru ve Balkıs, 2015, s. 124). Başarı için belirlenmiş hedefler ve planlı çalışma gerekmektedir (Elmacıoğlu, 2014, s. 98). Bu doğrultuda, öğrencinin başarısını etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır ve bunlar arasında en önemli rolü oynayanlar okul ve ailedir.

Eğitimde ailenin önemi üzerine yapılan araştırmaların hızlanmasına neden olan çalışmalardan biri Coleman'ın araştırmasıdır. Bu çalışmada, okulların güçlü aile geçmişine sahip çocuklar üzerinde daha etkili olduğu, zayıf aile geçmişine sahip çocuklara göre daha başarılı sonuçlar verdiği belirtilmiştir. Ailelerin sahip olduğu özelliklerin en az okullar kadar etkili olduğu ve farklı aile özelliklerinin başarıda eşitsizliklere yol açtığı ifade edilmektedir (J. S. Coleman, Campbell, Hobson, McPartland ve Mood, 1966). Bronfenbrenner'in ekolojik modeline göre, çocukların gelişiminde en etkili kurumlar, onların mezosistemini oluşturan aile, okul ve toplumdur. Çocuğun çevresi ile oluşturduğu ilişkinin kalitesinin, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği (Bronfenbrenner, 1977), ailelerin çocuklarının eğitim-öğretim etkinliklerine katılmasının başarıyı artırdığı, bu katılımın yoğun olmasının da, başarı düzeyini daha da yükselttiği ifade edilmektedir (Cotton ve Wiklund, 1989, s. 32).

Bu nedenle, aile ve okul, öğrencinin başarı seviyesini önemli ölçüde etkilemektedir. Ancak, ailelerin çocuklarının eğitimindeki etkilerini tam anlamıyla gerçekleştiremedikleri gözlemlenmektedir. Tüm aileler, çocuklarının en iyi eğitimi almasını istemekte ve bu amaca ulaşmak için ellerindeki tüm kaynakları kullanmaktadır. Ancak, ailelerin çocuklarının etkili bir eğitim sürecinde hangi adımları atmaları gerektiği konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı görülmektedir (Karaçöp, 2020, s. 1). Ailenin okula katılımı, fiziksel olarak okulda bulunmak gibi anlaşılmakta

ve çok boyutlu özelliği gözden kaçmaktadır. Dolayısıyla ailelerin çocuklarının eğitimine destek verebilmeleri, başarılarına ortak olabilmeleri için aile katılımının öneminin çok yönlü araştırılması ve uygulanabilir politikalar, etkinlikler oluşturulması gerekmektedir.

Literatürü incelediğimizde aile katılımının öğrenci başarısını etkileyen en önemli etkenlerden biri olduğu görülmektedir (Kohl, Lengua ve McMahon, 2000). Bu nedenle, aile katılımının öğrencinin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimine ne derecede katkı sağladığının üzerinde durulması gereken bir konu olduğunu düşünüyoruz. Aile ve okul, öğrencinin gelişiminde kritik rol oynayan iki temel unsur olup, bu unsurların öğrenci başarısına olan etkisinin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, yapılacak araştırmaların eğitim politikalarının ve stratejilerinin oluşturulmasına değerli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmamızın temel problemi:

İmam hatip ortaokulu 5. sınıf öğrencilerinin ailelerinin, okula katılım düzeyi ile öğrencilerin okul başarıları arasındaki ilişki nedir? sorusudur. Bu temel problem çerçevesinde araştırmanın alt problemleri şunlardır:

- İmam-hatip ortaokulu 5. sınıf öğrenci velilerinin eğitim-öğretim faaliyetlerine katılım düzeyi, velilerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

- İmam-hatip ortaokulu 5. sınıf öğrenci velilerinin eğitim-öğretim faaliyetlerine katılım düzeyi, velilerin çocuğa yakınlık değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

- İmam-hatip ortaokulu 5. sınıf öğrenci velilerinin eğitim-öğretim faaliyetlerine katılım düzeyi, velilerin yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

- İmam-hatip ortaokulu 5. sınıf öğrenci velilerinin eğitim-öğretim faaliyetlerine katılım düzeyinin, velilerin öğrenim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

- İmam-hatip ortaokulu 5. sınıf öğrenci velilerinin eğitim-öğretim faaliyetlerine katılım düzeyi, velilerin çalışıp-çalışmama durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

- İmam-hatip ortaokulu 5. sınıf öğrenci velilerinin eğitim-öğretim faaliyetlerine katılım düzeyi, velilerin gelir durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

- İmam-hatip ortaokulu 5. sınıf öğrencilerinin okul başarı puanı, öğrencinin kendine ait odasının olması değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

- İmam-hatip ortaokulu 5. sınıf öğrencilerinin okul başarı puanı, öğrencinin anne babasının birlikte yaşaması değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

- İmam-hatip ortaokulu 5. sınıf öğrencilerinin okul başarı puanı, öğrencinin velisinin mesleği değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

- İmam-hatip ortaokulu 5. sınıf öğrencilerinin okul başarı puanı, velinin çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

- İmam-hatip ortaokulu 5. sınıf öğrenci velilerinin eğitim-öğretim faaliyetlerine katılım düzeyi ile öğrenci başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, imam hatip ortaokulu 5. sınıf öğrenci velilerinin okula katılım düzeyi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda, araştırmanın alt amaçları şunlardır:

İmam hatip ortaokulu 5. sınıf öğrenci velilerinin okula katılım düzeylerinin, bağımsız değişkenler olan velinin cinsiyet, yakınlık, yaş, öğrenim durumu, çalışıp-çalışmama, gelir durumu gibi faktörlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. İmam hatip ortaokulu 5. sınıf öğrenci başarısının bağımsız değişkenler olan öğrencinin kendine ait odasının olması, anne-babasının birlikte yaşaması, velinin

mesleği ve ailenin çocuk sayısı gibi faktörlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir.

Bu amaçlar doğrultusunda, araştırma imam hatip ortaokulu 5. sınıf öğrenci velilerinin, okula katılım düzeyinin öğrenci başarısı ile ilişkisini, öğrenci başarısının velinin demografik ve sosyo-ekonomik faktörlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmeyi hedeflemektedir.

Belirtilenlerin yanında;

- İmam-hatip ortaokulu 5. sınıf öğrenci velilerinin okula katılımı hakkında din eğitimi bilim alanı başta olmak üzere ilgili literatüre katkı sağlamayı,

- İmam hatip ortaokullarında öğrenme-öğretme süreçlerinin daha etkin ve verimli yürütülmesi için MEB ve ilgili kurumlara veri üreterek kaynak oluşturmayı,

- Elde edilen bulgulardan hareketle, ailenin okula katılımında tespit edilen problem alanlarına ilişkin öneriler geliştirmeyi amaçlamaktadır.

3. Araştırmanın Önemi

Bireylere eğitim ve öğretim fırsatları sunan en önemli sosyal kurumlar okullardır. Okullar, belirli hedefler doğrultusunda düzenlenmiş bir ortam sunarak öğrencilere gerekli davranışları kazandırmayı amaçlayan eğitimin temel unsurlarıdır. Ancak, istenilen değişimlerin sadece okul hayatında değil, öğrencilerin gerçek yaşamlarında da etkili olması, eğitimin yalnızca okul içindeki unsurlardan ibaret olmadığını gösterir (Aşlamacı, 2017, s. 17). Eğitim, çeşitli unsurlardan oluşan ve bütünlüğü sağlayan bir kompozisyondur. Bu bütünlük yalnızca okul ve okul içindeki unsurlardan ibaret değil, aynı zamanda aile, ebeveyn, toplum gibi okulu doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen unsurları da içerir. Bu nedenle eğitim, çok sayıda öğeyi içeren bir sistemdir ve bu sistemin etkili bir şekilde işlemesi, uyumlu, dengeli ve karşılıklı iş birliği içinde oluşturulacak bir yapı ile mümkün olacaktır (Cüceloğlu ve Erdoğan, 2019, s. 18).

Ülkemizde eğitimin etkinliğini artırmak amacıyla, 1946 yılında 3. Millî Eğitim Şûrası toplanarak Okul Aile Birliği taslağı hazırlanmış ve 1947 yılında bu taslak, okul

aile birliği yönetmeliği olarak kabul edilip yürürlüğe girmiştir. Ancak yeni ihtiyaçların karşılanması amacıyla bazı değişiklikler yapılmış ve 1952 yılında yeni bir yönetmelik kabul edilmiştir (Bilgin, 1990, ss. 3-4). Fakat mevcut durumda, bu iş birliğinin istenilen seviyede sağlanamadığı ve aile katılımının sadece belirli alanlara odaklanarak okul ve aile ilişkilerinin bütüncül bir şekilde ele alınmadığı görülmektedir. Bu nedenle, ailelerin okula katılım rollerini netleştirmek ve bu konuda yönlendirici çalışmalar yapmak, etkili aile katılımının sağlanması açısından önemlidir.

Yaptığımız literatür taramasında, imam hatip ortaokullarında aile katılımına yönelik müstakil bir çalışmaya rastlanmamıştır. İmam hatip ortaokullarında, genellikle Arapça öğretimi, ders kitapları, Kur'an öğretimi, öğrenci ve öğretmen görüşleri, velilerin beklentileri ve okul tercih nedenleri gibi konularda çalışmalar yapılmıştır (Aşlamacı, 2017, s. 25). Bu nedenle, çalışmamızın bu alandaki mevcut eksiklikleri gidermede önemli bir katkı sağlayacağı düşünölmektedir. Araştırmamızda, içinde bulunulan dönemden bağımsız olarak velilerin genel durumları ele alınmıştır. Ayrıca, araştırmanın eğitim-öğretimin çeşitli aşamalarında yer alan öğretim üyeleri, yöneticiler, öğretmenler ve idareciler için konuyla ilgili yapılacak çalışmalara katkıda bulunacağı düşünölmektedir.

Bu araştırmada, aile katılımının çeşitli yönleri ele alınacak; ev temelli, okul temelli ve okul-aile iş birliği temelli katılımın farklı boyutlardaki sonuçları değerlendirilecektir. Ayrıca, etkili aile katılımını sağlamak için yapılması gerekenler incelenecektir.

4. Araştırmanın Hipotezleri

Temel problem çerçevesinde araştırmanın hipotezleri şu şekilde belirlenmiştir:

1. İmam-hatip ortaokulu 5. sınıf öğrenci velilerinin eğitim-öğretim faaliyetlerine katılım düzeyi, velilerin cinsiyet değerışkenine farklılaşmaktadır.

2. İmam-hatip ortaokulu 5. sınıf öğrenci velilerinin eğitim-öğretim faaliyetlerine katılım düzeyi, velilerin çocuğa yakınlık değerışkenine göre farklılaşmaktadır.

3. İmam-hatip ortaokulu 5. sınıf öğrenci velilerinin eğitim-öğretim faaliyetlerine katılım düzeyi velilerin yaş değişkenine göre farklılaşmaktadır

4. İmam-hatip ortaokulu 5. sınıf öğrenci velilerinin eğitim-öğretim faaliyetlerine katılım düzeyi, velilerin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmaktadır.

5. İmam-hatip ortaokulu 5. sınıf öğrenci velilerinin eğitim-öğretim faaliyetlerine katılım düzeyi, velilerin çalışıp-çalışmama durumu değişkenine göre farklılaşmaktadır.

6. İmam-hatip ortaokulu 5. sınıf öğrenci velilerinin eğitim-öğretim faaliyetlerine katılım düzeyi, velilerin gelir durumu değişkenine göre farklılaşmaktadır.

7. İmam-hatip ortaokulu 5. sınıf öğrencilerinin okul başarı puanı, öğrencinin kendine ait odasının olması değişkenine göre farklılaşmaktadır.

8. İmam-hatip ortaokulu 5. sınıf öğrencilerinin okul başarı puanı, öğrencinin anne babasının birlikte yaşaması değişkenine göre farklılaşmaktadır.

9. İmam-hatip ortaokulu 5. sınıf öğrencilerinin okul başarı puanı, öğrencinin velisinin mesleği değişkenine göre farklılaşmaktadır.

10. İmam-hatip ortaokulu 5. sınıf öğrencilerinin okul başarı puanı, velinin çocuk sayısı değişkenine göre farklılaşmaktadır.

11. İmam-hatip ortaokulu 5. sınıf öğrenci velilerinin eğitim-öğretim faaliyetlerine katılım düzeyi ile öğrenci başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Denizli il merkezinde seçilen beş imam-hatip ortaokulunda öğrencileri bulunan veliler ile sınırlıdır.

2. Araştırmada elde edilen veriler kişisel bilgi formundan alınan bilgiler, Aile Katılım Ölçeği'nden elde edilen puanlar, öğretmen ve velilerle yapılan yarı

yapılandırılmış görüşme formlarından alınan veriler ve öğrencilerin yıl sonu başarı notları ile sınırlıdır.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Aile Katılımı

Literatürde ailenin okula katılımı çeşitli terimlerle tanımlanmaktadır. İngilizce literatürde aile katılımı için “home/parent/family-school relationships”, “home parent family-school collaboration”, “home parent family school involvement”, “home parent family school partnerships”, “school family community partnerships”, “home parent family school links” gibi ifadeler sıkça birbirinin yerine kullanılmaktadır. Türkiye’de ise genellikle “aile katılımı” terimi kullanılırken, “okul aile işbirliği” ve “ebeveyn katılımı” gibi terimlere de rastlanmaktadır. Bu kavramların birbirinin yerine kullanılabilir olması nedeniyle, aile katılımını esas alan tüm çalışmalar literatürde kapsamlı bir şekilde incelenmiştir (Yavuz Güler, 2013, s. 11).

Eğitim profesyonelleri arasında, aile ile okul arasındaki yakın, işbirlikçi ve uyumlu ilişkilerin önemini vurgulayan “aile katılımı” kavramı yaygın olarak kabul görmektedir. Bu uzlaş, eğitim araştırmalarında, politikalarında ve uygulamalarında derin bir yer edinmiştir. Aile ve okul ilişkileri üzerine odaklanan uzun soluklu araştırmalar, farklı kurumsal alanlarda (örneğin, ev ve okul) izlenen hedeflerin birbirini tamamlaması gerektiğini vurgulamaktadır (Weininger ve Lareau, 2003, s. 380). Eğitim, insanın temel bir ihtiyacı olarak tarihsel süreç içinde varlığını sürdürmüştür. Bu, bireylerin topluma entegre edilme sürecinde eğitimin üstlendiği önemli bir rolle açıklanabilir. İnsan doğası gereği eğitime muhtaçtır, çünkü yaşamını sürdürebilmek ve düzenini sağlamak amacıyla edindiği bilgi birikimini sonraki kuşaklara aktarmalıdır. Bu bağlamda okul, toplumda biriken kültürel bilgiyi diğer kuşaklara aktaran önemli bir kurum olarak ortaya çıkar (Altunsu Sönmez, 2013, ss. 299-300).

Bireyin eğitiminin ilk aşaması, ailenin içinde gerçekleşir. Aile, bireyin en yakın ve en etkili çevresidir. Bireyin gelişimi ile yönelimleri üzerinde belirgin bir etkiye

sahiptir. Bu nedenle, öğrenciyi tam anlamak için onun ailesini yakından tanımak önemlidir. Eğitimciler, öğrencilerin değerlerinden etkilenimini ve karşılaştıkları zorlukları anlamadan etkili rehberlik yapamazlar (Aydın, 1996, s. 45). Bu bağlamda, öğrencinin bireysel özelliklerini dikkate almayan, kapasitesini, ilgi ve ihtiyaçlarını göz ardı eden eğitim-öğretim çalışmaları istenen başarıyı elde edemez. Bu tür başarısızlıklardan kaçınmak için öğrenciyi tanımak gereklidir. (Aydın, 1996, s. 52).

Sonuç olarak, eğitim için okula gelen öğrencinin en iyi şekilde eğitilmesi, ailesiyle iletişim kurarak öğrenciyi tanıyan ve eğitimi ona göre düzenleyen okulun sorumluluğundadır. Bu noktada, okul ve aile arasındaki karşılıklı iş birliği kaçınılmaz bir gereklilik haline gelmektedir.

1.2. Aile Katılımı ve Önemi

Okul, eğitim ve öğretimin merkezi olarak düşünüldüğünde, aile ve çevre ile entegre bir yapı oluşturarak bütünsel bir deneyim sunar. Günümüzde, okul, aile ve çevre arasındaki ilişkiler birbirinden ayrılmaz bir bağlam oluşturur. Zorunlu eğitim süreci, öğrencilerin hayatlarının önemli bir bölümünü kapsar; bu nedenle öğrenciler, okulda geçirdikleri süre kadar aileleri ve çevreleriyle de etkileşim içindedir. Bu durum, öğrencilerin okul sürecinde daha fazla desteklenmesini gerektirir. Öğrencilerin daha başarılı bireyler olmaları isteniyorsa, bu hedef hem aile hem de okul tarafından ortak bir amaç olarak benimsenmelidir (Tutkun & Köksal, 2002, s. 216). Eğitimde aile katılımı, hem ev hem de okul ortamının çocuğun gelişimini etkilemesi nedeniyle, verimlilik ve kaliteyi artırmada en önemli faktörlerden biri olarak kabul edilir. Bu nedenle, ailenin okul ortamının vazgeçilmez bir bileşeni olduğu söylenebilir (Kuru Cetin ve Taşkın, 2016, s. 106). Öğrencilerin eğitimlerinde olumlu sonuçlara ulaşmaları, aile katılımı sürecinin etkili bir şekilde gerçekleşmesiyle mümkün olacaktır. (Ertem ve Gökalp, 2020, s. 80).

Ebeveyn katılımı, onlarca yıldır eğitim araştırmalarının merkezinde yer almaktadır (Durısıc ve Bunijevac, 2017, s. 140). Aileye ilişkin özelliklerin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde kayda değer bir etkisi olduğunun anlaşılmasının ardından öğrenci başarısına yönelik araştırmalarda önemli bir artış gözlenmiştir (J. S. Coleman

ve diğerkleri, 1966, s. 8). Öğrencilerin başarı düzeylerinin, okul ortamındaki aile katılımıyla ilişkili olduğunu ortaya koyan geniş kapsamlı bir literatür bulunmaktadır (E. H. Berger ve Riojas-Cortez, 2016; Epstein, 1995; Fan ve Chen, 2001; Fantuzzo, Tighe ve Childs, 2000).

Çocuğun optimal gelişimi, aile ve okul arasında güçlü bir iş birliği ve uyumla mümkün olur (Lee ve Bowen, 2006). Eğitim, ailede başlar, okulda şekillenir ve sosyal çevrede devam eder. Bu üçlü yapının uyum içinde çalışması, özellikle de okul ile aile arasındaki bağın güçlü olması, etkili bir eğitimin temelini oluşturur (B. Vural, 2004, s. 131). Aile, çocuğun geleceği konusunda birincil sorumluluğa sahipken, okul da bu süreci yakından takip eder. Çünkü gençler, zamanlarının büyük bir bölümünü okulda ve evde geçirir, bu da okul ve aileye, gençlerin sosyal, duygusal ve davranışsal gelişiminde önemli bir sorumluluk yükler. Bu yüzden, gençlerin bu kritik gelişim döneminde onları en iyi şekilde desteklemek amacıyla okul ve aile arasında doğal bir iş birliği oluşur (Kıncal, 1991, s. 23). Okul ve aile, çocuğun eğitimini birlikte yürütür. Okul, çocuğa yeni bilgiler kazandırır ve var olan bilgilerini geliştirir, böylece ailenin eğitimde eksik kalan yönlerini tamamlar. Ayrıca, okul, bazen aileden gelen yanlış bilgileri düzelterek çocuğun doğru bilgiye ulaşmasını sağlar (Kızıloluk, 2013, s. 72).

Çocuklara kalıcı ve olumlu davranışlar kazandırmak için, okulda başlayan eğitimin evde de sürdürülmesi büyük önem taşır. Bu yüzden, aileler eğitim sürecinin dışında bırakılmamalı ve okullar, ailelerle iş birliği yapabilecekleri imkanlar sunmalıdır. Aile katılımı, eğitimin sürekliliğini ve bütünlüğünü korumayı amaçlar. Eğitimin okulda başlayıp evde ya da evde başlayıp okulda desteklenmesi, istenilen davranış değişikliklerini hem evde hem de okulda güvenli ve etkili bir şekilde teşvik eder. Bu açıdan, aile katılımı eğitim sürecinin vazgeçilmez bir parçasıdır (Tezel Şahin ve Ünver, 2005, s. 24). Ailenin eğitim sürecine daha aktif bir şekilde dahil olması, çocukların kişilik ve değerlerinin gelişiminde kritik bir rol oynar. Bu nedenle, eğitimde başarıyı hedefleyen okul yönetimleri, eğitim programlarında sadece öğretmenlerin değil, aynı zamanda ebeveynlerin de katılımını teşvik etmelidir. Ebeveyn-öğretmen iş birliğine özel önem verilmesi, çocukların eğitim sürecinin etkinliğini artırır ve başarılı bir öğrenim deneyimi sağlar (Akbaşlı ve Kavak, 2008, s. 2). Aile, çocuğun informal

eğitiminin gerçekleştiği; okul ise formal eğitimin verildiği yerdir. Toplumsal hedeflere ulaşmak için, bu iki eğitim sürecinin birbirini tamamlaması, tutarlı ve uyumlu olması önemlidir (Ö. M. Kaya, 2002, s. 32).

Aile katılımı ev-okul etkileşiminin çok boyutlu doğasını yansıtmakta ve çocukların eğitiminde hem evin hem de okulun sahip olduğu ortak sorumluluğa işaret etmektedir (Patrikakou ve Anderson, 2005, s. 3). Aile katılımı, sosyal yaşamın sürekli değişen bir yansımasıdır. Okul, aile ve toplumun ihtiyaçlarındaki değişimlerle birlikte, eğitim-öğretim uygulamalarının gelişen teknolojiyle hızla değişmesi nedeniyle, aile katılımı giderek daha geniş ve anlamlı bir boyut kazanmaktadır (Özlen Demircan, 2019, s. 1). Aile katılımı üzerine yapılan araştırmalara rağmen, araştırmacılar, eğitimciler, politika yapıcılar ve uygulayıcılar, bu yapıyı daha iyi kavramsallaştırmak için çalışmalarına devam etmektedir. Ebeveyn katılımının karmaşık doğası göz önünde bulundurulduğunda, farklı bakış açılarına sahip akademisyenler, bu kavramın geniş kapsamlı ve tanımının oldukça zor olduğunda ortak bir görüş birliğine sahip oldukları görülmektedir (Lopez, 1999, s. 23). Dolayısıyla, aile katılımı, farklı anlamlar taşıyan ve karmaşık yapıya sahip bir terimdir aile katılımının kapsamı ve etkileri konusunda farklı tanımlar bulunmaktadır.

Epstein, aile katılımını, öğrencilerin öğrenme ve gelişim sorumluluğunu paylaşmak amacıyla aileler, eğitimciler ve toplumdaki diğer bireylerin birlikte çalışması olarak tanımlar. Bu iş birliği, öğrencilerin hem okulda hem de okul dışında başarılı olmaları için gereklidir (Epstein ve diğerleri, 2019, s. 7). Ortak bir amaç için birlikte hareket eden kişilerin karşılıklı dayanışması olarak da ifade edilebilir (Okumuşlar, 2013, s. 142).

Aile katılımı, çocukların okul deneyimlerini iyileştirmek amacıyla ev ve okul arasındaki bilgi akışını artırmayı hedefleyen bir süreçtir. Bu süreç, bilgi paylaşımını ve ilişkileri geliştirmeyi içerir (Catron ve Allen, 2008, s. 48). Aile katılımı, yalnızca aileleri desteklemeye ve eğitime katılımlarını teşvik etmeye yönelik değil, aynı zamanda çocukların eğitim ve akademik gelişimlerini güçlendirmeyi amaçlayan sistemli bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, ev ile okul arasındaki iletişimi güçlendirir ve

geliştirir, ayrıca müfredatın velilerin katkılarıyla zenginleştirilmesini sağlar (Kuru Cetin ve Taşkın, 2016, s. 107).

Cömert ve Güleç (2004, s. 133) aile katılımını, ailelerin desteklenmesi, eğitilmesi ve eğitim süreçlerine katılımlarının teşvik edilmesini içeren, çocukların deneyimlerini zenginleştirmeyi, ev-okul iletişimini güçlendirmeyi ve sürekliliğini artırmayı hedefleyen, okul etkinliklerinin ailelerin katkılarıyla geliştirilmesine odaklanan düzenli bir yaklaşım olarak tanımlamıştır. Aile katılımı, ebeveynlere yönelik tek yönlü bir faaliyet olarak düşünülmemelidir. Ebeveynlerin çocuklarının öğrenme ve gelişim süreçlerine aktif birer ortak olarak katıldıkları, çocuklarının okul yaşamları hakkında iyi bilgilendirildikleri ve okul ile iş birliği yapabilecekleri yöntemleri net olarak anladıkları bir süreçtir. Bu nedenle, öğretmenler ve ebeveynler arasında iki yönlü ve etkileşimli bir süreç olarak görülmelidir. Bu süreçte, aileler ile eğitimciler arasındaki diyalog ön planda olmalı ve bu ilişkiler, normal düzeyin ötesinde, etkili ve sürekli bir şekilde geliştirilip sürdürülmelidir (Chan, 1995, s. 19).

Araştırmalar, ebeveyn katılımının anaokulundan liseye kadar çocukların akademik başarısı üzerinde etkisi olduğunu (Kohl ve diğerleri, 2000), öğrencilerin motivasyon, işbirliği ve özgüven duygusunu geliştirdiğini, başarı oranını yükselttiğini göstermektedir. Aynı zamanda, öğrencilerin okul ve öğretmenler hakkında olumlu düşünceler geliştirmelerine katkı sağladığı belirtilmektedir (Pehlivan, 1997, s. 4). Bunun için, çocukların kaliteli eğitim almalarını ve başarılı olmalarını desteklemek amacıyla, aile ile okul arasındaki etkileşim artırılmalı, ailelerin okulla sürekli iletişim içinde olmaları sağlanmalı, aile-çocuk-okul ilişkileri güçlendirilmeli, ailelerin okul etkinliklerine aktif katılımı sağlanmalıdır (Demircan, 2012, s. 15).

Aile katılımının temel argümanı, çocuğun gelişimine katkıda bulunarak aile yaşamını güçlü hale getirmektir. Aile katılımı, okul ve aile arasında kurulan düzenli bir bağ ifade eder. Bu bağ, okul-aile birlikteliğini güçlendirmeyi, çocukların okul öğrenmelerini kuvvetlendirmeyi, ailelerin eğitim-öğretim konusunda bilgilenmelerini ve bu konuda duyarlılık seviyelerinin artmasını amaçlamaktadır (Gürşimşek, 2002, s. 30).

Goodall'a göre, aile katılımı bir dizi çeşitli faaliyeti içermektedir. Bu faaliyetler arasında barınma, sağlık, beslenme ve güvenlik gibi temel ihtiyaçların karşılanması; öğrenmeyi ve gelişimi destekleyecek ev koşullarının oluşturulması, okulların çocuk ve aile hakkında bilgi sahibi olmasına yardımcı olacak bilgilerin paylaşılması bulunmaktadır. Bu iş birliğinin başarıya ulaşması için şu unsurların da yerine getirilmesinde fayda vardır: (Goodall ve Vorhaus, 2011, s. 14)

1. **Evde Öğrenme:** Ödevlere, konu becerilerine, diğer yeteneklere, tutumlara, değerlere, isteklere ve davranışlara yardım etme.
2. **İletişim:** Okul-ev arasında etkili iletişim kurma.
3. **Okul İçi Faaliyetler:** Gönüllülük, sınıflarda yardım, veli toplantıları, saha gezileri gibi okul içi etkinliklere katılım; izleyici kitlesinin bir üyesi olarak rol üstlenme.
4. **Karar Verme:** Okul yönetimine veya diğer kurullara katılarak karar verme süreçlerine iştirak etme.
5. **Toplumla İş birliği Yapmak:** Okullara ve ailelere toplumun katkısı; ailenin ve okulun topluma sağladığı katkılar.

Bu unsurların uygulanması, okul ve aile arasındaki iş birliğini güçlendirerek ailenin, çocuğun eğitimine daha etkili bir şekilde katılmasını sağlamaktadır.

Coleman ve Churchill, aile katılımı kavramının kapsamını geniş bir çerçevede ele almışlardır. Bu kavram, ebeveynlere çocuklarının gelişimi hakkında bilgi verilmesini, ebeveynlere öğretici destek sunarak etkili değişim aracı olmayı, duygusal destek sağlayarak ebeveynlere hizmet sunmayı, ebeveynlerin çocuklarına öğretmenlik yapmaları için eğitim verilmesini, ebeveynler ve öğretmenler arasında karşılıklı bilgi alışverişini sağlamayı, ortak programlar planlamayı ve öğretmen ve ebeveyn faaliyetlerini kapsayan etkinlikleri içermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, ebeveynlere sosyal hizmetlerden nasıl yararlanabilecekleri konusunda yardımcı olmanın da önemine vurgu yapmışlardır (Coleman & Churchill, 1997, ss. 144-148).

Strom (1984, s. 315), aile katılımının temel olarak üç önemli nedenle gerekli olduğunu belirtmektedir: İlk olarak, öğretmenler genellikle çocukların büyümesi konusunda büyük bir sorumluluk hissederler. İkinci olarak, ebeveynler çocuklarının yaşamlarında daha etkili bir rol oynamak isteyebilir ve bu rolü daha iyi yerine getirmek için yeni düzenlemeler yapmanın gerekliliğine inanabilir. Üçüncü olarak, yapılan araştırmalar, ebeveyn-çocuk gelişimi odaklı okul programlarının, çocukların daha yüksek başarı elde ettiğini gösterdiği için, bu iş birliğinin önemini vurgular.

Bununla birlikte önceki dönemlerde, öğretmenlerin ve okulların çocukların eğitiminden tam sorumlu olduğu düşüncesi, günümüzde değişmiş ve çocukların eğitimi konusundaki sorumluluğun okul, aile ve toplum arasında paylaşılması gerektiği anlayışı benimsenmiştir. Bu yaklaşım, genel olarak eğitim kalitesini artırmayı ve özellikle öğrenci başarısını yükseltmeyi hedefler. Sadece öğretmenlerin ve okulların çocukların eğitiminde yeterli olmadığı, aynı zamanda ailelerin de bu süreçte etkin bir rol oynaması gerektiği vurgulanır. Günümüzdeki farklılaşan aile yapıları, kültürel özellikler ve toplumsal yapının etkisiyle okulların ebeveynleri bu sürece aktif olarak dahil etmelerini zorunlu kılmıştır (Lindberg, 2014, s. 1339).

Günümüz toplumlarında, okul sadece bilgi aktaran bir kurum olmanın ötesinde bir rol üstlenir. Okul, çocukların ve gençlerin sosyalleşmeleri, yaşama hazırlanmaları sürecinde etkin bir rol oynar. Ayrıca, okulun görevi sadece öğrencilere değil, aynı zamanda ebeveynlere de eğitim konusunda destek sağlamaktır. Eğitimdeki devamlılık prensibi düşünüldüğünde, okulun yalnızca öğrencilerle değil, aynı zamanda ailelerle de iş birliği içinde çalışması büyük önem taşır (Zembat ve Unutkan, 2001, s. 43).

Sonuç olarak, eğitim yalnızca okulda gerçekleşmez; çocuğun etkileşimde bulunduğu her çevrede meydana gelir. Çocuğun öğrenme süreci, iletişimde olduğu tüm eğitim paydaşlarından etkilenir. Bu nedenle, okul ve aile gibi temel unsurlar, çocuğun etkili bir öğrenme süreci yaşaması için iş birliği içinde hareket etmelidir. Okul ve aile, uygun öğrenme ortamları sağlamalı, öğrenme içeriklerinde tutarlılığı korumalı ve birbirlerini iyi tanıyarak çocuğun öğrenme sürecini en üst seviyeye taşımak için birlikte çalışmalıdır.

1.3. Aile Katılımının Faydaları

Aile katılımı, eğitim hedeflerine ulaşmak için okul ve ailenin deneyimlerini, yaklaşımlarını ve bilgilerini bir araya getirerek çocuklara gerekli bilgi, beceri ve davranışları kazandırmayı amaçlayan bir iş birliği biçimidir (Gültekin, 2008, s. 155). Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır, bu faktörler okul içi ve okul dışı etkenleri kapsar. Okul dışı faktörler arasında, ailenin öğrencinin başarısı üzerindeki etkisi öne çıkar. Aileler, çocuklarının başarı durumunu çeşitli açılardan etkileyebilir; bu etki, hem ailenin çocuklarıyla kurduğu iletişimin kalitesi, hem de ailenin katılım düzeyi aracılığıyla ortaya çıkar (Aslanargun, 2007, s. 120). Dolayısıyla, aileler çocuklarının okuldaki ve yaşamdaki başarıları üzerinde büyük bir etkiye sahiptir (Anna T. Henderson ve Mapp, 2002, s. 13).

Aile katılımı, çocuğun eğitimine aktif olarak katılma ve çeşitli şekillerde destek sağlama sürecini ifade eder. Genellikle ebeveynler, sahip oldukları imkanları çocuklarının eğitimi için kullanırlar. Okul ve aileler birlikte çalışarak, çocukların gelişimlerini sağlıklı bir şekilde sürdürebilmeleri ve okula hazırlanmaları amacıyla düzenlenen eğitim etkinliklerini gerçekleştirir (Carlisle, Stanley ve Kemple, 2005, s. 155). Ebeveynlerin okul faaliyetlerine ve karar alma süreçlerine katılımının, öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği (Park, Stone ve Holloway, 2017, s. 200), aile katılım programlarının kullanılmasıyla gerçekleştirilen eğitim uygulamalarının, çocukların gelişimleri ile ilgili olumlu etkileri olduğu ifade edilmektedir (Gürşimşek, 2003, s. 134; Temel, 2001, s. 36).

Aile katılımı, okul ve aile rollerinin, bunların ilişkilerinin ve çocukların çok yönlü gelişimi üzerindeki etkisinin daha geniş bir şekilde kavramsallaştırılmasını sağlar. Bu perspektiften bakıldığında, aileler ve okullar, her eğitim topluluğunun özel bağlamını dikkate alarak yeni ve çeşitli eylemler geliştirdikleri için, kendi rollerinin ve katılım biçimlerinin şekillendirilmesinde öncü konumdadırlar. Aile-okul bağlantısının olumlu etkileri, pozitif bir okul iklimini teşvik ederek tüm paydaşlara fayda sağlar. En belirgin etki, aile ve okul arasındaki uyum ve karşılıklı desteğin artmasıyla çocuklar ve aileler için koruyucu bir faktör haline gelmesidir (Saracostti ve diğerleri, 2020, s. 5).

Çelenk (2003, s. 37), eğitimsel olarak çocuklarına destekleyici bir tavır sergileyen ailelere sahip öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Ailenin, okulla iş birliği içinde olması ve anne-babanın olumlu tutumu okul başarısını artırmaktadır. Eğitim programları hakkında okulla benzer düşüncelere sahip olarak düzenli bir ilişki içinde olan ve bu anlayışla çocuklarına eğitim desteği sunan ailelerin çocukları, bu tür desteklerden yoksun kalan çocuklara göre akademik başarı düzeylerinde daha yüksek performans göstermektedir. Bu durum, okul-aile iş birliğinin çocukların akademik başarısına olan olumlu etkilerini ortaya koymaktadır.

Ebeveyn katılımının çocuklar, öğretmenler ve ebeveynler için faydaları bulunmaktadır. Çocuklar için, ebeveynlerinin katılımının okulda tutum, davranış ve devamsızlıkta iyileşmelere ve çocukların zihinsel sağlığında gelişmelere yol açtığı belirtilmiştir. Öğretmenler için, etkili ebeveyn katılımının ebeveyn-öğretmen ilişkilerini, öğretmen moralini ve okul iklimini iyileştirdiği belirtilmiştir. Ebeveynlerin, çocuklarının eğitimine katılımının artan ebeveyn güveni, memnuniyeti ve kendi eğitimlerine olan ilgilerinin artması ile ilişkili olduğu belirtilmiştir (Garry Hornby ve Witte, 2010, s. 60).

Ailelerin rolü, ebeveyn katılımının eğitim sürecini iyileştiren faktörler arasında gösterilmesi ve okul ile toplum arasında bir bağ işlevi görmesi nedeniyle son derece önemli olarak kabul edilmektedir. Ebeveyn katılımı, çocuklar ve ebeveynlerin rolü, onların arasındaki ilişkiler bakımından çok olumlu sonuçlar doğurur. Ebeveynlerin aktif katılımı, öğretmenlerin motivasyonunu artırır, eğitimsel rolünü güçlendirir, çocukların katılımını ve özsaygılarını yükseltir. Burada önemli olan, ebeveyn katılımı ile öğretmen motivasyonu ve rolü arasındaki karşılıklı ilişki ve karşılıklı etkileşimdir. Bu öğretmen bakış açısına göre, ebeveyn katılımının onların eğitimsel rolünü ve motivasyonunu olumlu şekilde etkilediği düşünülmektedir (Gkaintartzi, Kompiadou, Tsokalidou, Tsioumis ve Petrogiannis, 2020, ss. 392-393).

Myers ve Myers'in (2015, s. 126) aktardığına göre, Ebeveynlerin okul temelli aktif katılımı, çocuklarının akademik davranışları üzerinde daha fazla kontrol ve farkındalık sağlamakla kalmaz, aynı zamanda eğitime özgü kaynaklara daha geniş erişim imkanı sunar. Bu durum, öğretmenler ve diğer ebeveynlerle faydalı ilişkilerin

oluşmasına da katkıda bulunur. Çocuklar, ebeveynlerinin okulda aktif rol alması sayesinde üst düzey beceriler geliştirme fırsatı bulur, duygusal işlevsellikleri iyileşir ve eğitimle ilgili daha yüksek isteklilik ve motivasyon gösterirler. Bu olumlu etkiler, ebeveynlerin okul temelli katılımının çocukların genel gelişimini ve eğitim süreçlerini nasıl desteklediğini göstermektedir (Fan ve Williams 2010; Jeynes 2011; Wang ve Sheikh-Khalil 2013).

Cotton ve Wikelund (1989, s. 32), ebeveynlerin çocuklarının öğrenimine katılımının başarıyla olumlu bir şekilde ilişkili olduğunu belirtmektedir. Araştırmalar, ebeveynlerin çocuklarının eğitim sürecine ne kadar yoğun bir şekilde dahil olursa, başarı üzerindeki etkilerinin o kadar faydalı olduğunu göstermektedir. Bu durum, ebeveyn katılımının her türü ve her yaş grubundaki öğrenci için geçerli olduğunu ortaya koymaktadır. Düzenli bir şekilde gerçekleştirilen ebeveyn katılımının, ilk, orta ve lise yıllarındaki olumlu öğrenci sonuçlarıyla ilişkili olmaya devam ettiği ifade edilmektedir (Hoover-Dempsey ve diğerleri, 2005, s. 107). Aynı zamanda, aile katılımı, ailelerin beklentilerini artırarak, tamamlanan ödev miktarını artırarak ve öğrencinin okuldan kaçma ile devamsızlık oranlarını azaltarak akademik başarıyı dolaylı yoldan etkiler. Bu durum, okul-aile iş birliği ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir (McNeal, 2014, s. 567).

Velilerin çocuklarının eğitimine katılımı, ödevlere yardım etme, okulda gönüllü çalışma, çeşitli organizasyonlara katılım, veli-öğretmen toplantılarına katılma ve okulda düzenlenen çalıştaylara katılma gibi etkinlikleri kapsayabilir. Genel olarak, bu tür veli katılımının çocukların akademik başarısı üzerinde olumlu etkiler yarattığı bulunmuştur. Akademik başarı üzerinde en güçlü etki, ebeveynlerin çocuklarından yüksek akademik beklentilere sahip olması, çocuklarıyla okul aktiviteleri hakkında iletişim kurması ve okuma alışkanlıklarını teşvik etmesidir. (Reaburn, 2021, s. 607). Okul topluluğunun bir parçası olarak veliler, okulun öğrenme ortamını, politikalarını ve uygulamalarını, ayrıca öğrenci topluluğunun genel başarısını olumlu yönde etkiler. Aile katılımı ebeveynler, öğretmenler ve çocuklar arasında sosyal bağların kurulmasına ve sürdürülmesine katkı sağlar (Park ve diğerleri, 2017, s. 196).

Aile katılımı, okul başarılarının diğer göstergeleri olan sınıfta kalma oranının düşmesi, okulu bırakma oranının azalması, zamanında lise bitiren öğrenci sayısının artmasıyla da ilişkilendirilmiştir (Barnard, 2004, s. 39). Xia, öğrenci başarısının ebeveynlerin okul etkinliklerine katılımı ile olumlu ilişkisi olduğunu çalışmasında ifade etmiştir (2009, s. 41). Aileleri okulla yüksek seviyede iş birliği içinde olan öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişiminin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Laosa, 2005, s. 183). Bir araştırmada aile katılımının akademik başarısızlığa karşı koruyan bir değişken olduğu belirtilmektedir (Camarero-Figuerola, Dueñas ve Renta-Davids, 2020, s. 57). Ebeveynlerinin okul çalışmalarıyla ilgilendiğini algılayan, ebeveynleri okul hakkında sorular soran ve iyi notlar bekleyen öğrencilerin akademik puanlarının daha yüksek olduğu da ifade edilmektedir (Ramirez, Machida, Kline ve Huang, 2014, s. 219). Aile katılımının sağlanması durumunda; başarı seviyesinin yükseleceği, öğretmenlerin motivasyonunun artacağı, eksikliklerin daha kolay giderileceği, davranış sorunlarının azalacağı, öğretmenin iş yükünün hafifleyeceği ve öğrencilerin arkadaşlarıyla sağlıklı ilişkiler kurabileceği belirtilmiştir (Doğan, 2021, s. 223). McNeal (1999), ebeveyn katılımının, devamsızlık ve okul bırakma gibi davranışsal problemlerle bilişsel sonuçlardan (test puanları gibi) daha güçlü bir ilişkiye sahip olduğunu ifade etmektedir.

Ev temelli etkinliklerden (örneğin, ev ödevine yardım) okul temelli etkinliklere (örneğin, okul aktivitelerine katılma) ve okul-aile iş birliği temelli etkinliklere (örneğin, ödevle ilgili öğretmenle görüşme) kadar aile katılımı, öğretmenlerin öğrenci yeterlilik dereceleri, öğrenci notları ve başarı test puanları gibi öğrenci başarı göstergeleriyle olumlu bir ilişkiye sahiptir (Hoover-Dempsey ve diğerleri, 2005, s. 105). Ebeveynleri eğitim sürecine katılan öğrencilerin okul aktivitelerine daha çok katıldığı, aynı zamanda okula devam etme sürelerinin de arttığı görülmektedir (Anna T. Henderson ve Mapp, 2002). Bir araştırmada evde öğrenmeyi aktif olarak teşvik eden, okul ile doğrudan ve düzenli temas kuran ve katılımında daha az engel yaşayan ebeveynlerin çocukları, akranlarıyla, yetişkinlerle ve öğrenme süreciyle olumlu bir şekilde etkileşim kurma eğilimindedir. Baker ve Stevenson (1986), okul katılım düzeyi düşük olan ebeveynlerle karşılaştırıldığında, okul katılım düzeyi yüksek ebeveynlerin,

çocuklarının başarısını desteklemek için okullarla ve çocuklarıyla daha etkili ve çeşitli stratejiler geliştirdiklerini belirtmektedir.

Bir araştırmaya göre, ebeveynlerin çoğunluğunun okul faaliyetlerine aktif olarak katıldığı ve ebeveynlerin birbirleriyle güçlü bir akran ağı oluşturduğu okullarda, öğrenci başarısının daha yüksek olduğu ve daha teşvik edici bir öğrenme ortamının olduğu ifade edilmektedir. Ebeveyn toplantılarına yüksek düzeyde katılım gösteren ve gönüllü olarak okul etkinliklerine katılan ebeveynlerin olduğu okulların, ulusal standartların üzerinde öğrenci başarısına sahip olma olasılığı diğer okullara göre daha yüksek bulunmuştur. Bu tür bir ebeveyn katılımının, okula sağlanan desteği artırabileceği ve öğretmenlerin çabalarını destekleyebileceği düşünülmektedir (Park ve diğerleri, 2017, s. 202). Araştırmalar, aile katılım etkinliklerinde ailelere yönelik düzenlenen eğitim programlarının önemini vurgulamaktadır. Bu çalışmalar, bu tür eğitim programlarının ailelerin ebeveynlik davranışlarında olumlu değişiklikler sağladığını, ebeveynlik streslerinin azaldığını ve öz-yeterlik duygularının arttığını göstermektedir (Çatalkaya, 2020, s. 106; Kahraman, Eren ve Şenol, 2017; Tümkiye ve Yeşiloğlu Uçar, 2021).

Aile katılımı, yalnızca çocuklar için değil, veliler için de büyük faydalar sağlar. Veli, okul faaliyetlerine katıldığında, çocuğunun okul hayatı hakkında bilgi edinir, okulun hedeflerini ve işleyişini öğrenir. Ayrıca, okulun plan ve programını görme fırsatı bulur, çocuğunun eğitim sürecine nasıl katkıda bulunduğunu gözlemleyebilir ve okulda gerçekleşen olayları eşzamanlı olarak takip edebilir (Şeker, 2009, s. 15). Bu katılım, ailelere çocuklarının meslek tercihlerinde destek olma ve uygulanan eğitimin etkisini anlama imkânı sunar. Aynı zamanda, ailelerin kendine olan güvenini artırarak, çocukların akademik, sosyal ve duygusal başarısını ve okula devam oranını olumlu yönde etkiler. Ayrıca, ailelere akademik destek vererek çocuklarının ödevlerine katkıda bulunmalarını sağlar (Burns, 1993, s. 75).

Aile katılımının faydalarından bir diğeri de anne-baba ile çocuğun okul hakkında fikir alışverişinde bulunmasını sağlamasıdır. Ebeveyn-çocuk görüşmelerinde okulla ilgili konuları çocuklarıyla tartışan ebeveynler, okul eğitiminin değerini vurgular ve bu sayede öğrencinin tutum ve beklentilerini geliştirir. Kısacası,

çocuğunuzla okulla ilgili konuşmak, çocuğunuza “okul benim için önemlidir ve senin için de önemli olmasını isterim” mesajını iletmek anlamına gelir. Ebeveyn-çocuk konuşmalarının, öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve bu durumun daha iyi akademik başarıya yol açtığı ifade edilmektedir (McNeal, 2014, s. 567).

1.4. Aile Katılımı Engelleri

Birçok ülke, gelişmişlik seviyelerinden bağımsız olarak benzer eğitim problemleri yaşar. Bu sorunların başında, okul ve aile arasında etkili iletişimin kurulamaması gelir. Ülkelerin sosyal, ekonomik ve siyasal özellikleri farklılık gösterse de, etkili bir eğitim-öğretim sürecinin sağlanabilmesi için okul ve aile arasındaki bağın kuvvetlendirilmesi gerektiği konusunda geniş bir görüş birliği bulunmaktadır (Aslanargun, 2007, s. 128).

Hornby ve Lafaale (2011, ss. 38-39), eğitimde etkili aile katılımının önündeki engelleri oluşturan faktörleri dört farklı gruba ayırmıştır:

1. Ebeveynler ile ilgili faktörler: Aile katılımına yönelik inançları, mevcut yaşam koşulları, katılıma ilişkin algıları, sınıf, etnik köken ve cinsiyet;
2. Çocukla ilgili faktörler: Yaş, öğrenme güçlükleri, yetenekler ve davranış sorunları, öğrenme güçlükleri;
3. Ebeveyn-öğretmen faktörleri: Farklı gündemler, tutumlar ve kullanılan dil;
4. Toplumsal faktörler: Tarihsel, demografik, siyasal ve ekonomik konular olarak belirtmektedir.

Aile katılımı, okul ve idareciler tarafından önemsenmeli ve değerli görülmelidir. Öğretmenlerin ve okul idarecilerinin ailelerle etkili iletişim kurma konusunda bilgi sahibi ve istekli olmaları büyük önem taşır. Okulda çalışan personelin olumsuz tavra sahip olması, isteksiz davranışları ve çekingenliği, ailelerin katılımını engelleyebilir (Güneş, 2016, s. 46). Ebeveynlerin genellikle kendi özgüven eksiklikleri ve yetersiz okul-aile ilişkileri nedeniyle çocuklarının eğitimine daha az katıldıkları gözönüne alınırsa, olumsuz tutumlar katılımı daha fazla engelleyecektir (S. Kaya ve

Lundeen, 2010, s. 825). Olumsuz tutum gösteren öğretmenlerin, ebeveynlerin dahil olabileceği katılım çalışmalarını daha az kullandıkları belirtilmektedir. Bu durum ebeveynlerin çocuklarının eğitime katılma oranını düşürmektedir (Chan, 1995, s. 54). Aile katılımı çalışmalarının etkili olabilmesi için iyi bir planlama ve velilerin yeterli bilgilendirilmesi gerekmektedir. Bu unsurlar sağlanmadığında, katılım seviyesinin düşük olması olasıdır (Cotton & Wiklund, 1989, ss. 8). Kahraman vd. (2017, s. 620), okul öncesi, ilkokul ve ortaokul düzeylerinde, aile katılımı etkinliklerine eğitim planlarında yeterince yer verilmediğini ifade etmektedir. Eğitim programlarında aile katılımına yeteri kadar önem verilmemesi, bu katılımın önündeki önemli engellerden biridir. Aileler, eğitim sürecinin etkin bir parçasıdır ve onların çeşitli programlar ve etkinliklerle eğitime dahil olmaları, öğrencinin gelişimi açısından kritik öneme sahiptir. Bu nedenle, okullarda ailelerin ihtiyaçlarını belirlemek için kapsamlı ihtiyaç analizleri yapılmalı ve bu analizlere dayalı olarak uygun programlar geliştirilmelidir. Bu programların düzenli olarak uygulanması ve yaygınlaştırılması, aile katılımını artırarak öğrencilerin gelişimine olumlu katkılar sağlayacaktır.

Çetin, ebeveynlerin çocuklarının eğitime destek vermeyi kendi görevleri olarak görmelerine ve çocuklarının eğitimde başarılı olmalarına yardımcı olabileceklerine inanmalarına rağmen, okul temelli ve okul-aile iş birliği temelli etkinliklere katılım seviyelerinin, ev temelli katılım seviyelerinden daha düşük olduğunu belirtmektedir. Bu durum, okul temelli ve okul-aile iş birliği temelli katılım biçimlerinin benzer özelliklere sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin veya yöneticilerin olumsuz tutumları, kalıplaşmış yaklaşımlar, sosyo-ekonomik, kültürel ve eğitimsel farklılıklar gibi faktörler, olumsuz bir okul atmosferi yaratabilir ve bu da, ebeveynlerin okul temelli ve okul-aile iş birliği temelli etkinliklere katılımını olumsuz yönde etkileyebilir. Dolayısıyla, ebeveynlerin bu tür katılım seviyelerinin düşük olması, eğitim sürecine ebeveyn katılımını artırmak için izlenmesi gereken yöntemlerin, uygulamaların ve programların yeniden değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (2020, ss. 182-183).

Çoğu öğretmen, etkili bir iletişim kurmak için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmadan kendini geliştiremez (Lawrence-Lightfoot, 2004). Çoğu öğretmenin, aile

katılımı konusunda eğitim almadığı, aile katılımının daha etkili ve verimli olabilmesi için öncelikle uzmanlar tarafından öğretmenlere kapsamlı ve uzun vadeli bir eğitim verilmesinin gerekli olduğu görülmektedir (Tümkiye ve Yeşiloğlu Uçar, 2021, s. 166). Ailenin sosyo-ekonomik durumu, okul için yeterli zamana sahip olmaması, eğitim seviyesinin düşük olması da, ailenin katılımına engel olan unsurlardandır (Trotman, 2001, ss. 279-280). Ramirez vd. (2014), ailenin sosyo-ekonomik statüsünün ebeveynlerin çocuklarının akademik çalışmalarına ne kadar süre katılabileceklerini belirlediğini, ebeveynlerin okulu tartışmak ve okul sorunlarına yardımcı olmak için çok az zamanları olduğunu, işe daha fazla zaman ayırmalarından okulla ilgili faaliyetlere daha az katıldıklarını ifade etmektedir.

Araştırmalarda, etnik farklılıklar, şehir yaşamındaki zorluklar, işsizlik, yoksulluk, okul personelinin azlığı sebebiyle ebeveynlerin okulla etkileşiminin azalması, yerel kültürün sürekli şikayet etme ve dedikodu gibi olumsuz etkileri, okul kültürü ile aile kültürünün büyük ölçüde farklılık göstermesi, düşük ebeveyn eğitimi, ekonomik kısıtlamalar, aile büyüklüğü, okul ile aileler arasındaki iletişim kanallarının belirsizliği, evde konuşulan dilin farklı olması, ebeveynlerin cinsiyeti ve çocuğun performansı, ailelerin öğretmenlerle iletişim kuramaması ve okullarda kullanılan mesleki dilin yarattığı korku aile katılımının engelleri olarak sıralanmaktadır (Karakaya, 2012, s. 76; Smith, 2024, ss. 18-23).

Velilerin ev-temelli katılımını engelleyen başlıca sorunlar arasında yorgunluk ve stres, ebeveynin ilgisizliği veya sorumluluk almaması, zor iş şartlarında çalışıyor olması, tek ebeveyn olması, pedagojik bilgi eksikliği, eşler arası uyumsuzluk veya iletişim eksikliği, misafir kabul etme, velinin kendi eğitimine devam etmesi, öğretmenin fazla ödev vermesi, sağlık sorunları ve ailenin çocuk sayısının fazla olması yer almaktadır (Çalışkan, 2022, s. 340; Erkan, Uludağ ve Dereli, 2016, s. 230). Bu durumda veliler çocuklarının eğitimiyle yeterince ilgilenemeyebilir. Eğitim perspektifinden bakıldığında, bu tür ailelerin okul programını bilmemeleri, çocuklarına evde gerekli desteği sağlayamamaları, eğitim materyallerini temin edememeleri, okul ve öğrencileriyle istenildiği kadar ilgilenememeleri, sorumluluğu genellikle öğretmenlere bırakmaları gibi durumlar gözlemlenebilir (Porsuk & Kunt,

2012, s. 212). Ailelerin eğitimi tamamen okulun sorumluluğuna bırakma eğilimleri ve katılıma duyulan gereksinimi hissetmeme tutumları, eğitim sürecinde aile katılımını önemli ölçüde sınırlandırmaktadır (Tümkiye ve Yeşiloğlu Uçar, 2021, s. 165).

Ailelerin okul personeliyle yaşadığı karşılıklı problemler, hem aileyi hem de çocuğu okula karşı olumsuz düşüncelere yönlendirebilir. Ayrıca, ailenin geçmiş olumsuz okul deneyimleri de, okul hakkında var olan olumsuz düşünceleri pekiştirebilir. Bazı okulların, aile katılımı için gerekli ve etkili imkanları sunmaması, ailelerin katılımdan uzaklaşmasına yol açar. Okulun kayıt alanının geniş olması, ailelerin okula uzak mesafede bulunması ve ulaşım imkanlarının zorluğu, iş birliğini engelleyebilir. Katılım faaliyetleri tek bir yöntemle yapılmaya çalışılır, tüm ailelere hitap edecek çeşitli katılım yöntemleri kullanılmaz ve gerekli destek sağlanmazsa, katılım çalışmalarından istenen sonuç elde edilemez (Burns, 1993, ss. 66-69).

Ailelerin eğitim seviyesi, aile katılımını önemli ölçüde etkiler. Ailelerin çocuklarının eğitimine olan ilgisi kadar, kendi eğitim düzeyleri de katılımın etkinliğini belirler. Souto-Manning- Swick, yaptıkları araştırmada ailelerin eğitim düzeyi arttıkça, çocukların eğitim performansının olumlu yönde etkilendiğini, aksine ebeveynlerin eğitim düzeyi düştükçe, çocukların eğitimine olumsuz yansımaları olduğunu tespit etmişlerdir. Bu nedenle, aile katılımını teşvik eden programlar, çocuğun okul yaşamına başladığı ilk dönemden itibaren aileleri eğitim sürecine dahil etmenin olumlu etkilerini sağlayabilir (2006, s. 189). Bununla birlikte, öğrencinin öğrenim düzeyi yükseldikçe ailenin özellikle okul temelli katılımının azaldığı da görülmektedir. Bu azalışın nedenleri olarak:

1. Öğrenciler olgunlaştıkça, hangi bilgileri aileleriyle paylaşacaklarına kendileri karar vermeleri,
2. Öğrencilerin artan olgunluk ve entelektüel gelişimi göz önüne alındığında, öğretmenlerin iletişimlerinin odak noktasının çocuk olması gerektiğini düşünmeleri,
3. Çocuklar okula kendi başlarına gidip gelebildikçe, ebeveynlerin okul ile doğrudan temasının azalması,

4. Üst sınıflardaki ve ortaokullardaki öğretmenler, sınıflarında ebeveynlerin gönüllü olarak sınıfa katılmalarını istememesi, bunun da ebeveynlerin katılımını düşürmesi,
5. Öğrenciler, ortaokula ve lise seviyesine geçtikçe, okulun kendisi iletişime engel olabilir. Öğrenciler sık sık bir sınıftan diğerine farklı öğretmenlerle çalışarak geçerler, bu da ebeveynlerin iletişimde kalmasını veya kiminle iletişim kuracaklarını bilmelerini zorlaştırması (Epstein ve Becker, 1982).

Ailelerden ekonomik yönden katkı yapmaları beklendiği veli toplantıları, ekonomik zorluklar yaşayan ebeveynleri okuldan uzaklaştırabilir. Öğretim yılı boyunca ailelerden maddi olarak karşılanamayacak materyaller istemek, velilerin okula gelmesinin önündeki engellerden biri olabilir. Çocuk sayısı fazla olan ailelerde iş yükü arttığından çocuğun eğitimi için ayrılan ilgi ve süre azalmaktadır Ayrıca günümüzde kadınların iş hayatına yoğun katılımıyla birlikte, bazı ebeveynler okulu çocuğunun günün belirli saatlerinde zaman geçirdiği bir yer olarak, iş çıkışında gelip çocuğunu aldıkları bir bakımevi veya öğretmenleri bir bakımcı olarak görebilirler. Bazı ailelerin, çocuklarını hafta sonları okulun kurslarına göndererek, bu süreçte kendilerine zaman ayırdıkları gözlenmiştir. (Yiğit ve Bayrakdar, 2016, ss. 57-70).

Şaban yaptığı araştırmada aile katılımını engelleyen faktörler olarak şunları da belirtmiştir:

1. Veli toplantılarında uzun kuyruklar oluşması ve karmaşa yaşanması,
2. Okul idaresi, öğretmenler ve veliler arasında iletişim yetersizliğinden kaynaklanan bilgi eksikliğinin olması,
3. Okul idaresinin ve öğretmenlerin velileri küçük görmesi ve velilerden gelen fikir ve teklifleri göz ardı etmesi,
4. Öğretmenlerin velilere karşı sabırlı, anlayışlı olmaması ve olumsuz bir tutum takınması,
5. Okulun çeşitli faaliyetler için velileri okula davet etmemesi,

6. Okulda öğrenciler arasında ayırım yapılması,
7. Velilerin okul ve çevre ile fikir ayrılıkları yaşaması,
8. Velilerin evde bakıma muhtaç olan büyüklerinin veya hastalarının bulunması,
9. Çocuğun okul dışında çeşitli kurs ve etkinliklere gitmesi sebebiyle velilerin hepsinin takibini yapmakta zorlanması,
10. Velilerin düşüncelerinin okul ve öğretmenler tarafından beğenilmeyeceği korkusu yaşaması,
11. Velilerin, çocuğun eğitimine katılmanın gereksiz olduğunu düşünmesi,
12. Velilerin, çocuğun büyüdüğü ve bireyselleştiği için kendi haline bırakılması gerektiğini düşünmesi,
13. Velilerin kendi kişisel gelişimine vakit ayırma ihtiyacı duyması,
14. Çocuğun aşırı ilgi ve takipten hoşlanmaması (Şaban, 2011, ss. 87-88).

Ailenin okula katılımını birçok farklı değişkenin engellediği görülmektedir. Ancak öğrencinin akademik ve genel başarısı için aile katılımının önemli olduğu, katılımın önündeki engeller için çözümler bulunması gerektiği aşikardır. Bunun için aile katılımının nasıl artırılması gerektiği önemli bir konudur.

1.5. Aile Katılımını Artırma Yöntemleri

Aile katılımını artırmaya yönelik yöntemler, eğitim süreçlerini daha etkili ve verimli kılmak için kritik öneme sahiptir. Ailelerin eğitime aktif katılımı, çocukların akademik başarılarını ve genel gelişimlerini olumlu yönde etkiler. Bu nedenle, aile katılımını artırmak amacıyla çeşitli yöntemler geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Konunun daha iyi anlaşılabilmesi için bu bölümde her yöntem ayrı ayrı ele alınmıştır.

1.5.1. Öğretmen Tutumlarının İyileştirilmesi

Öğretmenlerin aile katılımına dair tutumları, bu katılımı artırma çabaları üzerinde belirleyici bir rol oynar. Öğretmenler, ailelerin çocuklarını en iyi tanıyan bireyler olduğunu ve öğretim ile öğrenim süreçlerini desteklemek adına önemli bilgiler sağlayabileceklerini bilmelidir. Dolayısıyla, aile katılımı desteklenmeli ve değerli görülmelidir. Buna ek olarak, öğretmenlerin ailelere karşı saygılı, davetkar ve ailelerin sosyo-ekonomik ya da kültürel çeşitliliğine bakmaksızın önyargısız bir tavra sahip olması gerekir. Bu tür olumlu tutumlar, ailelerin okul etkinliklerine ve çocuklarının eğitim süreçlerine daha fazla katılım göstermelerini teşvik etmektedir (Liu, Sulaimani ve Henning, 2020, s. 163). Öğrenci-öğretmen-veli iletişim sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi; okullarda öğrenciler arasındaki davranış bozukluklarını, disipsizliği vb. problemleri en aza indirmede, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine etkin biçimde katılmalarını sağlamada ve anlamlı öğrenmeyi artırmada aktif rol oynamaktadır (Çanakçı, 2006, s. 572).

Bazen öğretmenler sınıfın yalnızca kendilerinin sorumluluğunda olduğunu, ebeveynlerin katılımının karmaşa oluşturduğu, kaynakların sınırlı olması ve okul bürokrasisin zorluğundan, katılımın gereksiz olduğu düşüncesine sahip olabilir. Bu durum ebeveynleri katılımdan uzaklaştırabilir. Bunun aksine öğretmenlerin, ebeveyn katılımının, hem çocuklar hem de kendileri için faydalı olacağı düşüncesine sahip olmaları ve katılımı teşvik etmeleri gerekir (Becker-Klein, 1999, s. 5). Öğretmenler, çocuklarla ilgili aile ve ev ortamlarını kapsayan daha geniş bir bakış açısına sahip olduklarında, çocukların evle ilişkili bireysel ihtiyaçlarına, stres kaynaklarına ve değişimlerine daha hassas hale gelir. Bu sayede, ailelerin ve çocukların ihtiyaçlarını daha anlayışlı ve çocuk odaklı bir şekilde karşılamak için etkili bir destek sağlar (Ensari ve Zembat, 1999, s. 180).

1.5.2. Ebeveyn Gelişim Faaliyetleri

Eğitim sürecinde aileden faydalanmak ve destek almak için, ailenin eğitim sürecine aktif katılımını teşvik eden, süreç hakkında bilgilendirme sağlayan, ailelerin belirli alanlarda bilgi ve beceri kazanımlarını destekleyen faaliyetler geliştirilmelidir

(C. Gül ve Gül, 2022, s. 792). Aileler, öğrencilerinin akademik başarılarının yüksek olmasını arzulamaktadır. Öğrenci başarısını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin anlaşılması, okul profesyonellerinin öğrenci kitlesini etkilemek amacıyla mevcut okul uygulamalarında değişiklik yapmalarına olanak sağlayabilir (Avnet, Makara, Larwin ve Erickson, 2019, s. 477). Okullar aile katılımını artırmak için, ailelerin uygun olan zamanlarını dikkate almak kaydıyla çeşitli etkinlikler düzenlemelidir. Örneğin, eğitimciler aile katılımı ile ilgili konularda seminerler organize edebilir; öğretmenler düzenli aile-öğretmen toplantıları yapabilir veya haftalık aile-öğretmen bültenlerini e-posta aracılığıyla gönderebilir. Öğretmenler, aileleri bireysel görüşmeler veya toplantılarla çocuklarına dair endişelerini paylaşmaya teşvik edebilir. Aile-öğretmen toplantıları, öğretmenler ve aileler arasındaki iletişimi güçlendirmek için etkili bir araçtır. Bu toplantılarda paylaşılan bilgiler sayesinde, aileler okulu daha iyi tanıyabilir, öğretmenler de öğrencinin geçmişi ve ihtiyaçları hakkında daha kapsamlı bilgi sahibi olabilir (Liu ve diğerleri, 2020, s. 164).

1.5.3. Ev Temelli ve Okul Temelli Katılımın Rolünü Anlamak

Hem evde hem de okulda ebeveyn katılımı, çocukların gelişimi ve öğrenimi için kritik öneme sahiptir. Ancak, öğrenci başarısı ile en güçlü şekilde ilişkili olan katılım türü, ilkokul, ortaokul ve lise seviyelerinde farklılık gösterebilir çünkü çocukların ihtiyaçları yaş gruplarına göre değişir. Ortaokul ve lise düzeylerinde, başarı ile en güçlü şekilde ilişkili olan ebeveyn katılımı türü akademik sosyalleşmedir. Bu tür katılım, ebeveynlerin başarı beklentilerini iletmelerini, eğitime verdikleri önemi vurgulamalarını ve akademik ile gelecekteki kariyer hedeflerine yönelik beklentileri teşvik etmelerini içerir. Akademik sosyalleşme, eleştirel düşünme gerektirdiğinden ve ilkokul seviyesindeki öğrenciler için gelişimsel olarak uygun olmadığından, daha yüksek düzeyde bir katılım biçimidir. İlkokuldan ortaokula geçen öğrenciler için, okul temelli ve ev temelli aile katılımı daha uygun olup, her ikisi de öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etki sağlar (Avnet ve diğerleri, 2019, s. 478). Stright ve Yeo (2014, s. 301), okul temelli etkinliklerin ebeveyn özellikleri dikkate alınarak uygulandığında, akademik başarıyı ve öğrencide uygun davranış değişiklikleri oluşturduğunu ifade

etmektedir. Ev temelli ve okul temelli ebeveyn katılımı, çocukların eğitim süreçlerinde ve gelişimlerinde hayati bir rol oynamaktadır. Bu iki katılım biçimi, farklı yaş gruplarında ve eğitim seviyelerinde çocukların özgün gereksinimlerine uygun bir şekilde biçimlendirilmelidir. Ebeveynlerin çocuklarının eğitimine etkin bir biçimde katılım göstermeleri, çocukların akademik ve sosyal gelişimlerini uzun vadede olumlu yönde etkilemektedir.

1.5.4. Ebeveyn Tutumları/Beklentileri ve Ebeveynlik Tarzları

Ebeveynlerin tutumları, çocuğun bireysel gelişiminde oldukça belirleyicidir (Kılağuz, 2022, s. 16). Çocuğun gelişiminde öğretmenlerin etkisi önemli olsa da, anne-baba etkisinin genellikle daha belirgin olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin tutumları, çocuğun yetenek ve becerileri üzerinde kaçınılmaz bir etkiye sahiptir. Aile ortamı, çocuğun eğitiminde kritik bir rol oynar ve ailenin bu süreçteki etkisi, ebeveynlerin tutum ve davranışlarına bağlı olarak değişkenlik gösterebilir. Aile, bireyin özelliklerinin şekillendiği ilk çevredir ve ebeveynlerin tutumları, bireyin kişiliğinin oluşumunda en önemli dışsal etkenlerden biri olarak kabul edilir (Cizreliloğulları ve Kilili, 2021, s. 131). Ebeveynlerin, çocuklarının eğitimindeki rollerine yönelik tutumları, ebeveyn davranışlarını önemli ölçüde etkiler. Eğitim sürecine dahil olmayan ebeveynler, çocuklarını sadece okula bırakıp almaktan öteye geçmeyebilir. Ancak, çocuklarının eğitiminde etkin bir rol oynamaları gerektiğini düşünen ebeveynler, okul etkinliklerine ve öğretmenlerle olan etkileşimlerine daha bilinçli ve kararlı bir şekilde katılabilir (Liu ve diğerleri, 2020, s. 164). Bir araştırmada, ebeveynlerin okul-aile iş birliği temelli katılımı ile ebeveyn tutumları incelenmiştir. Bulgular sonucunda okul-aile iş birliği katılım puanları arttıkça, ebeveynlerin okul-temelli tutum ve aile-temelli tutum puanları da artmıştır (Pekkarataş, 2010, s. 143). Aileler çocuklarına eğitim konusunda destek olduklarını hissettirdiklerinde, çocuklar bu alana daha fazla önem verirler. Ebeveynlerinin eğitim sürecinde destekleyici tutum sergilediği çocuklar, genellikle akademik olarak daha başarılı olmaktadır (Çelenk, 2003). Ailenin eğitime önem veren bir tutuma sahip olması, çocuğun okuldaki başarısı ve gelişimi ile ilişkilendirilmiştir (Demirbulak, 2000, s. 54). Hornby ve Lafaele'nin (2011, s. 39) aktardığına göre, düşük gelirli siyahi ailelerden gelen başarılı öğrencilerin velilerini

okulun diğer velilerinden ayıran en önemli faktörün, çocuklarının eğitimine aktif katılım sağlamaya yönelik tutumları olduğu belirtilmektedir. Bu katılım, hem evde öğrenmeyi desteklemek hem de okulla yapıcı bir şekilde iletişim kurmak şeklinde gerçekleşmektedir. Yüksek başarı gösteren öğrencilerin velilerinin, diğer velilere göre çocuklarının okul başarısını artırmada etkili olabileceklerine dair daha güçlü bir inanç taşıdıkları belirtilmektedir. Ebeveynlerin yüksek akademik beklentilere sahip olması ve evlerini bu beklentileri destekleyecek şekilde yapılandırması durumunda, yoksul ve dezavantajlı öğrencilerin bile okulda başarılı olabileceği ifade edilmektedir (Clark, 1983). Olumlu ebeveynlik tarzları, ebeveyn tutumlarıyla bağlantılıdır ve öğrencilerin eğitim başarılarını desteklemede önemli bir rol oynar. Yapılan çalışmalar, olumlu ebeveyn beklentileri ve desteğinin, çocukların eğitim başarısı için gerekli olan tutumlara dönüşmesine katkıda bulunduğunu; bu tutumların da ebeveynlerin eğitim süreçlerine aktif katılımı gibi davranışları içerdiğini ifade etmektedir (Gabrielli ve Impicciatore, 2022, s. 2308).

1.5.5. Ebeveynler ve Okullar Arasında Açık İletişim

Aile katılımı literatüründe, iletişimin ailenin okula katılımına etki eden önemli stratejilerden biri olduğu sürekli olarak ifade edilmektedir. Okulun kaliteli bir eğitim verebilmesi için hem iç bünyesinde hem de çevresiyle etkili bir iletişim ağına sahip olması gerekir. Okul çalışanlarının, kendi arasında iletişiminin iyi olması gerektiği gibi paydaşları olan veli ve diğer kurumlarla da iletişiminin iyi olması gerekir. Eğitim kurumları, iç ve dış çevreleriyle uyum sağlamak için iletişim kanallarını etkili bir şekilde kullanmalıdır (Ersoy, 2006, s. 2).

Bir eğitim ortamı olarak okul, iletişim ve ilişkiler açısından zengin bir ağ oluşturur. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliler gibi okulun bileşenleri, sürekli bir etkileşim ve iletişim sürecindedir. Bu iletişim, okulda hem formal hem de informal yollarla sağlanır. Öğretmenler, sınıf ortamı dışında olmalarına rağmen, eğitim ve öğretim süreçlerinde öğrenciler üzerinde büyük bir rol oynayan ailelerle yeterli düzeyde iletişim sağlamalıdır (Hoşgörür, 2019, s. 159). Okullar, eğitimin temel unsuru olan öğrenciyi daha iyi anlayabilmek, akademik başarısını artırabilmek için öğrencilerin ailelerini tanımalı, onların ihtiyaçlarını ve bakış açılarını bilmelidir.

Öğrencinin okuldan sonra ailede edindiği kazanımların neler olduğunu anlamak için, ailenin sahip olduğu ekonomik, sosyal ve duygusal özellikleri bilmek ve bu şartlara göre öğrencinin durumunu değerlendirmek önemlidir. Bunun için okul ile aile arasında karşılıklı ve etkili bir iletişim gerekmektedir. Öğrenciler ve öğretmenlerin yanı sıra ebeveynler ve okul arasındaki etkileşimler, akademik başarının artırılmasında büyük önem taşır (Schmitt ve Kleine, 2010, s. 163). Canada (2007, s. 94), ev ve okul arasındaki açık iletişim ile okulun ebeveynleri davet etmesinin, ebeveynlerin katılımını olumlu yönde etkileyen önemli faktörler olduğunu güçlü bir şekilde vurgulamaktadır.

Sağlıklı ve verimli bir eğitim ortamı, öğretmenler ve aileler arasındaki iş birliği sayesinde mümkün olur. Okul personeli ile ebeveynler arasında kurulacak açık iletişim yolları, olumlu ilişkilerin teşvik edilmesi ve öğretmenler ile ebeveynler arasındaki iş birliğinin artırılması için hayati öneme sahiptir (Oranga, Obuba ve Boinett, 2022). Okul personeli ile olumlu etkileşimler, ailelerin eğitime olan katılımlarının artmasında önemli etkindir. Aile katılımının, ebeveynlerin çocukların evdeki eğitimine katılımı ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Becker-Klein, 1999, ss. 3-9). Aile ve öğretmenler arasında karşılıklı sevgi, saygı, hoşgörü gibi olumlu duyguların yanı sıra etkili bir iletişimin olması, öğrencilerin yeteneklerinin ve becerilerinin keşfedilmesine, bu potansiyellerin geliştirilmesine ve akademik, duygusal ve sosyal başarıya ulaşmasına olanak tanır (Ataç, 2001, s. 41).

1.5.6. Aile Katılımına Uygun Yaklaşımın Seçilmesi

Ebeveyn katılımının çocukların öğrenme ve gelişimi üzerindeki etkisi, velilerin çocuklarının eğitimini destekleme şeklinden etkilenebilir (S. B. Sheldon, 2000). Aile katılımı, doğası gereği öğrenci çıktıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Okul ile aile arasında her çalışma sonuç olarak aynı etkiyi vermemektedir. Aynı uygulama bazen olumlu bir sonuç ortaya koyarken, bazen bu sonucun olumsuz olduğu görülmektedir (Fernandez-Alonso, Alvarez-Diaz ve Woitschach, 2017). Benner vd. (2016, s. 1062) ebeveyn katılım stratejilerini eğitim çalışmalarına entegre etmenin önemini vurgulamıştır. Çalışmanın bulguları, bu tür çabaların daha stratejik olarak hedeflenmesi durumunda etkili olabileceğini öne sürmektedir. Örneğin, sosyo-

ekonomik düzey ve akademik başarı açısından avantajlı öğrencilere yönelik akademik destek ve katılım, ebeveynlerin eğitim beklentilerini net bir şekilde ilettikleri durumda daha etkili olurken; sosyo-ekonomik düzey ve akademik başarı açısından dezavantajlı öğrencilere yönelik programların, ebeveynlerin okul temelli etkinliklere aktif katılımıyla daha etkili olduğu ifade edilmektedir. Ebeveynlerin sosyal gerçeklikleri ve kültürel özellikleri dikkate alınmaksızın uygulanan okul politikaları, eğitim sonuçlarında daha büyük farklılıklara yol açabilir. Bu nedenle, ebeveyn katılımını artırmak için çeşitli düzeylerde ve türlerde faktörlerin dikkate alınması gerektiği unutulmamalıdır (Grolnick, Benjet, Kurowski ve Apostoleris, 1997, s. 547).

Velilerin katılım düzeyi konusunda ortak bir anlayışın olmaması, bu alandaki en büyük eksiklerden biridir. Velilerin yalnızca öğretmenlerden değerlendirme bilgisi olarak aktif olarak izleme, yardımcı olma ve destek sağlama gibi rolleri üstlenmesi arasında çeşitli anlayış farklılıkları bulunmaktadır. Ayrıca, farklı okullar, velilerin katılımını teşvik etmek için farklı yöntemler benimsemekte olup, bu yaklaşımların etkinliğini kıyaslamak ve değerlendirmek zorlaşmaktadır. Öğrenci öğrenimi üzerinde en olumlu etkiyi yaratan yöntemler hakkında kapsamlı ve uyumlu bir bilgi tabanına ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca, velilerin okula katılımını zorlaştıran engeller üzerine daha fazla araştırma yapılmalı ve bu engellerin aşılması için velilere daha fazla destek sağlanmalıdır (Sarsale ve diğerleri, 2024, s. 236).

Aile katılımı çalışmalarında, her uygulamayı bütün okullar için yürürlüğe koyma imkânı görünmemektedir. Uygulamayı belirlemeden önce okulun, öğrencilerin ve velilerin sahip olduğu özelliklerin dikkate alınması gerekmektedir. Ailelerin bilgi ve ihtiyaçları birbirinden farklı olabilir. Ailenin ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması, eğitime katılımlarını sağlamada faydalı olabilir. Uygulanacak programın zamanlaması ayarlanmalı ve veliler için uygun zaman mutlaka belirlenmelidir. Programın süresi, kişi sayısı, fiziksel şartlar, kişilerin yaş, sosyo ekonomik düzeyi ve eğitim seviyeleri belirlenmelidir. Bu özelliklere göre, hangi uygulamanın seçileceğine karar verilmelidir. Program, uzman kişiler tarafından açık ve anlaşılır bir dille katılımcıların seviyelerine uygun olacak şekilde sunulmalıdır (Bölükbaşı Macit, 2019, ss. 26-27).

Öğrencilerin akademik başarısını artırmak için uygun katılım biçimlerini bilmek önemli olduğu gibi, öğretmenlerin ve okulların hangi ebeveynlerin katıldığına dikkate almaları ve katılmayan ebeveynlerin katılımını artırmak için çaba sarf etmeleri gerekmektedir. Genel olarak, farklı ebeveynler farklı beklentilere, ihtiyaçlara ve katılım biçimlerine sahiptir. Bu nedenle, ebeveyn katılımını artırmak için yapılan çabalar, ebeveynlerin çeşitliliğini dikkate almalıdır (Smit, Driessen, Sluiter ve Slegers, 2007). Sonuç olarak, aile katılımı uygulamalarının niteliğinin, hedef kitle dikkate alınarak belirlenmesi, ulaşılmak istenen sonuca erişmek açısından önemlidir.

1.5.7. Ebeveyn Eğitimi

Ebeveyn eğitimi, çocuğun doğumundan 18 yaşına kadar olan süreçteki gelişim ve ihtiyaçlarına uygun şekilde, bakım veren kişilerin bilgi, tutum ve becerilerini sistemli olarak geliştirmeyi, sağlıklı aile içi iletişimi sağlamayı ve uyarıcılarla dolu bir ev ortamı oluşturmayı amaçlayan öğrenme etkinliklerinin toplamıdır (Bölükbaşı Macit, 2019, s. 13).

Modern dünyada değişen şartlar ve anlayışlarla birlikte, farklı aile yapıları gözlenmektedir. Ailelerin çeşitli ihtiyaçları bulunmakta ve bu ihtiyaçların karşılanabilmesi için toplum, ailelere zaman ve kaynak sağlamalıdır. Ebeveyn eğitiminin, veli katılımı ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki üzerindeki etkilerini inceleyen bir araştırmada, daha eğitilmiş ebeveynlere sahip öğrencilerin başarılarının, daha az eğitilmiş ebeveynlere sahip öğrencilerden yüksek olduğu belirtilmektedir (Tan, Lyu ve Peng, 2020, s. 269). Yapılan diğer birçok araştırmada da, çeşitli yapıdaki ailelere yönelik eğitimlerin olumlu sonuçlar verdiği vurgulanmaktadır. Aile eğitimlerinin amacı, ebeveynlere bilgi ve anlayış kazandırmak, ebeveynlik rollerini yerine getirmelerine yardım etmek, sorumluluk ve evdeki rolleri konusunda destek vermek, kişisel farkındalıklarını arttırarak gelişmelerine katkıda bulunmak ve çocukları ile olan ilişkilerinde yeni teknikler geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Ersay, 2006, s. 221).

Eğitimciler ve okul yöneticileri, aile katılımını artırmak için etkili ve esnek programlar oluşturmalıdır. Başarılı aile katılımı genellikle iyi planlanmış ve uzun vadeli programlar çerçevesinde, ebeveynlere farklı roller sunan çalışmalardan oluşur.

Velilere çeşitli programlar, tercihler ve seçenekler sunmak önemlidir. Bu süreçte, öğretmenler ve yöneticiler, velilerin katılımını sağlayacak uygulamaları dikkatlice hazırlamalı ve değerlendirmelidir.

1.5.8. Olumlu Okul İklimi/Ortamı

Olumlu okul ortamı; öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve ailelerin etkileşimiyle, öğrenme sürecinin daha etkili ve destekleyici hale getirilmesidir. Bu ortamı oluşturan unsurlar arasında, öğrenci ve öğretmenlere sunulan hizmetlerin kalitesi, disiplin anlayışı, öğrencilerin katılımını teşvik eden etkinlikler, okulun eğitim sistemi ve çevresiyle olan ilişkiler yer alır (Akyüz Yalçınkaya, 2000, s. 5). Olumlu okul ortamı oluşturmak için, öğrenci başarısını desteklemek için yönetim, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer paydaşlar arasında etkili bir iş birliğine ihtiyaç vardır. Bu iş birliği içinde, okul ortamını belirleyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu nedenle, okul yönetiminin benimsenmesi son derece önemlidir. Okul yönetimi, tüm okul topluluğunun aktif katılımını teşvik eden, sorumluluk alma kültürünü geliştiren, karşılıklı iletişimi ve hesap verebilirliği önemseyen bir yaklaşım benimsediğinde, olumlu bir okul ortamı oluşturulabilir.

Yüner'in (2018, s. 89) aktardığına göre olumlu okul ortamı, öğrencilerin hem akademik gelişimini hem de sosyal ve psikolojik gelişimini desteklemektedir. Araştırmalar olumlu okul ortamında eğitim alan öğrencilerin; daha az riskli davranışlar gösterdiklerini (Resnick vd., 1997), daha az disiplin sorunu çıkardıklarını (Nelson, Martella ve Marchhand-Matella, 2002; Welsh, 2000), daha güçlü güven duygusuna sahip olduklarını (Syvertsen, Flanagan ve Stout, 2009; Welsh, 2000) ve daha yüksek yaşam tatminine ulaştıklarını (Suldo, McMahan, Chappel ve Loker, 2012) belirtmektedir.

Okulun olumlu bir ortama sahip olması, öğrencilerin okula yönelik pozitif tutumlar geliştirmesinde önemli bir role sahiptir. Olumlu okul ortamı, akademik gelişiminin ve öğrenme amaçlarının ön plana çıkmasına, öğrenciler arasında saygıya dayalı olumlu ilişkilerin kurulmasına, öğrencilerin ailelerinin okula katılımının ve desteklerinin güçlenmesine katkı sağlar. Bu nedenle, öğrencilerin okula bağlılık

göstermesi ve okuldan memnuniyet duyması, pozitif bir okul ortamı ile doğrudan ilişkilidir. Ayrıca böyle bir ortam, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve bilgi birikimlerini geliştirmelerine de katkıda bulunabilir (Şahin ve Atbaşı, 2020, s. 674).

Olumlu okul ortamı, ailelerin okula katılım seviyesini artıracaktır. Okullar; hem resmi hem de gayri resmi iletişim kanallarını düzenli kullanarak ailelerle etkili bir iletişim sürdürmeli, aile ve toplum desteklerini vurgulayarak, okulun çevresinde bir dayanışma ve iş birliği ağı oluşturmalı, aileleri, okulun planlama ve karar alma süreçlerine aktif bir şekilde dahil etmeli, onların görüşlerini değerlendirmeli, ailelere, çocuklarının okullaşmasını desteklemek için kendi yeteneklerini ve kaynaklarını artırmalarına yönelik fırsatlar sunulmalıdır. Böylece olumlu okul ortamına katkı sağlanarak ailenin okula katılımına destek verilmelidir (Paterson ve diğerleri, 2009, ss. 160-161).

1.5.9. Ebeveyn Katılımı İle İlgili Konularda Öğretmen Eğitimi

Ebeveyn katılımında olumlu sonuçlar elde etmek için, öğretmenlerin ebeveynlerle etkili iletişim kurma yeteneklerini geliştirmeleri, farklı kültürel geçmişlere sahip ebeveynlerle etkileşim becerilerini artırmaları ve etkili katılım stratejileri geliştirmeleri önemlidir. Günümüzde toplumsal ve teknolojik gelişmeler eğitim alanını da etkilemektedir. Bu nedenle, öğretmenler farklı aile yapılarını ve teknolojinin olumsuz etkilerini göz önünde bulundurarak, öğrenciler üzerindeki olası etkileri anlamalı ve bu etkilerle başa çıkmak için iş birliği becerilerini geliştirmelidir.

Öğretmenler, çeşitli nedenlerle aile katılımı çalışmalarına karşı olumsuz bir tutum sergileyebilirler. Öncelikle, ailelerle olan ilişkilerinin yeterince güçlü olmadığını düşünebilirler ve bu durumun ailelerin iş birliği çalışmalarına olumsuz yansıtılabileceğinden endişe edebilirler. Ayrıca, öğretmenler yoğun iş yükleri, kişisel sorunlar veya zaman kısıtlamaları nedeniyle ailelerle etkileşimde bulunmak için gerekli zamanı bulamayabilirler. Bu tür pratik engellerin yanı sıra, öğretmenler aile katılımı konusunda yeterli bilgi veya deneyime sahip olmama, etkili stratejiler geliştirememesi veya uygun iletişim yöntemlerini kullanamama gibi algılanan yetersizlikler nedeniyle de olumsuz bir tutum sergileyebilirler. Bu faktörler,

öğretmenlerin aile katılımı çalışmalarını yeterince önemsememelerine ve bu sürecin etkinliğini artırma konusunda gerekli adımları atmamalarına yol açabilir (Lindberg, 2018, ss. 955-956). Bir araştırmada, Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programlarının, aile katılımını istenen düzeye getirebilme noktasında yeterli ve etkili içeriklere sahip olmadıkları ifade edilmektedir. Dolayısıyla, bu işbirliği için sadece öğretmen yetiştirme programlarında değil hizmet içi eğitimde de okul-aile ilişkileriyle ilgili eğitimin zorunlu tutulması gerektiği ifade edilmektedir (Sabancı, 2009, s. 257).

Bu nedenle, eğitimde aile katılımını artırmak için, öğretmen yetiştiren üniversitelerin bölümlerinde okuyan öğrencilere ve mevcut öğretmenlere ailelerin okula katılımıyla ilgili kapsamlı eğitimler verilmelidir. Bu eğitimler, öğretmenlerin ailelerle etkili iletişim kurabilme ve farklı kültürel arka planlardan gelen ebeveynlerle iş birliği yapabilme becerilerini geliştirmeye yönelik olmalıdır. Eğitim programları, öğretmenlerin aile katılımı stratejilerini anlamalarını ve uygulamalarını destekleyecek şekilde tasarlanmalı, bu sayede öğretmenler istenen niteliklere ulaşarak aile katılımını daha etkin bir şekilde sağlayabilmelidir.

1.6. Aile Katılım Teorileri

Aile katılımı çeşitli faktörleri içeren çok yönlü (çocuk gelişimi, bireylerin sahip olduğu inançlar ve beklentiler, ebeveynlerin, öğrencilerin ve öğretmenlerin üstlendiği farklı roller, kültürel bakış açıları, politikalar) bir kavramdır. Her bir boyut bağımsızdır ancak aynı zamanda birbirine bağlıdır. Çünkü her bir boyuttaki faktörler ve zorluklar, okullarda ebeveyn katılımını mümkün kılar veya engeller (Patrikakou, Weissberg, Redding ve Walberg, 2005, ss. 2-3). Bu karmaşıklığı anlamak için, okul-aile katılım teorilerini açıklamakta fayda olduğu düşünülmektedir. Aile katılımı ile ilgili yapılan çalışmalarda teorik yaklaşımlar açıklanmış olmasına rağmen, kullanılan çerçevelerin çeşitliliği ve bunların nasıl uygulandığı hakkında çok az şey yazıldığı görülmektedir.

Teorik perspektifler araştırmacılara, çalışmalarına kapsayıcı bir yapı sağlayarak temel oluşturur ve çalışma yapılan konularda edinilen bilgilerin anlamlandırılmaları için bir çerçeve sunar. Bu aynı zamanda aile katılımı alanında da geçerlidir (Yamauchi, Ponte, Ratliffe ve Traynor, 2017, s. 11). Bu bölümde, aile katılımı ile ilgili dört ana teori açıklanmıştır.

1.6.1. Bilişsel Gelişim Teorisi

Yapılandırmacı paradigmanın kurucusu olarak bilinen Jean Piaget'in çocuklarda bilişsel gelişim teorisini oluşturmasıyla ortaya çıkan yaklaşımın temel esası, küçük çocukların aktif öğreniciler olarak, kendi dünya algılarını çevrelerindeki dış gerçekliklerle eşleştirmek için sürekli çaba göstermeleridir. Bilgi, çevreden pasif olarak alınmaz, aksine öğrenen tarafından aktif olarak yapılandırılır. Bu teori, öğrenmenin bilişsel kavramlarının, öğrenmenin öğrencinin zihinsel faaliyetlerine bağlı olan aktif, yapıcı ve hedefe yönelik bir süreç olduğunu vurgular. Ayrıca, çocukların çevrelerini bağımsız olarak keşfetmelerine de önem verir. Aynı zamanda bu teori, erken çocukluktan ergenliğe kadar çocukların düşüncelerindeki değişiklikleri anlamak için çocukların bilişsel gelişimine (duyusal-motor, işlem öncesi, somut işlemler ve biçimsel işlemler) yönelik geniş aşamalar sunar (Karaçöp, 2020, ss. 11-12).

Bu teori, "İnsan nasıl öğrenir?" sorusuna cevap arayan, öğrenmenin oluşumuna ilişkin bir teoridir. Birey, bulunduğu çevre içinde deneyimler yoluyla bilgiler edinir. Dışsal tecrübelerle elde edilen bilgilerin, zihinsel düzenlemeler yoluyla yeni bir bilişsel dengeleme oluşturduğu vurgulanır (Dolgun Aslan ve Aydın, 2016, s. 57). Bilişsel gelişim, çevreyle etkileşim sonucu sürekli gelişen ve değişen şemalar veya zihinsel yapılar yoluyla ilerler. Öğrenmeyi, özümseme, uyum ve bilişsel denge kavramlarıyla açıklar. Yeni bilgi, bireyin önbilgileriyle uyumluysa özümсенir ve denge sağlanır. Ancak yeni bilgi, önbilgilerle çelişirse, dengesizlik oluşur ve birey bu durumu çözmek için yeni bir bilişsel yapı oluşturur. Özümseme, zihindeki bilgileri dönüştürmeyi, uyum ise yeni bilgiler için zihni değiştirmeyi gerektirir. Bilişsel gelişim, denge sonucunda ortaya çıkar. Bilginin örgütlenmesi, organizma ile çevre arasındaki etkileşimle gerçekleşir (Mert, 2022, s. 34). Bilişsel gelişim, daha çok içten dışa doğru gidecek şekilde gerçekleşir. Bu açıdan, bir bireyde önce yetenekler gelişir ve birey bu yeteneklerini kullanma yoluna gider (D. Aslan, 2015, s. 51).

Bu yaklaşımda, öğretmen yalnız bilgiyi aktaran değil, öğrenciyi bilgi kaynaklarına yönlendiren rehber rolünde, öğrenci eğitim uygulamalarının pasif alıcısı değil, bilgiyi aktif öğrenen rolünde, veliler de eğitim sisteminin etkin katılımcıları ve eğitim uygulamalarının destekçisi rolünde bulunmaktadır (Karataş ve Karaman, 2010,

s. 63). İnsanlar ve özellikle çocuklar büyüdüleri çevreden derinden etkilenirler (Sapsağlam ve Eryılmaz, 2024, s. 1239). Öğretim sürecinde öğrenci başarısı üzerinde de; öğrencinin en yakın çevresi olan anne, baba ve öğretmenin tutum, beklenti ve örnek olmalarının etkili olduğu vurgulamaktadır. Öğretmenin asıl görevi, öğretim sürecinde rehber konumunda bulunarak öğrenenlerin, öğrenmelerini kolaylaştırıcı koşulları oluşturmak, uygun aktiviteleri seçmek, öğrencileri uygulama sürecine dahil etmek, etkin katılımını sağlamak ve sosyal etkileşimde bulunmalarına imkan veren öğrenme ortamları hazırlayarak öğrenmelerini gerçekleştirmektir. Çocukların eğitim ortamları, çocuğun bilişsel gelişimini destekleyecek şekilde düzenlenmeli ve çocuklar öğrenirken aktif olmalıdır. Bu yüzden eğitim ortamlarında çocuğun çevresindeki nesnelere, akranlarıyla, öğretmenleriyle ve yetişkinlerle etkileşim kurarak öğrenmesine fırsat verilmelidir (Ürünbrahimoğlu ve Göçer, 2022, s. 27). Öğrenme, bireylerin bakış açılarını paylaşmaları, bilgi alışverişinde bulunmaları ve işbirliği içinde başkalarıyla etkileşimde bulunmaları yoluyla gelişir. Bireyin kendi becerileri hakkında sahip olduğu görüşler ve farkındalıklar, öğrenme amaçlarının belirginliği, kişisel beklentiler ve öğrenmeye karşı olan motivasyon öğrenmeyi etkiler. Öğrenme, belli bir yer ve zamanda başlayıp belli bir yer veya zamanda durmaz, aksine sürekli olarak devam eder. Öğrencilerin birbirleriyle ve çevreyle işbirliği yaparak öğrenmesi sağlanır ve öğrencilere model davranışlar gösterilir (Akınoğlu, 2011, ss. 491-497). Bu nedenle, öğrencinin bilgiyi kendi bilişinde yapılandırabilmesi için gerekli öğrenme ortamının hazırlanması ve bu şekilde öğrenmesinin desteklenmesi gerekmektedir (Şendağ, 2020, s. 153).

Aktif olarak öğrenmeyi bizzat kendisi yapılandıran öğrenciye, bu süreçte hem ailesi hem de okul destek sağlayarak gelişiminin önünü açmalıdır. Özellikle evdeki öğrenme etkinliklerinde ailelerin katıldığı birçok aktiviteler yapılarak çocuğun aktif bir şekilde katılımı sağlanmalı, bu sayede öğrenmeyi özümsemesine ve yeni bilgileri öğrenmesine gerekli zemin hazırlanmalıdır. Çocuğun çevreyle kurduğu ilişkiler, bilişsel gelişimlerinden ayrı düşünülemez. Özellikle çocuklar, çevrelerinin en önemli ögesi olan aile ile etkileşim bulduklarında öğrenirler. Dolayısıyla çocuğun çevresini oluşturan aile, okul ve diğer toplumsal gruplar çocuğun öğrenmesinde, uyum sağlamasında ve hayatına yön vermesinde çok etkilidir. Son noktada bilişsel gelişim

teorisi, aile katılımının çocukların yetişmesinde ve başarılı bir hayat sürmesinde değerli bir faktör olduğunu kabul etmektedir.

1.6.2. Sosyo-Kültürel Teori

Vygotsky'nin öncülüğünü yaptığı bilişsel yaklaşım, sosyo-kültürel teori olarak bilinir. O, “Çocuk gelişiminde, gelişim sürecinin sonunda ve sonucunda elde edilebilecek olan şey, başlangıçtan itibaren çevrede zaten mevcuttur. Çevre, gelişimin ortamı değil kaynağıdır” diyerek teorisinin merkezine çevreyi almıştır (Vygotsky, 1994, s. 347,352). Sosyo-kültürel teori insan gelişiminin, bireyler ve çevrelerindeki toplum arasındaki dinamik etkileşimler sonucu oluştuğu tezini savunur. Bu teoriye göre, eğitilmiş olsun ya da olmasın her kişi, kendi topluluğunun daha yetenekli üyeleri tarafından eğitilir. Yetkin yetişkin rehberliğinde ne öğrenci ne de öğretmen pasiftir; birlikte katıldıkları etkinlikler yoluyla birbirlerinden öğrenirler. Çünkü, bilişsel öğrenme sosyal ilişkilerde oluşur ve ortaya çıkar (K. S. Berger, 2008, ss. 46-47).

Bu teori, bilişsel gelişimin büyük ölçüde çocukların çevresini oluşturan ve onları etkileyen ebeveynler, öğretmenler ve daha büyük çocuklar gibi kendi kültürlerinin daha deneyimli üyeleriyle etkileşimlerinin bir sonucu olduğunu öne sürer. Çocuk ve partnerleri sorunları birlikte çözdükçe, çocuk mevcut bireysel yeteneklerinin ötesine geçen eylemlere katılma fırsatlarına sahip olur. Bu teoriye göre, her ne kadar her çocuğun dikkat, algı ve hafıza gibi doğuştan gelen bir kısım yeteneklerle doğduğu kabul edilse de, çocuğun sosyal ve kültürel dünyasından gelen kazanımların, daha deneyimli yetişkinlerle etkileşimler aracılığıyla bu yetenekleri yönlendirdiği belirtilir. Bilişsel gelişimde, sosyal etkileşimin rolüne büyük vurgu yapıldığı için, dilin çocuğun entelektüel gelişiminde özellikle önemli bir role sahip olduğu savunulur (Parke ve Gauvain, 2009, s. 299). Sosyo-kültürel teori, iki veya daha fazla kişi arasındaki sosyal etkileşimin insani gelişimdeki en büyük motive edici güç olduğu görüşünü benimser. Dilin kullanımı yoluyla iletişim, sosyal etkileşimin en etkili araçlarından birini sağlar. İnsanlar, ortak bir kültürel hedef doğrultusunda işbirliği yaparak, her bir katılımcının katkısını temel alarak yeni bilgileri birlikte inşa ederler (Eun, 2010, s. 401).

Sosyo-kültürel kurama göre, insan zihnini anlamak için sosyal ve kültürel süreçleri incelemek gereklidir. İnsan zihni, sosyal ve bireysel olmak üzere iki ayrı bölümden oluşur. Zihinsel işlevler önce sosyal yani sosyo-kültürel çevre ile etkileşim düzeyinde, sonra bireysel düzeyde gelişir. Çocukların gelişimindeki tüm fonksiyonlar önce sosyal planda, ardından psikolojik (bireysel) planda ortaya çıkar. Sosyal plan, kişinin insanlar arasındaki yerini ifade eder ve en yüksek fonksiyon olarak kabul edilen yönü içerir. Bireysel plan ise kişinin kendi içindeki değişimleri temsil eder ve daha sonra gelişir (Deniz Yöndem ve Taylı, 2019, s. 95).

Bu kuramda; yakınsal gelişim alanı, yapı iskelesi ve işbirlikli öğrenme önemli kavramlardır. Yakınsal gelişim alanı öğrenmenin en etkili şekilde, öğrenenin yakınsal gelişim alanı içinde daha bilgili bir birey tarafından desteklendiğinde gerçekleştiğini öne sürer. Yakınsal gelişim alanı, çocuğun kendi başına yapabildiği mevcut gelişim düzeyi ile daha yetkin birinin rehberliğinde yapabileceği potansiyel gelişim düzeyi arasındaki farkı ifade eder. Örneğin, sayı saymayı bilen bir çocuk, toplama ve çıkarma işlemlerini rehberlikle öğrenebilirken, karmaşık işlemleri öğrenemez. Öğrenmenin gerçekleşmesi için, bir öğretmenin (ebeveyn, akran veya profesyonel), öğrencinin edinmeye yakın olduğu ancak henüz yardım olmadan ustalaşamayacağı beceriler, bilgiler ve kavramlardan oluşan öğrencinin yakınsal gelişim bölgesini belirlemesi gerekir (K. S. Berger, 2008, s. 48). İşte, çocuğun öğrenmesi için öğretmenin veya yetkin yetişkinin çocuğu desteklemesi durumu yapı iskelesi metaforuyla ifade edilmektedir. Çocuğu destekleme, yetkin yetişkinin öğrencilerin yakınsal alanlarının sınırlarına ulaşmalarına yardımcı olmak için kullanabilecekleri yaklaşımları ifade eder (Nordlof, 2014, s. 56). Öğretmen veya yetkin yetişkin, öğrenciye öğrenme aşamasına kadar yardımda bulunur, istenilen seviyeye yaklaştıkça destek azaltılır ve ihtiyaç kalmadığında sonlandırılır. Bu süreç inşaat bittiğinde iskelenin kaldırıldığı gibi desteğin ortamdaki çekilmesini ifade eder (Ünveren Kapanadze, 2019, ss. 183-184). Zihinsel gelişim için, çocuğun yakınsal gelişim alanına uygun bilgi ve beceriler sunulmalıdır. Bu alanın çok altında veya üstünde sunulan bilgiler, motivasyon kaybına veya başarısızlık hissine yol açabilir. Öğretim, çocuğun belli bir uğraş ve destekle başarabileceği zorluk seviyesinde olmalıdır (Özgüngör, 2021, s. 279).

Yakınsal Gelişim Alanı, bireyin bilişsel gelişiminde öğrenme materyallerinin toplandığı bir bölgeyi ifade ederken, diğer önemli kavram olan işbirlikli öğrenme ise bireyin yakın çevresiyle gerçekleştirdiği öğrenme biçimidir. Bu bağlamda, yakınsal gelişim alanı kavramıyla işbirlikli öğrenme kavramını, birbirini tamamlayıcı olarak düşünebiliriz. İşbirlikli öğrenme, edinilen bilgi materyallerinin öğrenme sürecidir. Başka bir deyişle, birey, yakınsal gelişim alanındaki materyalleri işbirlikli öğrenme yoluyla edinir. Öğrenciler, kendi başlarına öğrenemeyecekleri bilgileri, diğer öğrencilerle veya öğretmenleriyle iş birliği yaparak öğrenirler. Bu teori, bireyin tek başına önemli ölçüde öğrenemeyeceğini ve gerçek öğrenmenin bu iş birliği ile gerçekleşeceğini vurgulamaktadır (Yıldırım, 2016, s. 623).

Sosyo-kültürel teori, çocukların belirli bir seviyede kendi başlarına öğrenebileceğini kabul ederken, daha yetenekli yetişkinlerin rehberliği altında çalıştıklarında çocukların yeteneklerinin daha fazla gelişebileceğini vurgular. Bu yaklaşım, öğrenme ve gelişim sürecinde karşılıklı bağımlılığı ön plana çıkararak, çocuğun ev ortamının önemine dikkat çeker. Ebeveynlerin, çocuğun gelişimine ve akademik başarısına önemli katkılarda bulunduğu fikriyle uyumlu olarak, çocukların ailelerinin desteğiyle daha başarılı olabilecekleri anlamına gelir. Çocuğun çevresindeki kişilerle olan etkileşimleri ve bu kişilerin sağladığı rehberlik, çocuğun bilişsel ve akademik gelişiminde kritik bir rol oynar (Karaçöp, 2020, s. 13). Bu bağlamda, ev ve okul, sosyal etkileşimin bireysel gelişime katkıda bulunduğu en önemli iki alan olarak öne çıkar. Bu iki ortam arasında bir köprü kurmak, etkili eğitim planlamasında önemli bir etkiye sahiptir (Pontecorvo ve Sterponi, 2002, s. 128).

Bu teori, çocuğun gelişiminin aile, okul ve çevresinin kendi aralarındaki etkileşimlerle gerçekleştiğini belirtir. Yetkin yetişkin rehberliği olmadan çocuğun öğrenmelerinin sınırlı kalacağı, çevrenin katılımı yoluyla çocuğun istenilen gelişime daha kolay sahip olacağı ifade edilmektedir. Bunun gerçekleşebilmesi, ailenin ve okulun yetkin yetişkinlerinin çocuğun hayatına dahil olması, bu süreci birlikte sürdürmelerleriyle mümkündür. Bunun için sosyo-kültürel teori, gelişimin aileden destek alarak okulun katkılarıyla daha nitelikli olabileceğini öne sürmektedir. Bu açıdan

değerlendirdiğimizde, bu teorinin aile katılımının çocuğun gelişiminde etkin olduğunu desteklediği görülmektedir.

1.6.3. Sosyal Sermaye Teorisi

“Sosyal sermaye” kavramı ilk kez Lyda Hanifan tarafından 1916'da eğitim üzerine yapılan çalışmada kullanılmıştır. Hanifan, sosyal sermayeyi, “Toplumu oluşturan bireyler ve aileler arasında iyi niyet, dostluk, sempati ve sosyal ilişkilerden kaynaklanan, insanların günlük yaşamlarında somut bir değere sahip olan bir kaynak” olarak tanımlamıştır (Erselcan, 2009, s. 248). Ancak, sosyal sermaye teorisinin ilk sistematik analizini sosyal farklılaşma üzerine yoğunlaşan Pierre Bourdieu gerçekleştirmiştir. Bununla birlikte sosyal sermaye kavramının farklı disiplin alanlarında kullanılmasında James Coleman ve Robert Putnam'ın etkisi büyüktür (A. A. Özdemir, 2007, s. 13).

Sosyal sermaye kavramı, çeşitli araştırmalarda toplumun iç ve dış sorunlarına çözüm getiren bir yaklaşım olarak tanıtılmakta, bu nedenle önemi her geçen gün artmaktadır. Bazı toplumların ve bu toplumlar içindeki grupların başarısını veya başarısızlığını belirleyen faktörlerden biri olarak, sahip oldukları sosyal sermayenin gücü ya da zayıflığı gösterilmektedir. Sosyal sermaye, toplumsal uyum ve iş birliğinin temel bileşeni olduğu için önemli bir yer tutar. Sosyal sermaye teorisinin temeli, bireyler ve toplumsal kuruluşlar arasındaki ilişkilere dayanır (Kapu, 2008, s. 260).

Sosyal sermayesi yüksek olan toplum ve gruplar, daha iyi eğitim sonuçlarına sahiptirler. Toplumun verimliliğini artıracak güven, normlar ve ağlar gibi sosyal organizasyon özelliklerine sahip olan sosyal sermaye, toplumsal uyumu ve kolektif eylemi sürdürmek için kullanılan temel bir kaynaktır. Sosyal sermaye, iş birliği ve ortak çalışma yapısıyla toplumun ve kurumların sağlıklı gelişmesini temin etmektedir (Edwards ve diğerleri, 2015, ss. 1531-1532).

Bourdieu sosyal sermayeyi, “Daha az veya daha fazla kurumsallaşmış, karşılıklı tanıma veya tanınmaya dayalı, sağlam ilişki ağlarına sahip olmanın, gerçek veya potansiyel kaynakların toplamı” olarak tanımlar (Bourdieu, 1986, s. 246). Bu, sosyal sermayenin sadece bireylerin sahip olduğu bir şey olmadığını, aynı zamanda onların sosyal ağları ve bu ağlar içerisindeki ilişkileri tarafından belirlenen bir kavram

olduğunu vurgular. Bu kaynaklar, insanların birbirleriyle güvene dayalı ilişkiler kurmaları ve bu ilişkiler üzerinden bilgi, destek ve diğer yardımları paylaşmaları yoluyla ortaya çıkar. Bu sayede toplum içinde işbirliği artar, sorunların çözümü kolaylaşır ve toplumsal refahı güçlendirir (Onyx, Edwards ve Bullen, 2007, s. 216). Bourdieu'ya göre, sosyal sermaye, toplumsal alanda hakimiyet, güç ve zenginlik elde etme mücadelesidir. Bu toplumsal alanı, bireylerin birbiriyle rekabet ettiği ve başarı için çaba sarf ettiği bir ortam olarak tanımlar. Elit gruplar, sahip oldukları avantajları korumak için bu mücadelede belirli stratejiler kullanırlar. Bourdieu'nun bakış açısına göre, toplumsal alanda güç, merkezi bir konudur. Okul, ebeveynler ve öğretmenler gibi farklı unsurlar arasında güç mücadelelerinin yaşandığı bir alan olarak algılanabilir. Eğitim sistemi, okul ve aile arasındaki etkileşimlerin artması yoluyla, bu iki tarafın ilişkilerini geliştirebilir ve aralarındaki güç dengesini dengeleme fırsatı sunabilir (Karaçöp, 2020, s. 14).

Bu teoriye göre, sosyal sermaye sosyal gruplar içindeki üyelikler ve sosyal ağlara bağlı olarak oluşturulur ve işlerlik kazanır. Bir bireyin sahip olduğu sosyal sermayenin etkisi, bu sermayeyi kullanabileceği ilişkiler ağının genişliğine bağlıdır. Sosyal sermaye, yalnızca grubun ortak bir özelliği değil, aynı zamanda bireyler arasındaki ilişkilerin toplamından kaynaklanan bir değerdir. Sosyal gruplara üyelik ve sosyal ağlara katılım, insanların birçok sosyal ilişki kurmasına olanak tanır ve bu ilişkiler, çeşitli alanlarda bireylerin sosyal konumlarını güçlendirmek için kullanılabilir (Siisiainen, 2003, ss. 13-14).

Weininger ve Lareau'nun (2003) aktardığına göre, Bourdieu ve Passeron (1990) "Yeniden Üretim" adlı eserlerinde aile ve okul sistemi arasındaki bağlantıyı inceler. Onlara göre, bu iki alan arasındaki ilişki gizli, örtük ve maskelenmiş bir niteliğe sahiptir. Bireylerin aile içinde öğrendikleri davranış ve düşünce kalıpları, bireylerin dünyayı nasıl algıladığını ve nasıl davrandığını şekillendirir. Aile içinde kazanılan bu habitus (davranış tarzı), bireylerin okulda öğrendiklerini nasıl algılayacaklarını ve değerlendireceklerini belirler. Okul sistemi, öğrencilerin aileden aldıkları bu habitusa göre onları değerlendirir. Bu süreç genellikle "meritokratik" (liyakat esaslı) bir sistem olarak görünür, yani öğrencilerin yeteneklerine ve çalışmalarına dayalı bir seçim süreci gibi sunulur. Ancak Bourdieu ve Passeron, bu

sistemin aslında sosyal sınıf ayrımını yeniden üreten bir mekanizma olduğunu savunur. Okul, öğrencileri yeteneklerine göre değil, ailelerinden getirdikleri sosyal ve kültürel sermayeye göre değerlendirir. Örneğin, daha iyi eğitilmiş ve ekonomik olarak güçlü ailelerden gelen çocuklar, daha düşük ekonomik seviyedeki ailelerden gelen çocuklara göre daha avantajlı bir konuma sahip olabilir. Bu da, onların eğitimde daha başarılı olmasına yol açar. İşte bu gizli mekanizmaları ortaya çıkararak, toplumsal yapılar içinde gizlenmiş olan ve toplumun sınıfsal yapısını yeniden üreten bu süreçleri analiz ederek, toplumsal adaletsizlikleri gözler önüne sermek gerekmektedir (Çabar, 2022, ss. 37-43). Bourdieu'nun çalışmaları hiçbir zaman kurumsallaşmış ev-okul bağlantılarına sahip bir eğitim sistemini kapsamamıştır. O sistem içerisinde olan toplumsal eşitsizliğin ortadan kaldırılması konusunda araştırmalarını yoğunlaştırmıştır (Weininger ve Lareau, 2003) .

Bourdieu, üç sermaye türünün etkileşimini tartışmıştır: ekonomik, kültürel ve sosyal sermaye. Bir kişi, belirli bir sosyal ortamda – alan – hakim olan uygulamalara göre ve önceki yaşam deneyimlerinin oluşturduğu eğilimler – habitus – tarafından belirlenmiş olarak sahip olduğu sermayeleri kişisel çıkarlarını gerçekleştirmek için harekete geçirir (Akt: Wang, 2008, s. 121). Bu farklı sermaye türleri bazı ortak özelliklere sahiptir. İlk olarak, sermaye, bir kişinin sahip olduğu parasal zenginlik, akademik nitelikler, bir grup insan tarafından paylaşılan din, bir etnik grubun geleneği veya bir sosyal grup arasında paylaşılan normlar gibi maddi veya manevi (maddi olmayan) olabilir. İkinci olarak, sermaye zaman içinde birikebilir. Ayrıca, farklı sermaye biçimlerinin ya aynı biçimde yeniden üretilebilmesi ya da başka sermaye biçimlerine dönüştürülebilmesi dikkat çekicidir (Kwok, 2015, s. 5).

Coleman'ın sosyal sermayeye dair ilgisi, tıpkı Bourdieu'da olduğu gibi, toplumsal eşitsizlikler ve okullardaki akademik başarı arasındaki bağlantıyı analiz etme arayışından kaynaklanmıştır. Coleman, aile ve sosyal ilişki merkezli olmak üzere iki ana bileşen üzerine sosyal sermaye teorisini inşa etmiştir. O'na göre sosyal sermaye, sadece güçlü bireylere değil, aynı zamanda fakir ve dezavantajlı topluluklara da önemli faydalar sağlamaktadır (Field, 2008, s. 28). Toplumsal ilişkiler, sosyal sermayenin temel dayanağını oluşturduğundan önem arz etmektedir. Aile yapılarının

farklılığı sebebiyle, ailelerin çocukları için ürettikleri sosyal sermaye miktarında da farklılık olmaktadır (Aydemir ve Özşahin, 2011, s. 46).

Sosyal sermaye, sosyal ilişkiler içinde yer alan sorumluluklar, beklentiler, bilgi ve normlardan oluşur ve sosyal yapının bir özelliği olarak kabul edilir. Coleman, bu özelliğiyle sosyal sermayeyi, içsel boyutta tanımlamış ve sosyal sermayenin bireylerden ziyade topluluklar veya gruplar tarafından sahiplenildiğini belirtmiştir. Eğitim konusunda sosyal sermayeyi inceleyen araştırmalarıyla, sosyal sermaye ve insan sermayesi ilişkisini ortaya koyarak, sosyal sermayenin tanınması ve kabul edilmesinde önemli bir adım atmıştır (Akt: A. A. Özdemir, 2007, s. 16). Özellikle Coleman, sosyal sermayeyi iki genel türde ele alır: aile içi sosyal sermaye ve aile dışı sosyal sermaye. Aile içi sosyal sermaye, ebeveynler ve çocuklar arasındaki etkileşimleri kapsar ve Coleman, ebeveynlerin insani sermayelerini (yani beceri ve üretkenliklerini) çocuklarına aktarmalarının birincil yolu olarak bu etkileşimleri görür. Aile dışı sosyal sermaye ise, ailenin içinde bulunduğu topluluğun kültürel normlarını ve değer sistemini, ayrıca ailelerin arkadaş ve tanıdık ağlarının yoğunluğunu ve genişliğini içerir. Dışsal ailesel sosyal sermayenin önemli bir bileşeni, Coleman'ın kuşaklar arası kapanma dediği şeydir. Bu, ebeveynlerin çocuklarının arkadaşlarının ebeveynleriyle etkileşime girdiği, böylece çocukların okul içindeki ve dışındaki tüm etkinliklerinin gözetimini ve bilgisini artıran ağları ifade eder. Coleman, bu tür ağlar aracılığıyla ebeveynlerin, çocuklarının faaliyetlerini izlemenin yanı sıra, akademik başarıyla ilişkili ortak normları ve değerleri aktarıp güçlendirebileceğini öne sürer (J. S. Coleman, 1988).

Sosyal sermaye teorisine göre, ebeveynlerin çocuklarının eğitim başarısını artıracakları sosyal ilişkiler en az üç alana ayrılabilir: ebeveyn-çocuk, ebeveyn-okul ve ebeveyn topluluğu ve/veya diğer ebeveynler. İlk olarak, okul ödevlerinin tartışılması ve okul sonrası zamanın yapılandırılması gibi ebeveyn-çocuk etkileşimini gerektiren ev temelli ebeveyn katılımı uygulamaları, çocuğun eğitimsel başarısını teşvik edecek bir sosyal sermaye biçimi olarak kavramsallaştırılabilir. İkinci olarak, gönüllülük ve okul toplantılarına katılım da dahil olmak üzere ebeveyn-okul etkileşimi yoluyla okul temelli ebeveyn katılımı uygulamaları, ebeveynlerin okulun eğitimsel beklentileri ve politikaları hakkındaki bilgilerini artırarak bilinçli savunucular

olmalarını sağlayabilecek başka bir sosyal sermaye biçimi olarak anlaşılabilir. Son olarak, ebeveyn-topluluk ve/veya diğer ebeveynlerin etkileşim alanları, ebeveynlerin bilgi ve desteklerini paylaştığı, ayrıca topluluğa yerleşik normları iletmiş ve eğitimsel başarıya yardımcı olan değerleri geliştirdiği önemli sosyal kanallar olarak görülebilir (Kao ve Rutherford, 2007). Bu alanların tümü, çocukların okul yıllarının erken dönemlerinde başlayıp, daha sonra onların üniversite eğitimini etkileyen ebeveynlerin ayırdığı kaliteli zaman ve çabaların göstergesi olabilir. Böylece, eğitim, “İlişkiler ağı vasıtasıyla bireysel veya kolektif, bilinçli veya bilinçsiz olarak, doğrudan kısa veya uzun vadede kullanılabilir sosyal ilişkiler kurmayı veya yeniden üretmeyi amaçlayan yatırım stratejilerinin ürünü” haline gelir (Bourdieu, 1986, s. 249).

Aile katılımı üzerine yapılan araştırmalar, sıklıkla Coleman’ın aile sermayesi teorisine dayanmaktadır. Coleman, aile etkilerinin finansal, insani ve sosyal sermaye olarak üç ayrı bileşene ayrıldığını öne sürmüştür. Coleman’a göre, insan sermayesi, ebeveynlerin olumlu bir öğrenme ortamı yaratmak için kullandıkları kaynakları yansıtır. Buna karşılık, aile sosyal sermayesi, bireylerin sosyal bağlar aracılığıyla erişebilecekleri kaynaklar olarak tanımlanır. Bu bağlamda, ebeveynler ve çocuklar arasındaki akademik odaklı etkileşimlerin miktarı ve kalitesi, onların kişiler arası ilişkileri, aile yapısı ve daha geniş topluluk özellikleri akademik performanslarını etkiler. Ebeveynlerin sahip olduğu insan sermayesi, aile içindeki sosyal sermaye ile desteklenmezse, çocuğun eğitimsel gelişimi açısından önemsiz hale gelir. Coleman, aile geçmişinin gençler için sosyal, finansal ve insan sermayesi olarak kaynaklar sunduğunu öne sürmüştür. Sosyal sermayenin, çocukların ebeveynlerinin finansal ve insan sermayesine erişim sağlaması için bir araç olduğunu savunmuştur. Bu nedenle, sosyal sermaye, çocukları ebeveynlerinin kaynaklarıyla bağlayan ağların kalitesi ve miktarıyla ölçülebilir. Dahası, bu bağlılık kavramı, aile dışına ve diğer sosyal çevrelere de uzanır. Coleman, bir kişinin eylemlerinin sadece mevcut finansal ve insani kaynaklarla değil, aynı zamanda sosyal bağlam tarafından şekillendirildiğini ileri sürmüştür (Akt: Schlee, Mullis ve Shriner, 2009, s. 227).

Ebeveynlerin çocuklarına sunduğu insan sermayesi ve fiziksel sermaye, ebeveyn ve çocuk arasındaki etkileşim ve ilişkilerin güçlü olması durumunda artırılabilir. Aile içinde çocukların, yetişkinlerin insan sermayesine erişimi,

yetişkinlerin fiziksel varlığı ve çocuklara gösterdikleri ilgi ile ilişkilidir. Bu bağlamda, ebeveynlerin, çocuklarının ev ödevlerine katılımı sosyal sermaye olarak değerlendirilebilir. Ebeveynler, çocuklarına ev ödevi sürecinde yoğun ve amaçlı etkileşimlerle yardımcı olarak, onların insan sermayesini geliştirirler. Ayrıca sosyal sermaye, toplulukların çocuklara değerli kaynaklar sağladığında aile dışında da mevcut olabilir. Dış-aile sosyal sermayesi, ailenin yaşadığı toplulukla kurduğu ilişkiler ve bu topluluktan elde ettiği destekler aracılığıyla aile içindeki sermayeyi güçlendirebilir. Sonuç olarak, aile sermaye teorisi, ebeveyn katılımını çocukların öğrenimini teşvik etmek amacıyla sosyal, fiziksel ve insan sermayesini etkinleştiren bir süreç olarak tanımlanır (Sandefur, Meier ve Campbell, 2006, s. 546; Tam ve Chan, 2010, s. 362). Aile içinde geliştirilen sosyal sermaye, öğrencinin fırsatları, gelişimi ve davranışları üzerinde geniş çaplı etkilere sahiptir (Schlee ve diğerleri, 2009, s. 228).

Ailenin sosyal sermayesi, öğrencinin okul başarısı üzerinde etkili bir unsurdur. Çocukların sosyal sermayelerini, ailenin sosyal ilişkileri ve kurumlarla olan ilişkileri şekillendirir. Sosyal sermaye, topluluk içindeki ilişkilere dayandığı için, kurumların başarısı paydaşlar arasındaki ilişkilere dayanır. Okullarda, paydaşlar arasında sürdürülen sürekli ilişkiler, sosyal sermayenin mevcudiyetinin önemli göstergelerindedir. Okullar, sosyal sermayelerini ve ilişki ağlarını geliştirmek için öğretmen ve velilerin birlikte faaliyet gerçekleştirebileceği uygun ortamlar hazırlamalıdır (Yeşil, 2023, s. 402).

1.6.4. Ekolojik Sistemler Teorisi

Bronfenbrenner'in teorisi, çeşitli çevresel faktörlerin bireyin gelişimini nasıl etkileyebileceğini açıklayan bir yaklaşıma sahiptir (Bronfenbrenner, 1979, s. 3). Teori, her biri çocuğun gelişimi üzerinde başka bir etki düzeyini temsil eden iç içe geçmiş birkaç katmandan oluşur. Çocuklara tek başına eğitim verilmez ve çocuğun bir bütün olarak geliştirilmesinde çeşitli sistemler devreye girer. Ekolojik sistemler teorisi, öğrencilerin çevreleri arasındaki ilişkileri, onların öğrenme ve davranışlarının nasıl etkilendiğini açıklamaya yardımcı olur (Deodato, 2024, s. 26). Etkili ev-okul işbirliğinin önemini kavramsal olarak destekleyen bu teori, çocuk davranışını ve gelişimdeki bireysel farklılıkları anlamak için bir çerçeve sunar. Ebeveynlerin eğitim

sürecine ve ebeveyn eğitimine katılımı için kavramsal bir temel sağlar. Çocukların ve ebeveynlerinin etkileşimde bulunduğu farklı ortamları analiz ederek, ebeveynlik süreçlerini ve çocukların kazanımlarını öngörmeye yönelik bir model tanımlar (Kocayörük, 2016, s. 2). Bireyin, eğitim ve öğretim süreçlerinin karmaşıklığını ve çevresel etkileşimlerin bu süreçlere nasıl katkıda bulunduğunu, bireyin eğitim ortamlarında yaşadığı etkileşimlerin ve deneyimlerin onun öğrenim ve gelişimine nasıl yansıdığını anlamamıza yardımcı olur (U. Harköner, 2007, s. 6). Bireyin öğrenim ve gelişimini anlamak için, büyümenin gerçekleştiği bütün ekolojik sistemin dikkate alınması gerektiğini belirtir (Price ve McCallum, 2015, s. 198).

Bu teoriye göre ebeveyn katılımı, yaygın bir şekilde arzu edilmekte ve etkili eğitimin vazgeçilmez bir unsuru olarak kabul görmektedir. Ebeveyn katılımının iyi bir eğitim için kritik öneme sahip olduğu, çocukların sağlıklı gelişimini desteklemek için okullar ve aileler arasında ortaklık yolları bulunması gerektiği vurgulanmaktadır (Comer ve Haynes, 1991, s. 271). Doğrudan kişisel iletişimin, ebeveynler ve öğretmenler arasında destekleyici bağlantılar kurmada en etkili yöntemlerden biri olduğunun öne sürüldüğü bu teoride, ailenin çocuğun gelişimini teşvik etme ve sürdürmede en etkin ve ekonomik sistem olarak görüldüğü belirtilmektedir. Aile katılımı olmadan yapılan girişimlerin büyük olasılıkla başarısız olacağı ve elde edilen az sayıdaki etkinin, müdahale durdurulduğunda muhtemelen ortadan kaybolacağı belirtilmektedir. Bu nedenle, çocuk gelişimini desteklemede, ailelerin rolünün hayati öneme sahip olduğu ifade edilmektedir (Kim ve Riley, 2014, s. 70). Bu perspektif, çocukların eğitim ve sosyalleşme süreçlerinin kesiştiği alanlarda aile-okul etkileşimlerine odaklanmaktadır. Bazı sorumlulukların aile ve okul arasında paylaşılması gerektiği, yalnızca ebeveyn katılımının doğasını ve kapsamını değil, aynı zamanda öğrencilerin yaşının, eğitim düzeyinin, ailelerin, okulların ve toplumların felsefesinin, uygulamalarının ve deneyimlerinin de dikkate alınmasının gerekliliği vurgulanmaktadır (Gubbins ve Otero, 2020, ss. 139-140).

Bronfenbrenner'in ekolojik teorisi, dört temel bileşenden oluşur: Süreç, kişi, bağlamlar ve zaman. Süreç, çocuğun gelişiminin gerçekleştiği çevre ile olan etkileşimidir; bu, çocuk ile ebeveynler arasındaki karşılıklı etkileşim (örneğin, sürekli

akademik sosyalleşme), çocuk ile okul arasındaki etkileşim (örneğin öğretmen rehberliği) ve ebeveynler ile eğitimciler arasındaki etkileşim (örneğin, veli-öğretmen toplantıları) gibi durumları içerir. İkinci kavram olan kişi, bireylerin yaş, cinsiyet ve ırk gibi özelliklerine atıfta bulunur. Bu özellikler ayrıca yaşam deneyimleri, hedefler, beklentiler ve tutumları da içerir ve bu da sosyal etkileşimleri etkileyerek çocuğun gelişimini etkileyebilir. Bağlamlar ise çocuğun içinde bulunduğu dört katmanı (ortamı) içermektedir. Bronfenbrenner'in bağlamları, çocuğun geliştiği dört çevreyi içerir. Bu bağlamlar mikrosistem, mezosistem, exosistem ve makrosistemdir. Ancak Bronfenbrenner, insan ekolojik sistemine zaman (kronosistem) kavramını da eklemiştir. Bu beş sistem, "İç içe geçmiş yapılar seti olarak düşünülür; her biri diğerinin içinde, bir Rus bebekleri seti gibi" (Bronfenbrenner, 1979, s. 3), birlikte çalışarak çocuğun gelişimini destekler ve etkiler (Katenga, 2017, s. 19).

İlk katman mikrosistemdir. Mikrosistem, gelişmekte olan kişinin belirli fiziksel ve maddi özelliklere sahip bir ortamda deneyimlediği etkinliklerin, rollerin ve kişiler arası ilişkilerin bir desenidir (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Bu katman, çocuğu en yakından etkileyen katmandır (Tekin, 2011, s. 7). Bu sistemde, birey aktif olarak yer alır ve çevresiyle doğrudan etkileşimde bulunur. Mikrosistem, bireyin günlük yaşamında en sık etkileşimde bulunduğu, aile, okul ve arkadaş grupları gibi ortamlardan oluşur. Bu ortamlar, bireyin davranışlarını şekillendirirken, birey de bu ortamları karşılıklı olarak etkiler (Mulisa, 2019, s. 106). Seginer, ebeveynin okula katılımı ile ilgili olarak ev temelli katılım, eğitimle ilgili aile ortamı, aile yapısı ve büyüklüğü, evdeki ortamın fiziksel yönlerini mikrosistem içinde değerlendirerek çocuğun gelişimi ve öğrenmesinde etkili faktörler olarak ifade eder (Seginer, 2006, s. 27).

İkinci katman, en az iki mikrosistemin bağlantı kurduğu mezosistemdir. Mezosistem, mikrosistemdeki farklı ortamlar ve bu ortamlar arasındaki etkileşimlerin ağıdır. Mezosistem, gelişmekte olan kişinin aktif olarak katıldığı iki veya daha fazla ortam arasındaki karşılıklı ilişkileri içerir (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Özetle, mezosistem mikrosistemlerin bir sistemidir (Bronfenbrenner, 1977, s. 515). Mezosistem içindeki ilişkiler, mikrosistem unsurlarını doğrudan etkiler. Örneğin, bir

çocuğun öğretmeni ile ebeveynleri arasındaki etkileşim, mezosistemin bir parçasıdır ve çocuğun gelişimi üzerinde önemli bir rol oynar. Mikrosistem ve mezosistem bu nedenle çocuğun gelişimi açısından kritiktir; çünkü aile yaşamı ile okul arasındaki ilişkileri kapsar. Eğer çocuk yakın çevresinde sorunlar yaşıyorsa, bu durum diğer sistemlere de yansiyabilir. Örneğin, evdeki olumsuzluklar, çocuğun sosyal ilişkilerini olumsuz etkileyebilir. Bu sistemler arasındaki etkileşim, çocuğun deneyimlerini ve gelişimini şekillendirir (Modi, 2022, s. 8). Mezosistem, çocuğun farklı mikrosistemlerini oluşturan kurumlar arasındaki ilişkiler ve ortaklıklarla ilgilidir (Sadownik, 2023, s. 89). Farklı kurumlardaki ortakların, çocukların gelişimi için birlikte çalışması bağlantılar olarak tanımlanır. Bağlantılar, aile ile okul gibi farklı mikrosistemlerden en az iki aktör arasındaki etkileşimlerdir. Bu etkileşimler, mezosistemin etki düzeyini oluşturur ve etkililik düzeyleri farklılık gösterebilir. Bağlantılar, mikrosistemlerdeki uygulamaların birbirini karşılıklı olarak etkilemesini sağlar ve bu, çocuğun bu sistemler arasındaki ilişkilerini sorunsuz kurmasına yardımcı olur (Sadownik, 2023, s. 86).

Üçüncü katman exosistemdir. Mezosistem, bir kişinin aktif olarak katıldığı ortamlar arasındaki ilişkilere, ancak yaşamda ve gelişimde önemli olan başka ortamlar da vardır. Bronfenbrenner bu önemli ortamları exosistem kavramına dahil eder. Exosistemdeki ortamlar, gelişen kişinin aktif olarak katılmadığı ancak mezosistem ortamlarıyla bağlantılı olduğu ve mezosistem ortamlarında olanları etkileyen veya onlardan etkilenen ortamlardır. Bireyin doğrudan ilişki içinde olmadığı bu tür ortam exosistemdir (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Bu sistem geniş aile, ebeveynin iş ortamı, komşuluklar, okul yönetimi, işveren, ebeveynin arkadaşları ve çocuğun doğrudan dahil olmadığı diğer sosyal yapılar gibi daha geniş bir topluluğu içerir. Bu sistemin bağlamlarıyla ilgili etkileşimler çocuğu etkiler. Ayrıca, bir ebeveynin iş yerinde bir anlaşmazlığı varsa veya işten çıkarılırsa, çocuk, ebeveynlerinin tutumunun veya iş yerleriyle ilgili hayal kırıklıklarının bir sonucu olarak bu etkiyi hissedebilir (Modi, 2022, s. 9).

Dördüncü katman, makrosistemdir. Makrosistem, belirli bir kültür veya alt kültürün mikro, mezo ve exosistemlerinin genel bir desenidir. Bu sistemler, gelişimsel

olarak inanç sistemleri, kaynaklar, tehlikeler, yaşam tarzları, fırsat yapıları, yaşam süresi seçenekleri ve sosyal değişim kalıplarını içerir. Makrosistem, belirli bir kültür, alt kültür veya daha geniş bir sosyal bağlam için toplumsal bir plan olarak düşünülebilir. Sosyal sınıflar, etnik veya dini gruplar, belirli bölgelerde yaşayan insanlar, topluluklar veya diğer geniş sosyal yapılar makrosistemi oluşturur. (Seginer, 2006, s. 34).

Beşinci katman olarak Bronfenbrenner kronosistem olarak bilinen başka bir sistemi de ekler. Bu sistem, kişinin hayatında zaman içinde meydana gelen değişim veya tutarlılığı ifade eder. Çocuğun hayatındaki geçici olayları tanımlamaya çalışır. Bu, ilkokuldan ortaokula okul değiştirmeyi, liseden mezun olmayı, ergenliğe başlamayı ve reşit olma yaşı gibi durumları kapsar. Bronfenbrenner'in teorisine dayanarak sosyal bağlamların etkisini anlamak, öğretmenlere ve ailelere nitelikli ve sürdürülebilir ilişkiler oluşturmada, başarılı iş birliklerine engel olan zorlukların üstesinden gelmede yardımcı olabilir. Çocukların okul deneyimi sadece onların okul veya öğretmenle olan etkileşimlerinden ibaret değildir; aynı zamanda ebeveynleri, aileyi ve toplumu da kapsayan daha geniş bir sistemi içerir (Karaçöp, 2020, s. 24).

Ekolojik sistemler teorisi, okullarda yüksek düzeyde ebeveyn katılımının çocukların başarılı sonuçlar elde etmesine destek olacağını öne sürer. Teoriye göre, çocuğun davranışını anlamak için modelde dört düzeyin incelenmesi gereklidir. Mikrosistem, mezosistem (çocuğun doğrudan katıldığı düzeyler) ve exosistem ile makrosistem (çocuğun doğrudan katılmadığı ancak etkilendiği düzeyler). Dairesel nedensellik ilkesine göre, okul zorlukları çocuğun aile içindeki davranışlarını etkilerken, aile sorunları öğrencinin okul başarısını ve davranışını etkiler. Ekolojik teori, ev ve okul arasındaki karşılıklı etkileri anlamak ve geliştirmek için destek sağlar. Sonuç olarak, çocuğun çevresinin etkilerini anlamak, çocukların eğitiminde ebeveyn katılımı fikrine teorik destek sağlar (Kocayörük, 2016, s. 4).

1.7. Aile Katılımı Modelleri

Öğrencilerin okul başarısında ailenin etkisinin önemi her geçen gün daha iyi anlaşılmaktadır. Ancak, okullar genellikle düşük aile katılımı ve ebeveyn katılımını daha etkili bir şekilde teşvik edecek stratejilerin eksikliği nedeniyle zorluklar

yaşamaktadır. İstenen ve mevcut aile katılımı düzeyleri arasındaki fark, okulların birçok katılım modelini geliştirmesine neden olmuştur. Bu modeller, ebeveynlerin okul süreçlerine daha aktif katılımını sağlamak amacıyla çeşitli yöntemler ve yaklaşımlar sunmaktadır (Bower ve Griffin, 2011, s. 77). Literatürü incelediğimizde ailenin okula katılımı ile ilgili birçok modeli görmekteyiz. Bu modelleri ve özelliklerini açıklayacağız.

1.7.1. Örtüşen Küreler Modeli

Epstein, ebeveyn katılımı için, betimsel roller ve kategorilerden farklı bir yaklaşım sunmuştur. Erken dönemdeki durum çalışmalarının, okulların daha geniş bir aile katılımını teşvik etmek için neler yapabileceği konusunda bir bakış açısı sunmadığından endişe duymuştur (Akt: Bauch, 1994, s. 58). Epstein'in çalışmaları, "aile katılımı" terimini daha anlamlı hale getirmek için gösterdiği çabalarla tanınmıştır. Epstein, aile katılımını sadece aile bağlamı içinde değil, aynı zamanda okul ve toplum ortaklıkları bağlamında ele alarak açıklığa kavuşturmuştur. Ortak sorumluluk kavramı, "etki alanlarının örtüşmesi" adı verilen bir teorik bakış açısının geliştirilmesine öncülük etmiştir. Epstein, en etkili ailelerin ve okulların, çocuklar konusunda ortak paylaşılan hedefler ve görevlere sahip olması gerektiğini savunan bir sosyal örgütsel bakış açısına ihtiyaç olduğunu öne sürmüştür. Bu teori, öğrencileri merkeze alarak, velilerin, okulların ve toplumların çocuklar üzerinde paylaşılan bir ilgi ve sorumluluk taşıdığını varsayar ve bu etkileşimin temel nedenlerinden birinin, öğrencilerin okulda ve hayatta başarılı olmalarına yardımcı olmak olduğunu öngörür. Epstein'in bakış açısı, belirli aile katılımı tiplerini tanımlama ve bu tiplerin öğrenci başarısı ile ilişkilerini araştırma gerekliliğini vurgular (Epstein, 1995).

Bu model, çocuğun hayatını etkileyen üç ana etki alanının—okullar, aileler ve topluluklar—çocuğun gelişimini ve öğrenmesini desteklemek için birlikte çalışması gerektiğini savunur. Bu üç kurumun, çocukların sosyalleşmesi ve eğitimi üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu ve ortak sorumluluk taşıdıklarını belirtir. Model, bu kurumların işbirliği yaparak öğrencilerin öğrenme potansiyelini en üst düzeye çıkarabileceklerini öne sürer. Hem okullar, hem aileler, hem de topluluklar, öğrencilerin akademik başarısından yarar sağlar. Bu nedenle, öğrencilerin akademik

olarak başarılı olabilmesi için koordineli ve işbirlikçi eylemlere ihtiyaç vardır (Sanders, 2009, ss. 1693-1694). Eğitimcilerin, öğrencileri kendi çocukları gibi gördüklerinde, aileyi ve toplumu çocukların eğitimi ve gelişiminde okulun bir ortağı olarak kabul etme olasılıklarının daha yüksek olduğu belirtilir. Bu ortaklar, çocuklara yönelik ortak ilgi alanlarını ve sorumlulukları kabul eder ve öğrenciler için daha iyi programlar ve fırsatlar yaratmak amacıyla birlikte çalışırlar. Ancak, bu tür ortaklıkların oluşturulmasının temel nedeni, tüm gençlerin okulda ve hayatta tam potansiyellerine ulaşmalarına yardımcı olmaktır (Epstein, 1995, s. 701).

Epstein, örtüşen küreler modelini başlangıçta beş ebeveyn katılım tipi sunarak geliştirmiş (Epstein, 1992, s. 14), ardından bu katılım tiplerini altıya genişletmiştir. Bu model, okulların ebeveyn katılım uygulamalarını genişletmek ve zenginleştirmek için kullanılabilir bir çerçeve haline gelmiştir. Epstein'in belirlediği altı katılım tipi şunlardır:

1. **Tip:** Ailelerin Temel Sorumlulukları (Ebeveynlik): Bu tür katılım, öğrenmeyi destekleyen ev ortamlarının oluşturulmasına dayanır. Ebeveynlik çerçevesinde, öğrenmeye elverişli bir ortam sağlamak ebeveynlerin temel sorumlulukları arasında yer alır. Bu sorumluluklar, ailelerin çocukların sağlık ve güvenliğini sağlamasına, çocukları okula hazırlamak için gerekli ebeveynlik ve çocuk yetiştirme becerilerine, her yaş düzeyindeki çocukları sürekli denetleme, disipline etme ve yönlendirme ihtiyacına, okulda öğrenmeyi destekleyen ve eğitimin önemine yönelik olumlu tutumlar aşıl原因 olumlu ev koşulları oluşturma gerekliliğine işaret eder (Elliott, 1996, s. 25). Özellikle önemli olan, her sınıf düzeyindeki çocukların ailelerine, evde öğrenci öğrenimini en üst düzeye çıkaracak bir ortam oluşturma ve okulun, eğitimin önemine dair olumlu tutumlar geliştirme konusunda yardımcı olmaktır. Bu tür katılım örnekleri arasında, ebeveyn eğitim programları, aile destek programları ve ev ziyaretleri yer alır (Vasek, 2002, ss. 14-15).
2. **Tip:** Okulların Temel Sorumlulukları (İletişim): İletişim, Epstein'in ikinci katılım tipidir. Bu tür katılım, "Okul programları ve öğrencilerin ilerlemesi hakkında iki yönlü bağlantıların iyileştirilmesini" içerir (Epstein ve diğerleri, 2019, s. 104). İletişim, çoğu okulun sağladığı geri bildirimleri, telefon

görüşmelerini, ziyaretleri, karneleri ve ebeveynlerle yapılan toplantıları kapsar. Ayrıca, ailelere okul seçimi değişikliği hakkında bilgi sağlamak ve öğrencilerin her sınıf düzeyinde müfredat, dersler, özel programlar ve etkinlikler gibi çeşitli fırsatları seçmelerine yardımcı olmak da bu iletişimin önemli bir parçasıdır (Epstein, 1992, s. 11). Ebeveynler ile okul arasında sağlanan etkili iletişim, okul etkinliklerinin başarısını ve öğrencilerin gelişimini olumlu yönde etkiler. Veli-öğretmen toplantıları, bültenler ve diğer iletişim yolları ile kurulan etkin bağlantılar, öğrencilerin akademik ve sosyal başarısını artırmada kritik rol oynar (Davis-Lee, 2024, s. 31). Öğretmenlerin düzenli olarak velilerle telefon görüşmesi yapmaları, ebeveynleri okul programları ve çocuklarının gelişimi hakkında bilgilendirmeleri, farklı konularda konferanslar düzenlemeleri iletişimin seviyesini artırır (Brazell, 2024, s. 15). İletişim etkinliklerinin zorluğu ise tüm aileler tarafından açık ve anlaşılır şekilde algılanmasını sağlanmaktadır (Epstein, 1992, s. 12).

3. **Tip: Okuldaki Katılım (Gönüllülük):** Gönüllülük, ebeveynlerin “Okulu, öğretmenleri ve okuldaki veya diğer yerlerdeki öğrenci faaliyetlerini desteklemek için zamanlarını ve yeteneklerini paylaşmalarına” olanak tanır (Epstein ve diğerleri, 2019, s. 104). Öğretmenlere, yöneticilere ve öğrencilere sınıf içinde veya okulun diğer bölgelerinde destek olan ebeveynler ve diğer gönüllüler, ayrıca öğrenci performanslarını, spor karşılaşmalarını veya diğer etkinlikleri izlemeye gelen aileler, okul aktivitelerine önemli katkılarda bulunurlar. Bu gönüllü katılım, okul etkinliklerinin başarısını ve öğrencilerin eğitim deneyimlerini olumlu yönde etkiler. Okullar, daha fazla ailenin gönüllü olarak ve etkinliklere izleyici olarak katılabilmesi için programlarını sürekli olarak iyileştirir ve çeşitlendirir (Epstein, 1992, s. 12). Gönüllülük tipolojisindeki zorluklar arasında, gönüllüleri işe almak ve eğitmek, esnek gönüllü ve etkinlik programları oluşturmak, ve ebeveynlerin yeteneklerini gönüllü sorumluluklarıyla uyumlu hale getirmek yer alır (Epstein ve diğerleri, 2019, s. 248). Gerçek bir zorluk, gönüllülüğün geleneksel tanımını "angarya" olarak gören anlayışı aşmak ve gönüllülüğü herkes için, her zaman ve her yerde geçerli bir kavram haline getirmektir (Epstein, 1992, s. 7).

- 4. Tip:** Evde Öğrenme Faaliyetlerine Katılım (ebeveynlerin kendi çocuklarını evde izlemesi, yardımcı olması, ev ödevine destek sağlaması): Evde öğrenme tipolojisi, “Ailelere çocuklarının sınıfta yaptığı akademik çalışmalar hakkında bilgi vermeyi, ödevlerine nasıl yardımcı olabileceklerini gösteren rehberlik sağlamayı ve diğer müfredatla ilgili etkinlikler ve kararlar hakkında bilgi sunmayı” içerir (Epstein ve diğerleri, 2019, s. 105). Bu faaliyetler, çocuğun sosyal, temel ve ileri düzey becerilerini geliştirmesine ve zenginleşmesine yardımcı olur. Aileler, evdeki etkinliklerle çocuklarının öğrenme ve eğitim ilerlemelerini ne kadar fazla desteklerse, çocuklarının okulda daha başarılı olma ve eğitimlerine devam etme eğilimlerinin de o kadar yüksek olduğu gözlemlenmektedir (Anna T. Henderson ve Mapp, 2002). Öğretmenler, ebeveynlerin çocuklarının akademik çalışmaları hakkında nasıl konuşacaklarını, nasıl yardım edeceklerini, nasıl izleyeceklerini ve çocuklarının sınıf çalışmalarını destekleyen veya öğrenmeyi geliştiren evdeki öğrenme etkinliklerinde nasıl yer alacaklarını öğrenmelerine rehberlik eder (Epstein, 1992, s. 12). Özellikle, ev ödevleriyle ilgili etkinliklerle, çocuklarının okulda daha başarılı olmasına nasıl yardımcı olabilecekleri konusunda ebeveynlere fikirlerini aktarır (Brazell, 2024, s. 15). Ev temelli katılım faaliyetlerinin zorluğu, öğrencilerin öğrendikleri önemli ve ilginç konuları tartışmalarını, aile üyeleriyle röportaj yapmalarını, tepkileri kaydetmelerini ve yazılı çalışmalarını paylaşmalarını sağlayan düzenli ve etkili bir etkileşimli çalışma programı tasarlamaktır (Vasek, 2002, s. 18).
- 5. Tip:** Karar Alma (Karar Alma, Yönetim ve Savunuculuğa Katılım): Bu katılım türü, ailelerin “Kendilerini ve diğer çocuklarını etkileyen okul politikaları, programları ve uygulamaları hakkındaki kararlara nasıl katıldıklarını” içerir (Epstein ve diğerleri, 2019, s. 105). Karar alma sürecinde ebeveynlerin, öğretmen-aile organizasyonlarında, aile birliği kurulunda veya okul ve bölge düzeyindeki diğer kurullarda aktif rol oynadıkları faaliyetleri ifade eder (Elliott, 1996, s. 27). Okullar, ebeveynlere okulun paydaşları ve temsilcileri olarak ihtiyaç duyulduğunu (Brazell, 2024, s. 15) aktararak ebeveynlere okul karar alma sürecinde uygun görevler verebilir, bu fırsatlardan en iyi şekilde

yararlanmaları için onlara eğitim ve bilgi sağlayabilir. Bu fırsat, sadece okul işlerine en çok zaman ayırabilen kişilere değil, toplumun tüm kesimlerine açık olmalıdır (Ingram, 2004, s. 40). Tüm ailelerin okul politikaları ve okullarını iyileştirmek için fikir ve geri bildirim sunma fırsatlarına sahip olmaları gereklidir. Ebeveyn temsilcileri, görevlerini etkin bir şekilde yerine getirdiklerinde, temsil ettikleri ailelerden görüş toplar ve bu bilgileri onlara geri iletirler. Bu faaliyetler yalnızca okul kurullarındaki ebeveyn liderlerini değil, aynı zamanda ebeveyn liderlerinin tüm ebeveynleri bilgilendirmesini ve onlarla etkileşim kurmasını, ebeveynlerin kendi çocukları için programlar ve hizmetler konusunda savunuculuk yapmalarını ve okul programlarını iyileştiren tartışmaların ve kararların sonuçlarını iletmeyi de kapsar. Bu şekilde, ebeveynler eğitim sürecinde daha aktif rol oynar ve öğrenci başarısını artıran sonuçların elde edilmesine katkıda bulunur (Epstein ve diğerleri, 2019, s. 105).

- 6. Tip: Topluluk Kuruluşlarıyla İş birliği ve Bilgi Aışverişı (Kurumlar arasında çocuklar ve aileler için sorumluluk paylaşma):** Tüm topluluklar, okulları iyileştirmeye, aileleri güçlendirmeye ve öğrencilerin okulda ve hayatta başarılı olmalarına yardımcı olabilecek insan, ekonomik, maddi ve sosyal kaynaklara sahiptir. Toplumla işbirliği yapmak, okulların ve ailelerin bu kaynaklara, hizmetlere ve fırsatlara erişimini sağlar; bu sayede elde edilemeyecek destek ve fırsatlar sağlanır (Epstein ve diğerleri, 2019, s. 106). Okullar, çocukların eğitimi ve gelecekteki başarılarının sorumluluğunu paylaşmak için kurumlarla, kültürel kuruluşlarla ve diğer gruplarla işbirliği yapar. İşbirliği, çocuklar ve aileler için okul öncesi ve sonrası bakım, sağlık hizmetleri, kültürel etkinlikler ve diğer destek programlarına erişimi sağlayan veya koordine eden okul programlarını içerir. Okullar, ailelere ev koşullarını güçlendirebilecek ve çocukların öğrenim ve gelişimini destekleyebilecek topluluk kaynakları hakkında bilgi sunarak yardımcı olur (Epstein, 1992, s. 14).

Epstein'in Örtüşen Küreler Modeli, psikolojik, eğitimsel ve sosyolojik bakış açılarını birleştirerek ebeveynler, okullar ve yerel çevreler arasındaki etkileşimleri açıklar. Epstein'e göre, bu etkileşimin derecesi çocuğun yaşına, sınıf seviyesine ve

tarihsel bağlama göre değişir. Ayrıca ailelerin, okulların ve toplumların tecrübeleri, değerleri ve uygulamaları, bu etkileşimi etkiler. Bu alanlar düzenlenerek daha fazla ya da daha az örtüşme sağlanabilir. Epstein ve diğer araştırmacılar, farklı türdeki aile katılımını incelemiş ve eğitimcilerin bu alanlar arasında daha fazla etkileşim yaratma rolünü araştırmıştır (Yamauchi vd., 2016, s. 19). Bu tipolojiler, bir araştırma programının temelini oluştururken, aynı zamanda her okulda gerçekleştirilecek geniş bir ebeveyn katılımı rollerini temsil eder. Bu kategoriler, okul personeline mevcut uygulamalarını değerlendirme ve ebeveynlerle yeni programlar başlatma olanağı tanır. Dünya genelindeki araştırmacılar ve program planlayıcıları, bu tipoloji tanımlamalarını ortak bir terim olarak kullanarak kendi uygulamalarını bu çerçeveye karşılaştırmaktadırlar (Bauch, 1994, s. 58).

1.7.2. Hornby'nin Ebeveyn Katılımı Modeli

Hornby, bu modeli başlangıçta özel eğitim gereksinimi olan çocukların ebeveynlerini ve öğretmenlerini dikkate alarak tasarlamış, ancak modelin bazı değişikliklerle tüm ebeveynler ve öğretmenler için de geçerli olduğunu fark etmiştir. Model, iki bağlı piramitten oluşur. İlk piramit, ebeveynlerin ihtiyaç hiyerarşisini, yani zayıf yönlerini temsil ederken; ikinci piramit, ebeveynlerin güçlü yönlerini ve potansiyel katkılarını gösterir. Bu iki piramit, ebeveynlerin çeşitli düzeylerdeki ihtiyaçlarını ve katkılarını açıklar.

Ebeveynlerin zayıf yönleri şunlardır:

1. Destek: Bazı ebeveynler zaman zaman destekleyici danışmanlığa ihtiyaç duyabilir. Bu destek bireysel veya grup olarak sağlanabilir. Ancak ebeveynler genelde bunu doğrudan talep etmeyebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin iyi bir dinleyici olmaları ve ebeveynlerin günlük problemlerini çözmelerine yardımcı olacak temel danışmanlık yetkinliğine sahip olmaları gerekir.

2. Ebeveyn Eğitimi: Ebeveynlerin çocuklarının gelişimini desteklemek ve bilgi ve becerilerini ilerletmelerine yardımcı olmak amacıyla sunulan programlar, ebeveynler için önemli faydalar sağlayabilir. Ebeveyn eğitimi için en etkili formatın, çocukların gelişimini teşvik eden rehberlik ile ebeveynlerin kaygılarını tartışma

fırsatlarını birleştiren bir format olduğu belirtilmektedir. Bu tür bir format, ebeveynlerin yeni beceriler edinmelerini ve diğer ebeveynlerle ve öğretmenlerle etkileşime girerek özgüven kazanmalarını sağlar.

3. Okul Personeli ile İletişim: Ebeveynlerin, çocukları hakkında okul personeli ile bilgi paylaşımını ifade etmektedir. Ebeveynler, çocuklarının okuldaki gelişim durumunu öğrenmek ister. Öğretmenleri de, çocuklarının performansı ile ilgili temel bilgi kaynağı olarak kabul ederler ve onlarla çalışmaya dayalı bir ortaklığa ihtiyaç duyarlar. Ebeveynlerin bir kısmı bazı sebeplerle okulla iletişim kurmakta sıkıntı yaşayabilir. Öğretmenlerin veli toplantıları dışında düzenli iletişim kurma konusunda bir dizi seçenek sunması bu ebeveynlerin katılımını sağlayabilir.

4. Alternatif İletişim Kanalları: Ebeveyn ve öğretmenin doğrudan iletişim kurmakta zorlandığı durumlarda farklı kanalların denenmesini ifade eder. Çalışma saatlerinin yoğunluğu, bakıcı eksikliği, ilginin az olması gibi farklı sebepler, ebeveynlerin öğretmenle iletişimini aksatabilmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin yazılı ve sözlü iletişim becerilerini geliştirmeleri ve ebeveynler için geniş bir iletişim seçeneği yelpazesi sunmaları gerekmektedir.

Ebeveynlerin güçlü yönleri şunlardır:

1. Bilgi Paylaşımı: Ebeveynlerin çocuklarıyla ilgili bilgileri okuluyla paylaşmasını ifade eder. Ebeveynlerin çocukları hakkındaki bilgilerini paylaşması, daha etkili profesyonel uygulamalara yol açmakla kalmaz, aynı zamanda ebeveynlerin dinlendiklerini ve çocuklarına aktif bir ilgi gösterildiğini hissetmelerini sağlar.

2. İşbirliği: Ebeveynlerin, okulda yapılan çalışmalarını evde desteklemesi, çocuğun öğrenmesini güçlendirmesidir. Eğitimde ev ve okulun iş birliği içinde olması, çocuğun gelişimini hızlandırmaktadır. Ancak, bazı ebeveynler bu konuda yeterli davranış sergilemeyebilir. Öğretmenlerin bu durumda olanları belirlemesi ve farklı yöntemler geliştirerek iş birliğini sağması gerekebilir.

3. Kaynak Olarak Davranma: Ebeveynlerin birçok konuda okula katkı sağlamasını ifade eder. Bu süreçte kendi çocuklarını daha iyi anlayabilir, kendi öğrenmelerini de geliştirebilirler.

4. Politika: Ebeveynlerin okul-aile birliğine, okul ve aile ile ilgili çalışan farklı kuruluşlara katılmasını, karar alma sürecinde aktif olmasını ifade eder. Bazı ebeveynler uzmanlıklarını paylaşarak, konferans ve çalıştaylarda konuşma yaparak katkı sağlayabilir. Öğretmenlerin katkı sunabilecek ebeveynleri belirlemesi ve onlardan istifade etmesi önem arz etmektedir (G. Hornby, 2011, ss. 32-37) .

1.7.3. Okul-Ev İş Birliği Modeli

Swap, ev-okul ilişkilerini dört farklı modelde açıklamıştır ve bu modelleri ev-okul ilişkilerini en alt düzeyinden başlayarak en üst düzeye kadar sıralamıştır. Swap'ın veli katılımını ayırdığı dört model şunlardır:

Koruyucu Model: Bu modelde, ebeveynlere çocuklarını okula hazırlamaları görevi verilir. Temel amaç, öğretmenlerle ebeveynler arasında olası çatışmaları önlemektir. Swap (1993), koruyucu modelin pratikte en yaygın olanı olduğunu belirtmiştir. Koruyucu modelin temel amacı, özellikle ebeveynlerin ve eğitimcilerin rollerinin ayrılması yoluyla aralarındaki potansiyel çatışmayı en aza indirmektir. Öğretmenlerin rolü; çocukları okul ortamında eğitmek iken, ebeveynlerin görevi sadece çocuklarına okul için gereken materyalleri sağlamak, ulaşımı ayarlamak, yeme-içme ihtiyaçlarını karşılamak gibi ebeveynlik görevlerini ifa etmektir. Bu model, ebeveynlerin okul müdahalesini en aza indirmeyi hedefler ve okulu ebeveyn müdahalesinden korumayı amaçlar. Bu model üç varsayıma dayanmaktadır:

1. Ebeveynler, çocuklarının eğitim sorumluluğunu okula devrederler.
2. Ebeveynler, sonuçlardan okul personelini sorumlu tutar.
3. Eğitimciler, bu sorumluluk devrini kabul ederler.

Bu perspektife göre, ebeveynlerin karar süreçlerine katılımı veya iş birliği temelli çözüm arayışı, eğitimciler için dış müdahale olarak kabul edilir. Bu modelde,

ebeveynlerin genellikle karar alma süreçlerine müdahale etmeleri veya sorunlara birlikte çözüm aramaları, öğretmenler tarafından istenmeyen bir durum olarak algılanır. Ebeveynlerin, belirlenen kurallara uymaları ve çocuklarının eğitimini tamamen öğretmenlere bırakmaları beklenir. Öğretmenler, öğretim programını belirledikleri şekilde izlediklerine güvenilmesini isterler. Ebeveynlerin, çocuklarıyla evde daha aktif bir rol üstlenmeleri beklenir, ancak ebeveyn sorumluluğu genellikle ev ile sınırlıdır. Bu model, eğitim sürecinde ebeveynlerin etkileşimini sınırlayan bir tutumu benimser.

Ancak, bu yaklaşımın dezavantajları da bulunmaktadır. Bu dezavantajlar şunlardır:

1. **Çatışmaları Artırabilir:** Bu model, ev ve okul arasındaki çatışmayı artırabilir çünkü önleyici problem çözümü için yapı veya öngörülebilir fırsatlar sunmaz. Ebeveynlerin sürece katılma arzusu ile modelin kısıtlayıcı yapısı arasında potansiyel bir gerilim oluşabilir.
2. **Ev-Okul İş Birliği Potansiyelini Göz Ardı Eder:** Öğrenci başarısını artırmak için ev-okul iş birliğinin potansiyelini göz ardı edebilir. Ebeveynlerin çocuklarının eğitimine daha fazla dahil olmalarının olumlu etkilerinden faydalanılamayabilir.
3. **Zengin Kaynakları Reddeder:** Aileler ve toplumun diğer üyelerinden okula sağlanabilecek zengin kaynakları reddedebilir. Bu durum, okulun desteklenmesini ve zenginleştirilmesini ihmal edebilir çünkü, modelde ebeveyn katılımına sınırlı bir alan tanınır.

Okuldan Eve İletişim Modeli: Bu modele göre, ebeveynlere çocuklarının okuldaki hedeflerini güçlendirme görevi verilir. Çocukların başarısı, okulun ve ebeveynlerin benzer değerler ve beklentilere sahip olmalarından kaynaklanabilir. Bu nedenle, ebeveynlerin okulun önemli olduğuna inanmaları ve okul tarafından alınan kararları desteklemeleri gerekmektedir. Ayrıca ebeveynler, çocuklarının ödevlerine yardımcı olmak ve evde öğrenmeyi destekleyen bir ortam sağlamakla sorumludur.

Okulun, örneğin öğretmene gezilerde yardımcı olma veya okul için bazı malzemeleri sağlama gibi durumlarda ebeveynlerin iş birliğine ihtiyacı olabilir.

Müfredat Zenginleştirme Modeli: Ebeveynlere, çocuklarının okuldaki hedefleri hakkında yorum yapma hakkı tanınır. Aslında, bu sadece ebeveynler için geçerli değildir; topluluk üyelerinden de müfredat hazırlanırken katkı beklenir. Ebeveynlerin önemli bir uzmanlık alanına sahip olduklarına inanır ve ebeveynlerle okul personeli arasındaki etkileşimin ve revize edilen müfredatın okulun eğitim hedeflerini artıracaklarını savunur. Böylece, farklı bakış açıları, topluluğun kültürel değerlerini ve varlıklarını yansıtarak müfredata entegre edilir.

Okul-Aile Ortaklığı Modeli: Bu modelde, ebeveynler ile eğitimciler arasındaki eşitlik, çocukların eğitim sonuçlarını iyileştirmek için kritik öneme sahiptir. Ebeveynler ve okullar, ortak hedeflere ulaşmak amacıyla iş birliği yapar. Ortaklık modelinin temel amacı, ebeveynlerin ve eğitimcilerin genel bir misyon doğrultusunda birlikte çalışmasıdır. Bu modelin ana bileşenleri şunlardır: (a) iki yönlü iletişim, (b) evde ve okulda öğrenmeyi geliştirmek, (c) karşılıklı destek sağlamak ve (d) ortak kararlar almak.

Ortak misyonun gerçekleştirilmesi, okul ortamının gözden geçirilmesini ve vizyonun gerçekleştirilmesi için yeni politika ve uygulamaların, yapıların, rollerin, ilişkilerin ve tutumların keşfedilmesini gerektirir. Ortak misyonun başarılması, ebeveynler, toplum temsilcileri ve eğitimciler arasında iş birliğini gerektirir. Görev çok zorlu olduğundan ve birçok kaynak gerektirdiğinden, bu grupların hiçbiri tek başına bunu başaramaz (Swap, 1993, ss. 27-39).

1.7.4. Berger ve Aile Katılım Roller Modeli

Berger, öğrenci başarısında ebeveyn katılımının önemini vurgulayan ve ailelerin eğitim-öğretim süreçlerinde oynayabileceği çeşitli rolleri tanımlayan bir ebeveyn katılım rolleri modeli geliştirmiştir. Berger'in modeli, ailenin etkin katılımın temel olarak, ebeveynlerin eğitim sürecine nasıl katkı sağlayabileceğini çeşitli boyutlarla ortaya koymaktadır. Bu roller, ailenin evde, okulda ve toplumda üstlenebileceği çeşitli görev ve sorumlulukları esas almakta olup, okullardaki eğitim

ve öğretim faaliyetlerini destekleyici bir işlev görmektedir. Ailelerin eğitim süreçlerine dahil olma biçimleri, çocukların gelişimine farklı alanlarda katkıda bulunarak eğitim kurumlarının çabalarını pekiştirmeyi amaçlamaktadır. Berger, modelinde altı farklı rolü şu şekilde tanımlamaktadır.

1. Evde ve Okulda Aktif Ortak ve Eğitim Destekçisi Olarak Ebeveynler:

Ebeveynlerin, hem evde hem de okulda çocuklarının eğitim sürecine aktif bir şekilde katılmaları, onların eğitimdeki rollerinin önemli bir parçasıdır. Ebeveynler, kendi çocuklarının öğretmenleri olarak kabul edilir ve bilgi birikimleri sayesinde çocuklarına çeşitli beceriler kazandırabilirler. Bu beceriler arasında dil gelişimi, problem çözme, sosyo-duygusal yetenekler ve fiziksel beceriler bulunur. Ebeveynler, çocuklarının dil farkındalığını ve kültürel altyapılarını geliştirmelerine yardımcı olurlar. Ayrıca, çocukların ihtiyaç duyduğu durumlarda bilgi ve deneyimlerine dayanarak eğitim süreçlerine katkıda bulunurlar.

2. Karar Mekanizmalarının Bir Unsuru Olarak Ebeveynler:

Ebeveynlerin, okullarda karar alma mekanizmasına katılmasını ifade etmektedir. Ebeveynlerin, okulun uygulama ve işleyişiyle ilgili düşüncelerini belirterek verilecek kararlara katılmasıdır. Bu yaklaşım, eğitim sürecinde tüm paydaşların katılımını sağlayarak, okulların daha adil ve etkili bir şekilde yönetilmesine olanak tanır.

3. Eğitim Öğretim Sürecinde İnsan Kaynağı Olarak Ebeveynler:

Ebeveynlerin okulların laboratuvarı, kütüphanesi, sınıfları gibi farklı birimlerinde değerlendirilmesidir. Ebeveynler, okullara düzenli olarak kaynak sağlayan bir rol üstlenmektedir. Bazı ebeveynler, haftada bir sabah veya tam gün boyunca çalışarak materyal geliştirir ve diğer ebeveynlerle paylaşım yaparlar. Bazıları, çocukların hikayelerini dinler ve fikir alışverişinde bulunur.

4. İzleyici Olarak Ebeveynler:

Ebeveynlerin öğrencilerinin davranışlarını, öğretim etkinliklerini, öğretmenler ve diğer öğrencilerle ilişkilerini takip etmeleridir. Gerek okulda gerek okul dışında, öğrencilerin nasıl bir gelişim süreci geçirdiğinin ebeveynler tarafından izlenmesi, öğrenciler hakkında bilgi edinilmesidir.

5. Geçici Gönüllü Ebeveynler: Ebeveynlerin eğitim aktivitelerinde öğretmenlere yardımcı olma sürecini ifade etmektedir. Ebeveynlerin, okulda yapılan etkinliklerde geçici olarak okul çalışanlarına yardımcı olmasıdır.

6. Gönüllü Kaynak Olarak Ebeveynler: Ebeveynlerin, gönüllü olarak sahip oldukları bilgi ve deneyimleriyle okula verebileceği desteği ifade etmektedir. Ebeveynlerin, okulun tüm faaliyetlerinde aktif bir şekilde yer alması öğrencilerin motivasyonunu olumlu etkileyerek katılım seviyesini artırabilir (E. H. Berger ve Riojas-Cortez, 2016, ss. 189-192).

1.7.5. Gordon'un Aile-Okul-Toplum Katılım Modeli

Gordon (1979), geliştirdiği bu modelde Bronfenbrenner'in (1977) ekoloji teorisini esas almıştır. Bronfenbrenner'a göre, çocukların gelişiminde en etkili kurumlar onların mezosistemini oluşturan aile, okul ve toplumdur. Hiçbir kurumun tek başına çalışmadığını, yaşamın her zaman karşılıklı olduğunu, aile içinde olup bitenlerin aile dışındaki birçok güçten etkilendiğini ve ailenin de aynı şekilde hareket ettiğini kabul eder (Bronfenbrenner, 1977). Gordon, bu kurumların etkileşim içindeki rollerine odaklanan bir yaklaşım geliştirmiştir. Bu yaklaşımda, her bir kurumun hedefleri ve işlevleri, çocuğun mikro sistemi içinde önemli bir etkiye sahip olan aile ile olan bağlantıları ve etkileşimleri dikkate alınarak incelenmiştir. Gordon'un modeli, ailelerin, okulların ve toplumun birlikte hareket ederek çocukların gelişimini nasıl destekleyebileceğini ve bu süreçte birbirlerine nasıl katkı sağlayabileceğini vurgulamaktadır. Gordon, modelini dört kategoride açıklamıştır:

1. Aile Etkileşim Modeli: Bu model, ebeveyn etkileşim türlerini ve ebeveyn katılımının aile içindeki rolleri, ilişkileri, zaman dağılımını ve sorumlulukları nasıl etkileyebileceğini açıklamaktadır. Model, ebeveynlerin aile üyeleri arasındaki dinamiklerin çocukların eğitim süreçleri üzerindeki etkilerini ele alır. Çoğunlukla ebeveyn eğitimi amacı taşımaktadır.

2. Kapsamlı Hizmetler Modeli: Bu model, okulun aileye akademik olmayan hizmetler ve bilgiler sağlamasını içermektedir. Çocuğun sağlık, beslenme, sosyal ve psikolojik gelişimi akademik öğrenmeyi etkiler. Okul, aile ile sürekli iletişimde

bulunan tek ana kurum olarak, sağlık hizmetleri, danışmanlık ve rehberlik hizmetleri, ruh sağlığı hizmetleri gibi hizmetlerin sağlayıcısı olarak görülür. Bu hizmetler ve bilgiler sayesinde, çocuğun okula daha iyi hazırlanmış bir şekilde okula gelmesi sağlanır.

3. Okul Etkileşim Modeli: Bu modelde, okulların ebeveynlere ve aile üyelerine daha duyarlı hale gelmesini sağlamak amaçlanmaktadır. Öğretmen-ebeveyn işbirliği etkinlikleri yapmayı, okul ile aileler arasındaki iletişimi ve işbirliğini güçlendirmeyi amaçlamaktadır (Elliott, 1996, s. 27; Gordon, 1979, s. 9).

4. Toplum Etkileşim Modeli: Bu model, bireyler ve kurumlar arasındaki etkileşimlerin nasıl değişikliğe yol açabileceğini incelemektedir. Gordon'un modelinde, ebeveyn katılımının, insanların ve hizmetlerin bir araya getirilerek hem öğrenmelerini hem de gelişmelerini sağlamak olduğu ifade edilmektedir.

Bunun yanı sıra Gordon, ebeveynlerin okullarla etkileşime girdiklerinde üstlenebileceği çeşitli rollere odaklanmıştır. Bu roller, ebeveynlerin çocuğuna öğretici, karar verici, sınıf gönüllüsü, öğretmene yardımcı, yetişkin eğitimci ve yetişkin ğrenci olarak katkıda bulunmalarını içerir. Gordon'a göre, bu rollerin her biri, ebeveynler ve diğer aile yeleri üzerinde önemli etkiler yaratır. Bu şekilde, işbirliği ve etkileşim aracılığıyla tüm bireyler eğitim sürecinden fayda sağlayarak daha büyük kazanımlar elde edebilir (Bauch, 1994, ss. 53-58; Gordon, 1979, ss. 9-14).

1.7.6. Grolnick ve Slowiaezek Aile Katılım Modeli

Grolnick ve Slowiaezek, aile katılımını çocukların eğitimde istenilen seviyeye ulaşmaları, başarı elde etmeleri için ebeveynlerin sahip olduğu kaynakları, çocuklarının eğitimine tahsis etmeleri olarak tanımlamıştır. Bu tahsis edilen kaynakların etkili olabilmesi için çocuğun bu kaynakları deneyimlemesi gerektiğini öne srmştr. Bunun için çocuğu bilginin aktif alıcısı olarak kabul etmektedir (Grolnick ve Slowiaczek, 1994, s. 238). Ebeveyn katılımını  kategoride ele almaktadır.

1. Davranışsal boyut: Davranışsal katılım, ebeveynlerin çocuklarının eğitimini destekleyen görünür davranışlarına ne ölçüde katıldıklarını kapsar. Bu, okul etkinliklerine katılmak (veli-öğretmen görüşmeleri), sınıflarda veya okul etkinliklerinde gönüllü olmak ve ödev yaparken yardım etmek gibi örnekleri içerir.

2. Kişisel boyut: Öğrencinin, okula karşı olumlu veya olumsuz tutumunun, ailesinin okula yönelik tutumundan etkilenmesini ifade eder.

3. Zihinsel/bilişsel boyut: Ebeveynlerin, çocuklarının öğrenimini desteklemek için sunduğu bilişsel kaynakları ve zihinsel uyarımı ifade eder. Bu, çocuklarla eğitimsel konuşmalar yapmak, evde eğitim materyalleri veya kaynakları sağlamak ve öğrenme stratejilerinin gelişimini desteklemek gibi aktiviteleri içerir. Bu şekilde, ebeveyn katılımının gözlemlenebilir davranışları, duygusal desteği ve bilişsel zenginleştirmeyi kapsayarak, çocuklarda olumlu eğitim sonuçlarının sağlanmasında kritik öneme sahip çok yönlü doğasını yakalamayı amaçlar (Grolnick ve Slowiaczek, 1994, ss. 240-241).

1.7.7. Hoover-Dempsey ve Sandler Aile Katılım Modeli

Hoover-Dempsey ve Sandler (1995, 1997, 2005) tarafından geliştirilen aile katılım modeli, ebeveyn katılımının belirli öngörücülerini araştırmak ve ebeveynlerin okul bazlı veya evdeki aktivitelere katılma kararlarını etkileyen değişkenleri incelemek üzere bir çerçeve sunmaktadır. Bu model, ebeveynlerin okul ve evdeki etkinliklere katılım kararlarını etkileyen motivasyonel unsurları, ebeveynlerin katılım nedenlerini, katılım biçimlerini ve bu katılımın öğrenci sonuçları üzerindeki etkilerini inceler. Ebeveynlerin eğitim kararları, kişisel inançlar, yaşam bağlamları, okuldan gelen davetler ve çocuklarının geleceğine yönelik beklentiler gibi faktörlere dayanarak şekillenir (Luera, 2021, ss. 31-32). Bu model, ebeveynlerin çocuklarının okul hayatındaki aktif rollerini anlamak için bir perspektif sunar (Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler ve Hoover-Dempsey, 2005, ss. 85-86).

Bu model, beş sıralı düzeyde inşa edilmiştir. 1. Düzeyde, ebeveynlerin çocuklarının eğitimine dört sebepten dahil oldukları belirtilmiştir. Bunlar (a) Ebeveyn rol yapısı veya ebeveynlerin çocuklarının eğitim bağlamında ne yapmaları gerektiğine

dair inançları, (b) Ebeveynlerin, çocuğun okulda başarılı olmasına yardımcı olma öz-yeterliliği veya ebeveynlerin çocukların okul başarılarını artırabileceklerine inanma derecesi, (c) Ebeveynlerin, okuldan gelen katılım davetlerine yönelik algıları (inançları),ve (d) Çocuktan gelen katılım davetlerine yönelik algıları (inançları). Ebeveynlerin çocuklarının eğitime katılma kararlarını dört ana nedene dayandırdığı ifade edilmiştir. Ebeveynler, kendilerini çocuklarının eğitim sürecinde aktif bir rol oynayan bireyler olarak gördüklerinde, çocuklarına okul faaliyetlerinde yardımcı olabilecek becerilere sahip olduklarına inandıklarında, okuldan ve çocuktan gelen davetleri algıladıklarında çocuklarının eğitime katılım sağlamayı kararlaştırır.

2. seviyede, ebeveynlerin aşağıdaki ebeveynsel özelliklere dayanarak katılımı nasıl gerçekleştireceğini açıklar: (a) Çocuklarına yardım etme konusundaki kendi algıladıkları beceri ve bilgi, (b) Kendi algıladıkları zaman ve enerji, (c) Çocuktan, çocuğun okulundan veya çocuğun öğretmeninden gelen katılım davetleri hakkındaki algılar. Ebeveyn sahip olduğu bilgi, beceri, enerji ve zamana göre gelen daveti algılayarak çocuğunun eğitime hangi yöntemle dahil olacağına karar verir. 3. seviye, ebeveyn katılımının, çocuğun akademik ve eğitimsel sonuçlarını mekanizmalar aracılığıyla etkilediğini öne sürmektedir. Bu mekanizmalar şunlardır: (a) Okulla ilgili uygun becerilerin modellenmesi (örneğin, çocuğa belirli bir matematik problemini nasıl çözeceğini göstermek), (b) Öğrenmenin pekiştirilmesi (örneğin, çocuğu bir problemi çözdüğünde sözlü olarak övmek) ve (c) Öğretim (örneğin, belirli ev ödevlerinde öğretim yardımı sunmak). Ebeveynler model olarak, destekleyerek, rehberlik ederek çocuklarının eğitimini etkiler. 4. seviye, aşağıdaki iki aracı değişkenle, (a) Ebeveynin gelişimsel olarak uygun katılım stratejileri kullanması ve (b) Ebeveynin katılım eylemlerinin okulun beklentileriyle uyumu tarafından sınırlanır (Walker ve diğerleri, 2005, s. 87). Modelin 5. seviyesi ise, ebeveyn katılımının çocuk üzerindeki sonuçlarına odaklanır (örneğin, başarı, beceri ve bilgi, okulda başarı hissi) ve katılımın hedefi, öğrencinin kazanım elde ederek başarılı olması için çocuğun bilgi, beceri ve özgüveni desteklenmiş olur (Tekin, 2011, s. 9).

1.7.8. Fantuzzo, Tighe ve Childs'nin Aile Katılım Modeli

Fantuzzo vd. (2000), aile katılımını, çok boyutlu bir çalışma olarak ele almıştır. Epstein'in ebeveyn katılım davranışlarına yönelik tipolojisini temel alarak aile katılımını, ev temelli katılım, okul temelli katılım ve okul-aile iş birliği temelli katılım olarak üç boyutta açıklamıştır. Bu boyutların, ebeveyn katılımı araştırma literatüründeki ana kategorilerle uyumlu bulunduğunu ifade etmiştir.

Okul temelli katılım, ebeveynlerin okulla doğrudan iletişim ve etkileşimine dayalı katılım davranışlarını kapsar. Bu tür katılım, sınıf içinde veya okul genelinde genel okul toplantılarına katılmak, öğretmenlerle görüşmek (örneğin, veli-öğretmen toplantılarına katılmak, öğretmenlerle iletişime geçmek), okul etkinliklerine katılmak (okul gezileri, bilim fuarları) ve okulda gönüllü olarak çalışmak gibi faaliyetleri içerir (Pomerantz, Moorman ve Litwack, 2007, s. 375). Okul temelli katılım, ailelerin çocuğuyla okulda yaptıkları etkinlikler gibi en çok kabul gören katılım biçimini açıklamaktadır.(Ahmetoğlu, Acar, Sezer ve Akşin Yavuz, 2018, s. 5).

Ev temelli katılım, ebeveynlerin çocuklarının okul dışındaki eğitim faaliyetlerine katılmalarını ifade eder. Ev temelli katılım, anne-babanın çocuklarına iyi bir öğrenme ortamı oluşturmaları için evde yürüttüğü davranışlara yöneliktir (Ahmetoğlu ve diğerleri, 2018, s. 5). Bu tür katılım genellikle evde gerçekleşir, ancak bu, ev temelli katılımın fiziksel olarak evin sınırları içinde olması gerektiği anlamına gelmez. Ebeveynlerin evin dışında başlattıkları veya düzenledikleri etkinlikler, örneğin müze gezileri, kütüphane ziyaretleri veya eğitici etkinlikler de ev temelli katılım kapsamında değerlendirilir. Bu tür uygulamalar, çocuklara okul ile ilgili görevlerde, örneğin ödevlerde yardımcı olmayı (örneğin, çocuklar için sessiz bir çalışma alanı oluşturmak, ödevlerini tamamlamalarına yardımcı olmak), ders seçiminde rehberlik etmeyi, çocukların akademik çabalarına yanıt vermeyi (örneğin, bir okul projesi konusu seçimi, bir testteki performans) ve akademik konular hakkında çocuklarla konuşmayı (örneğin, okulda neler olduğu, okulda başarılı olmanın önemi) içerir. Ebeveynlerin ev temelli katılımının bir özelliği de, çocukları entelektüel faaliyetlere dahil etmeleridir (örneğin, çocuklarla kitap okuma, müzelere götürme

gibi), ki bu tür faaliyetler doğrudan okulla ilişkili olmayabilir (Pomerantz ve diğerleri, 2007, s. 375).

Okul-aile iş birliği temelli katılım, aileler ile okul personeli arasında konferanslar, telefon görüşmeleri gibi çeşitli iletişim biçimlerini içerir. Ebeveynler ve eğitimciler arasındaki çocuğun eğitimiyle ilgili iletişimi içeren faaliyetleri tanımlamak için kullanılır (Ahmetoğlu ve diğerleri, 2018, s. 5). Örneğin, ebeveynlerin öğretmenle sınıf kuralları, çocuğun davranışları, başarıları gibi konularda konuşması örnek olarak verilebilir. Bu üç boyut, Epstein'in modelinde, aile faaliyetlerini ve davranışlarını hem okulda hem de evde, aile üyeleri ile eğitimciler arasındaki etkileşimin önemli bileşenleri olarak tanımlanır (Manz, Fantuzzo ve Power, 2004).

1.7.9. Hill ve Taylor'ın Aile Katılımı Modeli

Hill ve Taylor, aile katılımında başarıyı sağlamak için iki boyuttan söz etmektedir. Bunlar; “sosyal etkileşim” ve “sosyal kontrol”dür. Sosyal etkileşim, ebeveynlerin bilgi ve becerilerini artırarak çocuklarının okul ile ilgili faaliyetlerinde daha etkili olmalarını ifade eder. Ebeveynler, okul personeliyle iletişim kurarak okulun davranış ve ödev beklentileri ve, evde çocuklarının öğrenmelerine nasıl katkı sağlayabilecekleri ile ilgili bilgi edinir. Okula katılımı sayesinde, diğer velilerle de tanışarak birbirlerinin ders dışı etkinlikleri hakkında bilgi alışverişinde bulunurlar. Bunun yanında öğrencileri ile ilgili öğretmenleri bilgilendirerek onların öğrencileri için daha faydalı etkinlikler geliştirmesine katkı sağlar. Sosyal kontrol, çocuğa evde ve okulda kazandırılacak davranışlarla ilgili okulun ve ailelerin ortak bir anlayış oluşturması ve buna göre uygulanacak çalışmalarını ifade etmektedir (Hill ve Taylor, 2004, s. 162).

1.7.10. Henderson, Marburger ve Ooms'un Aile Katılım Modeli

Bu model, okul aile bağlarını güçlendirmek için beş katılım türü önermektedir:

1. **Ortak Olarak Ebeveynler:** Aileler, çocuklarının eğitimi ile ilgili temel yükümlülükleri yerine getirirler. Bu yükümlülükler çocuğunu okula kaydettirme, çocukların giydirilmesi, zamanında okula götürülmesi, okul

devamlılığının takip edilmesi, okul malzemelerinin alınması gibi görevleri içermektedir.

2. **İşbirlikçi ve Problem Çözücü Olarak Ebeveynler:** Ebeveynler, okul görevlerini destekler ve çocuklarıyla ilgili sorunların çözümünde rol alırlar. Bu kapsamda, ebeveynler, okulların çocuklarının davranış sorunlarını (örneğin, yaramazlık yapmak veya okul çalışmalarında geri kalmak) anlamalarına ve düzeltmelerine yardımcı olma rolünü üstlenirler.
3. **İzleyici Olarak Ebeveynler:** Ebeveynler, okul etkinliklerine katılırlar. Bu etkinlikler arasında veli-öğretmen toplantıları ve sportif etkinlikler gibi organizasyonlar yer alır.
4. **Destekleyici Olarak Ebeveynler:** Ebeveynler, sınıf gönüllüsü olarak hizmet ederler ve okul kurullarında yer alırlar. Ayrıca, çocuk gelişimi ve çocuklarla başa çıkma yöntemleri hakkında bilgi edinmek için atölye ve seminerlere katılırlar. Bu etkinlikler, ebeveynlerin çocuk gelişimini daha iyi kavramalarını ve çocuklarıyla daha etkili iletişim ve etkileşim yollarını öğrenmelerini sağlar.
5. **Danışman ve Ortak Karar Verici Olarak Ebeveynler:** Ebeveynler, okul çalışmalarına ve uygulamalarına doğrudan katkıda bulunurlar. Bu katılımın etkili olabilmesi bilgi sahibi olmayı gerektirdiğinden ebeveynlerin eğitilmeleri gereklidir (A. T. Henderson, Marburger ve Ooms, 1986, ss. 2-12).

1.8. İlgili Araştırmalar

1.8.1 Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

1.8.1.1. Genel Çalışmalar

Gül (2007) tarafından yapılan “Eğitimde Çocuk Başarısı İçin Okul-Aile İş Birliği” adlı çalışma, okul ile aile arasındaki dayanışmanın öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisini incelemektedir. İstanbul’un iki ilçesinden seçilmiş beş okulu kapsayan çalışmada, aile tarafından desteklenen, okul çalışanları ile irtibat halinde olan ve çocuklara samimi bir aile ortamı sunan velilerin çocuklarının daha başarılı olduğu görülmüştür.

Dönmez ve Yıldırım'ın (2008) yaptığı araştırma, öğretmen ve veli görüşleri çerçevesinde okul-aile iş birliğinin etkisini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formları ile elde edilmiştir. Araştırmaya aile ve öğretmenlerden seçilen 17 kişi katılmıştır. Bulgulara göre, okul ile aile arasındaki iş birliği okul başarısı üzerinde etkilidir. Veliler ile farklı yöntemler aracılığıyla iletişim kurulması sayesinde, öğrencilerin okul başarısının artacağı kanaatine ulaşılmıştır.

Kartal'ın (2008) araştırması, velinin okul yönetimine katılımı konusunu merkeze almaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı faaliyet yürüten ilköğretim ve lise dengi okullarda, velilerin okul yönetimine katılım düzeyi incelenmiştir. Bulgulara göre, belli okul türlerinde velilerin okul yönetimine katılımlarının daha fazla olduğu görülmüştür.

1.8.1.2. Okul Öncesi ve İlköğretim Düzeyindeki Çalışmalar

Gökçe'nin (2000) yaptığı araştırma, okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenci velilerini kapsamaktadır. Ankara'da farklı ilköğretim okullarında görev yapan 80 öğretmen ve 16 okul idaresinin katıldığı anketlerde öneriler tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sürecinde velilerle de görüşmeler yapılmıştır. Okul idarecileri ve velilerin neredeyse tamamı iş birliği içinde bulunulması konusunda hemfikir olmuşlardır. Yöneticiler ailelerin kendilerine destek olmasını, veliler ise taleplerinin dikkate alınmasını belediklerini ifade etmişlerdir. Okul-Aile Birliği'nin daha işlevsel hale getirilmesi de tarafların beklentileri arasında yer almaktadır.

Sünbül ve Yavuz'un (2004) araştırmalarında, ilköğretim düzeyindeki okullarda 250 öğretmen ve 250 veli ile "veli toplantıları" hakkında anket yapılmıştır. Bulgulara göre veli toplantılarının ana gündem maddelerinin, öğrencilerin başarısını artırılması değil okul ve sınıf ihtiyaçlarının temin edilmesi olduğu söylenmiştir. Taraflar arasında iletişim problemi olduğu anlaşılmış, veliler daha organize bir planlama yapılması halinde toplantılara katılımın daha fazla olacağını ifade etmişlerdir.

Karaman'ın (2004) araştırması, ilköğretim düzeyinde "Sosyal Bilgiler Öğretim Programı uygulamalarında okul-aile iş birliğinin gerçekleştirilme düzeyini belirlemek" hakkındadır. Araştırmacı, Tokat il merkezinde 230 veliye 54 maddeden oluşan bir anket uygulamıştır. Okul-aile iş birliğinin kısmen gerçekleştiği kanaatine

ulaşan araştırmacı, velilerin ilgili konudaki sosyal etkinliklere katılım sağlama konusunda zayıf kaldığını, öğretmenlerin de öğrenci faaliyet dosyalarını velilerle paylaşma noktasında yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Aylık gelir düzeyinin yüksekliğinin, sözü geçen konularda daha verimli bir netice elde edilmesini sağladığı görülmüştür.

Genç (2005), çalışmasında öğretmen ve velilerle görüşerek ilköğretim birinci kademedeki okul-aile iş birliğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Erzurum il merkezinde ikamet eden 200 veli ve orada görev yapan 200 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Bulgulara göre, veli-öğretmen görüşmeleri ve okul aile birliği toplantıları sağlıklı şekilde yürütülmekte ve velileri toplantılara yüksek düzeyde katılım sağlamaktadırlar.

Çelik (2005), araştırmasında ilköğretim birinci kademedeki idareci, öğretmen ve ebeveynlerin aile-okul iş birliğinde yaşadıkları sorunları ve beklentileri tespit etmeyi amaçlamıştır. İstanbul'un üç ilçesindeki resmi ilköğretim kurumlardan 25 idareci, 195 öğretmen ve 595 veliye yönelik iki ayrı anket uygulanmıştır. Bulgulara göre, örneklem bireylerinin sorunlara katılım oranları oldukça yüksektir. Öğretmenler, velilerin okul-aile iş birliğine katılımının yeterli düzeyde olmadığını söylerken, veliler ise okulun sadece problemleri durumlarda kendileri ile irtibat kurduğu kanaatlerini belirtmişlerdir.

Doğru (2005) tarafından yapılan araştırma, ilköğretim birinci kademe okul-aile iş birliğinin sınıf yönetimine etkisi hakkındadır. "İlköğretimde Okul Öğretmen-Aile İş birliği Anketi" isimli anket aracılığıyla Zonguldak/Ereğli'de 396 veli ve 200 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Çalışmanın neticesinde ailelerin sosyo-ekonomik durumlarının, okul ile iletişim noktasında kayda değer bir farklılık oluşturmadığı kanaatine ulaşılmıştır. Öğretmenler ve okul idarecilerinin farklı vasıflarının da, bu betimsel araştırmaya göre bir farklılığa sebep olmadığı görülmüştür.

Yılmaz (2006), Sakarya'da ilköğretim düzeyindeki okullarda görev yapan 512 öğretmen ile görüşme yapmış ve bunun neticesinde öğretmenlerin okullardaki etkinlik sağlayabilmeleri noktasında velilerden beklentilerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Sonuç olarak, ailelerin okul yönetimi ile ilişkiler, öğretmenlerle iletişim ve öğrencilere yardım ve destek hususunda yetersiz oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin yaş,

cinsiyet, kıdem gibi farklı özelliklerinin etkinlik sağlama noktasındaki beklentilerinde de farklılaşmaya sebep olduğu görülmüştür.

Kebeci'nin (2006) araştırmasında, ilköğretimde “Okul-aile birliğinin okul performansı üzerindeki rolü” tespit edilmeye çalışılmıştır. Okul-aile birliği üyesi 217 bireye yönelik olarak yapılan anket, yüzyüze görüşme yöntemi ile uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, veliler okul-aile birliğinde öğretmenlere göre daha aktif rol üstlenmektedir. Ankete katılan velilerin büyük çoğunluğunun eğitim seviyelerinin ilköğretim düzeyinde olduğu da dikkat çekmiştir.

Ahioğlu (2006), ilköğretim birinci sınıfta eğitim gören öğrencilerinin sosyo-ekonomik durumlarının aile ilişkilerine etkisini araştırmıştır. 20 öğretmen ve 20 veliden oluşan örneklem ile görüşme yapılmıştır. Bulgulara göre, sosyo-ekonomik durumları orta ve üst seviyede olan aileler çocukları ile daha sağlıklı bir aile ilişkisi kurmakta, okul ve öğretmenler ile daha sık görüşmekte ve çocuklarla daha fazla ilgilenmektedirler. Buna karşın sosyo-ekonomik durumu alt seviyede olan ailerin çocuklarının başarısının düşük olduğu, ebeveyn-çocuk diyalogunun zayıf olduğu tespit edilmiştir.

Pala Günkan (2007) tarafından yapılan alan araştırması “Ailenin ilköğretim öğrencilerinin eğitimi üzerindeki etki düzeyinin belirlenmesi” hakkındadır. Elazığ'daki ilköğretim okullarında 31-40 yaş aralığındaki 1000 veli ile anket formu aracılığıyla görüşme yapılmıştır. Araştırmaya göre, anneler okul-aile iş birliği noktasında daha aktiftirler. Anneler, babalara göre çocuklara daha fazla zaman ayırmaktadırlar. Meslek grupları açısından ise, işsiz ya da ev hanımı olanların okuldaki aktivitelere daha fazla katıldığı tespit edilmiştir. Memurlar ise gerektiği durumlarda işlerini bırakıp çocuğu hakkında görüşmeye gitmektedirler.

Badavan ve Özbaş'ın (2009) araştırmalarında “İlköğretim yöneticilerinin okul-aile ilişkileri konusunda yapması gerekenler ve yapmakta oldukları işlerin düzeyi”ni ele almışlardır. Bu bağlamda, velilere ayrı idarecilere ayrı olmak üzer iki anket hazırlanmıştır. Ankete 284 okul yöneticisi ve 384 veli katılmıştır. Bulgulara göre, okul-aile iş birliğinin en üst düzeyde gerçekleştirilmesi konusunda taraflar aynı kanaattedir. “Okul güvenliği” okul-aile iş birliğinin en önemli meselesi olarak

görülmektedir. Neticede başta sosyo-ekonomik seviyeleri düşük olanlar olmak üzere, tüm velilerin okul-aile ilişkilerinin geliştirilmesine idarecilerden daha fazla ihtiyaç duyduğu tespit edilmiştir.

Balkar'ın (2009) araştırması, okul-aile iş birliğine yönelik olarak veli ve öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaç edinmiştir. Veriler, standartlaştırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Örneklem olarak seçilen kişilerin 25'i ilköğretim ikinci kademe düzeyinde çocuğu bulunan veliler, 25'i ise bahsi geçen seviyede görev yapan öğretmenlerdir. Bulgulara göre, okul-aile iş birliğinin sağlanması amacıyla yapılan toplantılardan öğretmenler de veliler de memnun değildir. Öğretmenler velilerin ilgisizliğinden, veliler ise öğretmenlerin toplantıları öğrencilere katkı sağlama vesilesinden ziyade bir şikayet toplantısı olarak gördüklerinden yakınmaktadır. Ayrıca, veliler okul idaresi ve öğretmenlerden kendilerini yönlendirecek ve bilgilendirecek argümanlar beklemektedir.

Erdem ve Şimşek (2009), araştırmasında ilköğretim okulu ve idarecilerinin velileri eğitim-öğretime katkı sağlama gayesiyle okula çekme başarısı konusunda, ilgili düzeydeki öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 315 öğretmen ve 385 veli katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, okul uygulamaları ve veli katılımı noktasında “öğrenci velilerini okula çekme başarısı” orta seviyededir. Bu veriler “Öğrenci velilerini okula çekme başarısı envanteri” adıyla toplanmıştır.

Şeker (2009), yaptığı araştırmada “İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin performans görevi yapma başarıları ile ailelerinin katılım düzeyleri arasındaki ilişki”yi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Tarama modelindeki betimsel çalışmanın nicel boyutu “Aile Katılım Ölçeği” (Fantuzzo, Tighe ve Childs (2000) ve “Sosyo-ekonomik Düzey Belirleme Anketi” (Bacanlı (1997) ile tespit edilmiştir. Araştırmanın nicel yönüne 297, nitel boyutuna ise 16 veli katılmıştır. Araştırma kapsamında, ilköğretim ikinci kademe öğrenci velisi olan 16 kişi ve aynı düzeyde öğretmen olan 8 kişi ile standartlaştırılmış görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, okul-aile iş birliğine katkı sunması amacıyla yapılan toplantılardan memnuniyetsizlik oranı velilere göre öğretmenlerde daha yüksektir. Velilere göre ise, öğretmenler söz konusu iş birliğini sadece velilerden beklemektedirler. Toplantılar yetersiz sayıdadır ve öğrenciye katkı sağlamak yerine not öğrenme ve şikayetten öteye geçmemektedir.

Özdemir (2009), “Ailelerin İlköğretimde Aile Katılımı ile İlgili Görüşleri” adlı araştırmasında, Ankara’daki bir devlet okulunda okul-aile iş birliği bağlamında ailelerin eğitim süreçlerine katılımını incelemiştir. 501 ailenin katıldığı araştırmaya göre, ailelerin okul dışında çocuklarla yürüttükleri en çok etkinlik birlikte ödev yapmalarıdır. Aileler, sadece toplantı için okula çağrıldıklarında okul ile irtibata geçmekte, kendilerine öğrencinin çalışma ve etkinliklerde yer alma durumlarını bildiren bir bildiri gönderilmemektedir. Aileler, her ne kadar yoğun iş tempoları nedeniyle her zaman orada bulunamamaları da eğitime katılımlarını sağlayacak bilgilendirici toplantıların daha fazla yapılmasını talep etmektedirler.

Ünal, Çelik, ve Yıldırım (2010), yaptıkları çalışmada, ilköğretim okulu idarecileri ve öğretmenlerinin öğrenci velilerine yönelik algılarını metafor analiziyle belirlemeyi amaç edinmişlerdir. Nitel araştırma yöntemiyle yapılan araştırmaya 73 ilköğretim okulu idarecisi ve 154 öğretmen iştirak etmiştir. Bulgulara göre, okul idarecileri ve öğretmenlerin bir kısmı velileri ilgisiz, bilinçsiz ve bilgisiz görmektedir. Öğretmenlere göre, veliler uzmanlığa saygı göstermeli, öğretmenlerin işine müdahale etmemeli ve kendilerine söylenenleri yapmalıdırlar. Bu bağlamda öğretmenlerin, velileri eğitim-öğretim faaliyetlerinin paydaş bir unsuru olarak görmedikleri görüşü ortaya çıkmıştır.

Aydın ve Özgan (2010) tarafından yapılan “Okul Aile İş Birliğine İlişkin Yönetici, Öğretmen, Veli Görüşleri” adlı çalışmanın amacı, okul-aile iletişiminin mevcut durumunu idareci ve öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlemek ve okul-aile iş birliğini geliştirmeye yönelik öneriler oluşturmaktır. Halfeti ilçesinde görev yapan 20 idareci ve 120 öğretmenden oluşan örneklemin, okul-aile iş birliği hususunda olumsuz düşüncelere sahip oldukları tespit edilmiştir. Ancak, her iki grup da okul-aile iş birliğinin sağlanabilmesi için sağlıklı bir iletişimin kurulması gerektiği noktasında aynı fikirdedirler. İdareci ve öğretmenler, rehber öğretmen eksikliğinin ve ailede ekonomik durumun kötü olmasının öğretmen-veli ilişkisini olumsuz etkilediğini düşünmektedir. Ayrıca, katılımcılar velilerin çocuk eğitimi konusundaki bilgisizliğinden şikayet etmektedirler.

Erdoğan ve Demirkasımoğlu’nun (2010) “Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri” isimli araştırmasının amacı,

öğretmen ve idarecilerin eğitim süreçlerine katılımı ile ilgili görüşlerinin tespitidir. Araştırmacı, Ankara il merkezinde görev yapan 10 idareci ve 10 öğretmen ile görüşme yapmıştır. Katılımcılar, ailelerin eğitim süreçlerine katılımı noktasında teorik olarak fikir birliği etmiş olsalar da fiiliyatta aynı hassasiyeti göstermedikleri anlaşılmıştır. Katılımcılara göre, okul-aile iş birliği layıkıyla yapılmamakta söz konusu iş birliği bilgi alışverişi ile sınırlı kalmaktadır. Ayrıca, katılımı geliştirecek unsurlar ya da katılımın önündeki engelleri kaldırma konusunda bir çalışma da yapılmadığı ifade edilmektedir.

Kılıç (2010), araştırmasında ilköğretimdeki Hayat Bilgisi dersine aile katılımı hususunda öğretmen görüşlerinin tespitini amaçlamaktadır. Araştırmada, görüşme ve gözlem teknikleri kullanılmıştır. 35 öğretmenin katıldığı araştırmada elde edilen bulgulara göre; velilerin ilgisizliği, ekonomik imkanların kısıtlılığı, ebeveyn eğitim düzeyinin düşüklüğü, velilerin kendi çocuklarına tahammülsüzlüğü gibi hususlar okul-aile iş birliğini olumsuz etkileyen faktörlerdir.

Şaban (2011) tarafından yapılan araştırmanın başlığı “İlköğretim Okullarında Velilerin Eğitime Katılım Düzeyleri ve Tercih Ettikleri Katılım Türleri” şeklindedir. Araştırmanın sonucuna göre, katılım düzeyi yüksek velilerin ebeveynlik, iletişim kurma ve evde öğrenme türlerini tercih ettiği tespit edilmiştir. Sosyo-ekonomik durumu yüksek olan veliler aşağıda olanlara göre, eğitim düzeyi yüksek veliler karşısındakilere göre, tek çocuklu veliler, çok çocuklu velilere göre çocuk eğitimine daha fazla katılmaktadırlar.

Argon ve Kıyıcı'nın (2012) araştırması “İlköğretim Kurumlarında Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri” ismini taşımaktadır. Okul-aile iş birliği noktasındaki olumlu seyrin, hem çocuğun gelişimine ve başarısına hem de okulun başarısına etki ettiği ortaya konulmuştur. Bulgulara göre, veli katılımı öğrenci başarısını olumlu etkilemesine rağmen bu istenen düzeyde değildir. Bu durum, öğretmenin motivasyonu da olumsuz etkilemektedir. Okul-aile iş birliğinin gelişmesinin önündeki engellerden bazıları ise şunlardır: Sosyo-kültürel gerilik, yoğun iş temposu, ekonomik düzeylerin düşüklüğü, aile içi sorunlar.

Erol ve Turhan (2018) “Öğrencilerin Eğitimine Ebeveyn Katılımı ile Öğrencilerin Okula Bağlılığı Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında, ebeveyn katılımı ve desteği ile okula bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Elazığ ilinde 1488 öğrenciye Ebeveyn Katılımı ve Destek Ölçeği ile Okula Bağlılık Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin ebeveyn katılımı ve desteği algıları ile okula bağlılık algılarının yüksek olduğu, erkek öğrencilere göre kız öğrencilerin okula bağlılık düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okula bağlılık düzeyinin, öğrencinin yaşı arttıkça düştüğü belirtilmiştir. Ebeveynleri boşanmış öğrencilerin ebeveynleri ile birlikte yaşayan öğrencilere göre ebeveyn katılımı ve destek algıları daha düşük bulunmuştur. Ebeveynlerin eğitim düzeyi arttıkça, öğrencilerin ebeveyn katılımı ve desteği ile okula bağlılık düzeylerinin de arttığı görülmüştür.

Lindberg ve Güven’in (2021) “Ana Baba Katılımı ve Beklentilerinin İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarısı Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmasında, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları ile anne-baba katılımı ve gelecekteki eğitim beklentileri arasındaki ilişki incelenmiştir. 420 anne-babanın katıldığı çalışmada, veriler “İlköğretimde Okul ve Aile Katılım Ölçeği” ile toplanmıştır. Analizler, akademik başarı ile ana babanın cinsiyeti ve okulda eğitime katılımı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir. Ancak, akademik başarı ile ana babanın eğitim düzeyi, gelir düzeyi, beklentileri ve evde eğitime katılımı arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. En önemli değişkenin, yüksek ebeveyn beklentileri olduğu belirlenmiştir.

Ballı (2023), “Sosyal Bilgiler Dersi Değer Eğitimi Etkinliklerinde Aile Katılımı : Öğretmen Görüşleri ve Uygulamaları” adlı araştırmasında, Sosyal Bilgiler dersi değer eğitimi etkinliklerinde aile katılımına ilişkin Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini ve uygulamalarını incelemiştir. Araştırma deseni olarak nitel araştırma desenlerinden temel yorumlayıcı nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Eskişehir iline bağlı ortaokullarda görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma verileri, nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenler, değer eğitiminde aile katılımının önemli olduğunu fakat

okullarda değer eğitimine aile katılımı sağlanmadığını ifade etmiştir. Değer eğitimine aile katılımını; uzaktan eğitim, ev etkinlikleri ödevi, araştırma-proje çalışmaları, iletişimi artırma, okulda etkinlik düzenleme, aileleri sınıfa davet etme, belirli gün ve haftalardan yararlanarak sağladıklarını belirtmişlerdir. Değer eğitimi etkinliklerine aile katılımı sağlama konusunda, ailelere ve öğretmenlere birtakım görevler düştüğünü ifade etmişlerdir. Öğretmenler, okul-aile iş birliğinin yetersizliği, ailelerin eğitim düzeylerinin düşük olması, ailelerin ve öğretmenlerin bilgi eksikliği, iletişimsizlik, ailelerin vakit ayıramamaları, ailelerin isteksiz davranması, Sosyal Bilgiler ders saatinin az olması gibi sebeplerden sorun yaşadıklarını belirtmiştir

Öztürk (2023) “Öğretmenler ile Velilerin Okul-Aile İlişkilerindeki Rol ve Sorumlulukları” adlı araştırmasında, öğretmenler ile velilerin rol ve sorumluluklarını betimleyerek, farkındalığın artırılması ve bu rol ve sorumlulukları yerine getirme sürecinde öğretmenler ile velilerin nasıl bir yol izlediklerini incelemiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim modeli ile tasarlanan bu araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Bayraklı ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilkokullarda görev yapmakta olan 12 sınıf öğretmeni ve 12 veli oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler, “Okul-aile ilişkilerinde öğretmenler ile velilerin rol ve sorumlulukları” isimli yarı yapılandırılmış görüşme formunun öğretmen ve veli versiyonları kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, mevcut durumdaki okul-aile ilişkisinde öğretmenler ile velilerin sıkı bir ilişki ve iş birliği içinde oldukları belirtilmiş, birbirlerine kolaylıkla ulaşabildikleri ve bu iletişimi ise çoğunlukla WhatsApp, yüz yüze görüşmeler ve telefon ile gerçekleştirdikleri ifade edilmiştir. İletişim konusundaki rol ve sorumlulukları ile ilgili olarak, iletişim biçimini geliştirmede veliler öğretmenleri ile daha sık görüşmenin gerekliliğini ifade ederken, öğretmenler ise iletişim dilinin iyileştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Çetin ve arkadaşları (2024), “Eğitim Sürecinde Velinin Rolü” adlı nitel araştırmasında, eğitim sürecinde velilerin rolünü ve katılımını incelemiştir. Adıyaman ilindeki 20 veliyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler kullanılmıştır. Velilerin eğitim sürecindeki rolünü, okul-veli iletişimini, katılım düzeylerini ve beklentilerini belirlemek için analiz edilen veriler, çeşitli temalara

ayrılmıştır. Bulgular, velilerin genellikle çocuklarının eğitimine destekleyici bir rol üstlendiklerini, ancak iletişim ve katılım konularında bazı zorluklar yaşadıklarını göstermektedir. Sonuçlar, okul-veli işbirliğinin güçlendirilmesi ve velilerin eğitim sürecinde daha etkin bir şekilde yer alması için öneriler sunmaktadır.

Sarı vd. (2024), “Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen-Aile İletişim ve İşbirliğinin İncelenmesi” adlı araştırmasında, öğretmen-aile iletişim ve iş birliği ile ilgili durumu betimlemiş, karşılaştırmış ve öğretmen-aile iş birliğinin sağlanmasına yönelik çözüm önerilerini belirtmiştir. Araştırma, 210 öğretmen ve çocukları okul öncesine giden 252 ebeveyn ile yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul-aile iş birliği ve aile katılımı boyutunda genç ailelerin lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Öğretmen formuna ait iletişim, beklenti, iş birliği ve aile katılımı alt boyutlarında 26 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip, en büyük yaş aralığında bulunan, iki veya üstü çocuğu olan ve mezuniyeti yüksek lisans/doktora ile diğer alan olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

1.8.1.3. Ortaöğretim Düzeyindeki Çalışmalar

Demirbulak’ın (2000) araştırmasında, veli-öğretmen görüşmeleri değerlendirilmiştir. Araştırmacının, sosyo-ekonomik düzeyleri farklı üç liseden örneklem olarak seçtiği (öğretmen, öğrenci, yönetici) 24 kişi çalışmaya katılmıştır. Araştırma verileri görüşme yöntemi ile toplamıştır. Elde edilen bulgulara göre, veliler ile öğretmenler arasındaki görüşmeler sağlıklı ve işlevsel olmaktan uzaktır.

Akbaşlı ve Kavak (2005) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen ve velilerin görüşleri doğrultusunda ortaöğretim kurumlarında Okul Aile Birlikleri’nin görevlerini gerçekleştirme düzeylerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 365 veli ve 295 öğretmen anket yoluyla katkıda bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre Okul Aile Birliklerinin, öğrencilerin eğitsel ve davranışsal gelişiminde öğretmenler kadar etkin olmadığı konusunda katılımcılar görüş birliğine ulaşmıştır.

Tomul’un (2008) yaptığı araştırmada, 15-18 yaş aralığında kırsalda ya da kentte yaşayan öğrencilerin aile yapılarındaki eğitim düzeyi, hanedeki kişi sayısı, gelir düzeyi gibi değişkenlerin okula devam durumuna etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada, Devlet İstatistik Enstitüsü verileri kullanılmıştır. Bulgulara göre, söz

konusu değişkenlerin okula devam konusunda etkili olduğu, sosyo-ekonomik durumları düşük olan ailelerde devamsızlık düzeyinin yüksek olduğu belirlenmiş ve bu ailelerin ekonomik olarak desteklenmesi gerektiği önerilmiştir.

Kaysılı'nın (2008), "Akademik Başarının Arttırılmasında Aile Katılımı" adlı araştırması, çocukların başarılarının arttırılmasını amaçlayan aile katılımını, ailelerin konuya özgü becerileri öğrenmelerinden aile içinde uygun ilişkilerin geliştirilmesine kadar pek çok becerinin kazandırılmasını kapsamaktadır. Bu araştırma, aile katılımının öğrencilerin akademik becerilerini artırıp arttırmadığını göstermek üzerine kurgulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, erken dönemde başlatılan aile katılımı programlarının, çocukların akademik başarısını yordadığı ve anne babaların ebeveynlik becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Araştırmada ailelerin, erken çocukluk ve ilköğretim döneminde, ortaokul ve liseye göre daha çok katılımında buldukları, sosyo-ekonomik düzey, eğitim düzeyi ile aile katılımı arasında doğrusal bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Ceylan ve Akar'ın (2011) çalışması "Ortaöğretimde Okul- Aile İş birliği ile İlgili Öğretmen ve Veli Görüşlerinin İncelenmesi" adını taşıyan ve durum tespitine yönelik betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın amacı, okul-aile iş birliğinin etkinliği konusunda öğretmen ve velilerin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmada, söz konusu iş birliğinin daha etkin ve verimli olarak icra edilmesinin önündeki engeller tespit edilmeye çalışılmıştır. 25 öğretmen ve 287 velinin katıldığı araştırmada, tarafların okul-aile iş birliğinin geliştirilmesi noktasındaki irade beyanları dile getirilmiştir. Araştırmaya göre, veliler ilgili katılım hakkında yeterince bilgi sahibi değillerdir ve ekonomik, ulaşım ve mesai ile ilgili sorunlar bu katılımın yeterli düzeye ulaşmasını engellemektedir.

Akyürek ve Bülbül'ün (2023) "Ailelerin Okul Algısı ve Katılımının İncelenmesi" başlıklı araştırmasında, ailelerin okul algıları ve katılım düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Ankara il merkezinde bulunan çeşitli ilçelerdeki okullardan 408 öğrencinin velisinden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, ailelerin okul algısı ve katılım düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu algı ve katılım düzeyleri, ebeveynlik tarzı ve meslek sektörü değişkenlerine göre anlamlı bir ilişki gösterirken, öğrenim durumu,

aile gelir durumu ve öğrenci okul türü değişkenleri açısından ise anlamlı bir ilişki görülmemiştir.

Balkaya (2023) “Velilerin Okul İklimi ve Aile Katılımı Algısının İncelenmesi” adlı araştırmasında, özel bir okulda farklı kademelerdeki öğrencilerin ebeveynlerinin okul iklimi ve aile katılımı algıları arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenlere göre değerlendirmiştir. Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubu, Ankara ili Çankaya ilçesindeki özel okullardan birinde çocuğu öğrenim gören 235 veli ile sınırlıdır. Araştırma sonuçlarına göre, aile katılımı algısı, okul-toplum iş birliği, okulun ve ailenin rolleri, okul iklimi algısı, başarı motivasyonu, iş birlikli karar verme, ebeveyn katılımı, okul-toplum ilişkisi, okul müdürünün ilgisi ve hassasiyeti ile öğrenci-öğretmen ilişkisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Yaş, cinsiyet, öğrencinin sınıf seviyesi ve çocuğun cinsiyeti gibi değişkenler ile aile katılımı ve okul iklimi algısı alt boyutları arasındaki fark testleri incelendiğinde; erkeklerin iş birlikli karar verme boyutunda kadınlardan daha yüksek puan aldığı ve 40 yaş altı ebeveynlerin, 40 yaş üstü ebeveynlere göre daha yüksek aile katılımına sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

1.8.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Cotton ve Wikelund’un (1989) çalışmalarında; okul-aile iş birliğinin çocuğun başarısına etkisi, aile katılımının sınıftaki diğer öğrenciler üzerindeki etkisi ve aile katılımının sınıf düzeylerine göre etkisi araştırılmıştır. Doküman incelemesi yöntemiyle yapılan çalışmada ilgili konudaki makale, görüşme ve okul programlarını içeren 41 belge incelenmiştir. Bulgulara göre, okul-aile iş birliği her yaşta öğrencinin başarısına baskın şekilde etki etmektedir. Erken yaşlarda başlanan katılımlar daha güçlü etki bırakmakta ve evde öğrenme faaliyetlerine doğrudan katılan ailelerin katılım şeklinin daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Haack (2007) araştırmasında, okul-aile iş birliğinde yaşanan sorunlar ve çocuğa yönelik okul aktivitelerine velilerin katılım düzeylerini tespit etmeyi amaçlamıştır. 80 veli ve 80 öğretmenin katıldığı çalışmada, veriler anketler aracılığıyla derlenmiştir. Bulgulara göre, veliler okul içinde ve okul dışındaki faaliyetlere yüksek düzeyde katılım sağlamaktadır. Dikkat çekici bir bulgu da, eğitim

seviyesi düşük velilerin okul içindeki etkinliklere, eğitim seviyesi yüksek velilere göre daha fazla katılım sağlamalarıdır.

Kuperminc, Darnell, Alvarez-Jimenez (2008) “Latino Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Akademik Uyumunu Üzerinde Ebeveyn Katılımı: Öğretmen Beklentileri ve Okula Aidiyeti” adlı çalışmasında, çoğu göçmen olan 195’i ortaokul, 129’u lise öğrencilerinden oluşan 324 öğrenci ile onların ebeveyn katılımı, okula aidiyet duygusu ve akademik yeterlilik algıları değerlendirilmiştir. Öğretmenler tarafından öğrenci akademik başarısına ilişkin beklentiler değerlendirilmiş ve okul kayıtlarından notlar elde edilmiştir. Öğrencilerin, ebeveyn katılımıyla akademik uyum arasındaki ilişkilerin çapraz kesitsel bağlantıları, algılanan okula aidiyet ve öğretmen beklentileri aracılığıyla açıklanmıştır. Ebeveyn katılımı ile akademik uyum arasındaki bağlantılar, lise öğrencileri için ortaokul öğrencilerinden daha güçlü olduğu, ortaokul ebeveyn katılımının öğretmen beklentileri ile ilişkili olmadığı ve okul notları üzerindeki dolaylı etkisinin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Cheug (2009) araştırmasında, aile-öğretmen iş birliğinin, çocukların okul başarısına katkısını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Anket yoluyla 289 Çinli aile araştırmaya katkı sağlamıştır. 4-9. sınıf öğrenci velilerine yönelik çalışmada, velilerin az bir kısmı okul-aile iş birliğinin öğrencinin başarı performansını olumlu etkilediği kanaatini dile getirmiştir. Bu aykırı durum, çocuğun sınıf seviyesinin düşüklüğü ile ilişkilendirilmiş ve ilgili konudaki planlama ve uygulamalarda bu durumun göz önünde bulundurulması teklif edilmiştir.

Raty, Kasanen ve Lane (2009) tarafından yapılan çalışmada, Finlandiya’da 5. sınıfta çocuğu bulunan eğitim düzeyi yüksek 391 velinin okul-aile iş birliğine katılımlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Velilerin önemli bir kısmı çocukların derslerine akşamları yardımcı olduklarını ve bu konuda yeterli olduklarını ifade etmişlerdir. Akademik eğitimi yüksek ve kentsel bölgeden seçilen velilerin katılımının yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir.

Michelle LaRocque, Ira Kleiman ve Sharon M. Darling, (2011) tarafından yapılan, “Ebeveynlerin Katılımı: Okul Başarılarında Eksik Bağlantı” adlı çalışma okul-aile iş birliğinin önemi üzerinde durmaktadır. Araştırmaya göre, ebeveyn

katılımının değerli olduğu genel olarak kabul edilmektedir. Ancak katılımın yaygınlaştırılması ve sürdürülebilir hale getirilmesinin zor olduğu, ebeveynlerin sürece aktif olarak katılımlarını sağlamanın onların gerekli şekilde motive edilmeleri ile mümkün olduğu belirtilmektedir. Fakat öğretmenler farklı aile yapılarını nasıl teşvik edebilecekleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını itiraf etmektedirler. Araştırmada, okul-aile iş birliğinin önündeki engellerin kaldırılması konusunda tavsiyeler de yer almıştır

Martinez'in (2015), "Akademik Başarıya Veli Katılımının Öğrenci Üzerindeki Etkisi" adlı araştırması, velileri okul ile iş birliği içinde olan ve olmayan 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının ne oranda etkilendiğini tespit etmeye yöneliktir. Bu bağlamda her iki gruptan 30 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir. Sonuç olarak, aileleri sürece yüksek oranda katılan öğrencilerin diğerlerine göre daha yüksek oranda bir performans gösterdikleri tespit edilmiştir

Esin Metlilo (2017), "Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Ailelerin Eğitime Katılımı" adlı araştırmasının amacı, okul-aile iş birliğini veli ve öğretmen görüşlerine göre tespit etmektir. Kosova/Prizren şehrinde farklı dillerde eğitim veren 300 öğretmen ve bu öğretmenlerden ders alan 105 öğrencinin velisi araştırmaya katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, okul-aile iş birliği öğretmen görüşlerine göre yüksek düzeydedir. Veliler ise bunun aksine orta düzeyde olduğunu belirtmişlerdir.

Bhargava, Bámaca-Colbert, Witherspoon, Pomerantz, Robins (2017), "Meksika Kökenli Annelerin Eğitimle İlgili Katılımlarının Seyirleriyle İlişkili Sosyo-Kültürel ve Mahalle Faktörlerinin İncelenmesi" adlı araştırmasında, Latino ebeveynlerin eğitimle ilgili katılımlarının zaman içinde nasıl değiştiği konusunu incelemiştir. 674 Meksika kökenli aile (anne-ergen ikilisi) üzerine yapılan boylamsal çalışmanın verilerini kullanarak, 5. sınıftan 11. sınıfa kadar ebeveyn katılımının seyrini ve bu seyre sosyo-kültürel (örneğin, aile sosyo-ekonomik durum) ve bağlamsal (örneğin, mahalle) faktörlerin etkilerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, annelerde eğitimle ilgili olarak ev temelli katılım ve akademik hedeflere ulaşma noktasında düşüş olduğu, kaynak arama ve ulaşma konusunda artış olduğu ifade edilmiştir. Bu çalışma, ebeveyn katılımını çok boyutlu bir yapı olarak ve zaman içinde

değişebilen bir kavram olarak ele alıp ilkokuldan liseye kadar Latino ebeveynlerin eğitimle ilgili katılımlarını daha kapsamlı ve ayrıntılı bir şekilde incelemektedir.

Zhang ve arkadaşları (2024) “Merkezde Öğrenciler: Ebeveyn Katılımında ve Okul-Aile Ortaklıklarında Öğrenci Sesi” adlı araştırmasında, ergenlik çağındaki öğrenciler ile ebeveynlerinin eğitime katılım konusundaki algıları arasındaki farklılıkları özetlemekte ve bu farklı algıların öğrencilerin akademik başarıları ve diğer sonuçlarla nasıl bağlantılı olduğunu tartışmaktadır. Öğrencilerin ebeveyn katılımı algılarının, akademik sonuçların öngörülmesinde neden ebeveyn algılarından daha güçlü bir belirleyici olduğunu açıklayan araştırmaları sunmaktadır. Öğrencilerin okul-aile etkileşimlerine aktif olarak katıldıkları, öğrenci liderliğinde gerçekleştirilen veli-öğretmen toplantıları üzerine araştırmalar tartışılmaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmenlere, okul-aile ortaklıklarını geliştirmede öğrencilere aktif rol vermelerini destekleyecek kanıta dayalı stratejiler önerilmektedir. Ayrıca, mevcut araştırmalardaki boşluklar tanımlanmakta ve gelecekte bu alandaki araştırmaların nasıl faydalı olabileceği açıklanmaktadır.

Allen (2024), “Lise Aileleri ve Lise Öğretmenlerinin Aile Katılımına İlişkin Algıları Üzerine Nitel Bir Araştırma” adlı çalışmasında, lise öğrencilerinin akademik başarıları ve sosyalleşmeleri konusunda öğretmenler ve ailelerin aile katılımına yönelik algılarını incelemiştir. Bir vaka, sekiz lise öğretmenini, diğer vaka ise on iki öğrencinin ebeveynlerini içermektedir. Veriler, her katılımcı grubuna uygulanan anketlerden elde edilmiş ve tematik yöntem kullanılarak analiz edilmiştir. Ebeveynlerden elde edilen temel bulgular, aile katılımını artırmak için sadece iletişimsel ebeveyn destek platformlarının yeterli olmadığını, bunun yanında uygun ve erişilebilir ebeveyn katılım fırsatlarının oluşturulması ile zamanında ve tutarlı iletişimin önemini vurgulamaktadır. Ayrıca, lise ebeveynlerinin çocuklarının akademik çalışmalarına katılma konusunda yeterince donanımlı olmadıkları belirlenmiştir. Ebeveynlerin, katılım fırsatları uygun ve erişilebilir olduğunda katılmaya daha istekli oldukları ifade edilmektedir. Öğretmenler için temel bulgular, çeşitli fırsatların sağlanması, iletişim zorluklarının ele alınması ve öğrenci katılımının desteklenmesi için ebeveyn eğitiminin güçlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Ebeveynlerin, katılım fırsatları uygun, kolay erişilebilir ve programlarına uygun

olduğunda katılmaya daha meyilli oldukları, ortaokul ve liselerde ebeveyn katılımının genellikle azaldığı yerlerde, ebeveyn eğitimsel katılımını teşvik etmeye ve güçlendirmeye öncelik verilmesi gerektiği belirtilmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma modeli, araştırmanın amacına uygun bir şekilde verilerin toplanması ve çözümlenebilmesi için gerekli şartların sağlanması adına yürütülen faaliyetler bütünüdür (Karasar, 2019, s. 108). Ailelerin katılım düzeyleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yürütülen bu araştırmada karma desen kullanılmıştır. Karma desen, nicel ve nitel yöntemin birlikte kullanılarak veri toplama, analiz etme ve bu verilerin bütünleştirilmesine imkan sağlayan yaklaşım olarak tanımlanır (Creswell, 2017, s. 14). Karma desen, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin güçlü taraflarını birleştirerek her iki yaklaşımın sınırlılıklarını minimuma indirmesi nedeniyle çok sık tercih edilmektedir (Eğmir, 2019, s. 160). Karma yöntem araştırma desenleri, yakınsayan paralel karma yöntem deseni, açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni ve keşfedici sıralı karma yöntem deseni olmak üzere üç kategoriden oluşmaktadır (Creswell, 2017, s. 219). Araştırmamızda karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni, araştırmanın ilk aşamasında nicel araştırma yöntemlerinin ve ikinci aşamasında nitel araştırma yöntemlerinin benimsendiği bir karma araştırma desendir. Bu desenin amacı, nicel bulguları daha detaylı bir şekilde açıklamak için nitel verilerin kullanılmasıdır. İlk aşamada nicel veriler toplanıp analiz edildikten sonra nitel boyutta yapılan mülakatlarla nicel bulguların desteklenmesi amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020, s. 267). İlk olarak nicel veriler elde edilmiş, analizinden sonra ulaşılan bulgular neticesinde nitel veriler toplanıp analiz edilmiştir.

2.2. Çalışma Grupları

Bu araştırmada çalışma gruplarını, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Denizli il merkezinde bulunan imam hatip ortaokullarındaki 5. sınıf öğrenci velileri ve bu okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma grubu olarak 5. sınıfların seçilmesinin nedeni, öğrenim seviyesinin artmasıyla birlikte aile katılım düzeyinin azalmasından dolayı, en fazla katılımın bu sınıflarda beklenmesinden

kaynaklanmaktadır (Epstein ve Dauber, 1991, s. 295). Araştırmanın gerçekleştirildiği okulların listesi Ek- 7’de verilmiştir.

Çalışma Grubu-1

Araştırmanın nicel kısmında çalışma evreni, 2020-2021 eğitim-öğretim yılının 2. döneminde Denizli il merkezinde imam hatip ortaokullarında çocuğu 5. sınıfta öğrenim gören 830 veliden oluşmaktadır. Araştırmada örneklem grubu, 10 imam hatip ortaokulu arasından rastgele seçilen 5 imam hatip ortaokulunda öğrenim gören öğrenci velilerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Çalışma grubuna katılım ölçütü olarak velinin öğrencisinin 5. sınıfta olması koşulu esas alınmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi, araştırmalarda belirli niteliklere sahip kişi, olay, nesne veya durumların seçildiği bir örnekleme yöntemidir. Bu yöntemde, araştırma için belirlenen ölçütü karşılayan birimler örnekleme dahil edilir. Bu örnekleme, araştırmanın amacına en uygun birimlerin seçilmesine olanak tanır ve böylece daha doğru ve ilgili sonuçlar elde edilmesine yardımcı olur (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020, ss. 94-95). Araştırmada, 2020-2021 eğitim-öğretim yılının 2. döneminde Denizli il merkezindeki imam hatip ortaokullarında öğrenim gören çocukların velilerine, araştırmacı tarafından hazırlanan “kişisel bilgi formu” ve Fantuzzo, Tighe ve Childs (2000) tarafından geliştirilip Ayten İflazoğlu Saban ve Meltem Şeker tarafından Türkçe’ye uyarlanarak son şekli verilen “Aile Katılım Ölçeği” toplam 598 veliye uygulanmıştır. Tablo 1’den 7’ye kadar, araştırmaya katılan velilerin kişisel özelliklerine ilişkin dağılımları sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Velilerin Gelir Düzeyine Göre Dağılımı

Tablo 1. Velinin Gelir Düzeyine Göre Dağılımı

SED	f	%
En Düşük	33	5,5
Düşük	336	56,2
Orta	145	24,2
Üst	84	14,0
Toplam	598	100,0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan velilerin 33’ünün (%5,5) geliri en düşük ekonomik düzeyde, 336’sının (%56,2) düşük ekonomik düzeyde, 145’inin

(%24,2) orta ekonomik düzeyde, 84'ünün (%14) üst ekonomik düzeyde bulunduğu görülmektedir. ¹

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Velilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Tablo 2. Velinin Cinsiyetine Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Erkek	272	45,5
Kadın	326	54,5
Toplam	598	100,0

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan velilerin 326 (%54,5) velinin kadın ve 272 (%45,5) velinin erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Velilerin Yakınlık Derecelerine Göre Dağılımı

Tablo 3. Velinin Çocuğa Yakınlığına Göre Dağılımı

Yakınlık	f	%
Annesi	321	53,7
Babası	266	44,5
Ağabey	3	0,5
Ablası	5	0,8
Diğer	3	0,5
Toplam	598	100,0

Araştırma kapsamında, Aile Katılım Ölçeği'nin öğrenciye ödevlerinde yardımcı olan kişi tarafından yanıtlanması istenmiştir. Tablo 3 incelendiğinde ölçeği yanıtlayan 598 kişiden 321'i (%53,7) anne, 266'sı (%44,5) baba, 5'i (%0,8) abla, 3'ü (%0,5) ağabey ve 3'ünün (%0,5) diğer yakınları olduğu görülmektedir.

¹ Velilerin gelir durumu 2021 yılının asgari ücret miktarı esas alınarak belirlenmiştir. (3577,50 TL). (Resmi Gazete, 31350 sayılı, 30.12.2020). Buna göre; geliri 2500 TL'den az olanlar en düşük, 2500 TL-3500 TL arası olanlar düşük, 3500 TL-4500 TL arası olanlar orta, 4500 TL üzeri olanlar üst gelir grubunu oluşturmaktadır.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Velilerin Yaş Durumuna Göre Dağılımı*Tablo 4. Velinin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı*

Yaş	f	%
19-24	2	0,3
25-32	80	13,4
33-38	249	41,6
39-43	176	29,4
44-49	61	10,2
50 yaş ve üstü	30	5,0
Toplam	598	100,0

Tablo 4 incelendiğinde, 2 velinin (%0,3) 19-24 yaş arasında, 80 velinin (%13,4) 25-32 yaş arasında, 249 velinin (%41,6) 33-38 yaş arasında, 176 velinin (%29,4) 39-43 yaş arasında, 61 velinin (%10,2) 44-49 yaş arasında ve 30 velinin de (%5,0) 50 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Velilerin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı*Tablo 5. Velinin Öğrenim Düzeyine Göre Dağılımı*

Öğrenim Düzeyi	f	%
Okur-yazar değil	6	1,0
Okur-yazar	15	2,5
İlkokul	247	41,3
Ortaokul	78	13,0
Lise	163	27,3
Fakülte/Yüksekokul	83	13,9
Lisansüstü	6	1,0
Toplam	598	100,0

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan 6 velinin (%1,0) okur-yazar olmadığı, 15 velinin (%2,5) okur-yazar, 247 velinin (%41,3) ilkokul mezunu, 78 velinin (%13) ortaokul mezunu, 163 velinin (%27,3) lise mezunu, 83 velinin (%13,9) yükseköğrenim mezunu, 6 velinin (%1) lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Velilerin Çalışıp-Çalışmama Durumuna Göre Dağılımı

Tablo 6. Velinin Çalışıp Çalışmama Durumuna Göre Dağılımı

	f	%
Çalışmıyor	249	41,6
Çalışıyor	349	58,4
Toplam	598	100,0

Tablo 6 incelendiğinde, 249 (%41,6) velinin çalışmadığı, 349 (%58,4) velinin çalıştığı görülmektedir.

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Velilerin Meslek Durumuna Göre Dağılımı**Tablo 7. Velinin Mesleğine Göre Dağılımı**

	f	%
Çalışmıyor	17	2,9
Emekli	21	3,5
Ev Hanımı	232	38,8
İşçi	192	32,1
Memur	63	10,5
Esnaf	53	8,9
Serbest Meslek	18	3,0
Diğer	2	0,3
Toplam	598	100,0

Tablo 7 incelendiğinde, 17 (2,9) velinin çalışmadığı, 21 (3,5) velinin emekli, 232 (38,8) velinin ev hanımı, 192 (32,1) velinin işçi, 63 (10,5) velinin memur, 53 (8,9) velinin esnaf, 18 (3,0) velinin serbest meslek sahibi, 2 (0,3) velinin diğer meslek sahibi olduğu görülmektedir.

Çalışma Grubu-2

Araştırmanın nitel boyutunda ise hem öğretmenler hem de velilerle yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veliler arasından gönüllü 30 veliye 11 sorudan oluşan, öğretmenler arasından gönüllü 30 öğretmene de 13 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Kitlenin hepsine ulaşmak zaman ve maliyet açısından mümkün olmadığı için, gönüllü velilerden ve öğretmenlerden 30'u ile yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiştir. Tablo 8 ve 9'da yarı yapılandırılmış görüşme yapılan öğretmen ve velilerin kişisel özellikleri sunulmuştur.

Tablo 8. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

	Cinsiyet	Meslek Yılı	Branş	Yaş	Eğitim Durumu
1	Erkek	25 ve Üstü	Türkçe	41/50	Lisans
2	Erkek	25 ve Üstü	Meslek Dersleri	58 ve Üstü	Yüksek Lisans
3	Erkek	10/15	Yabancı Dil	41/50	Lisans
4	Erkek	20/25	Meslek Dersleri	41/50	Lisans
5	Erkek	10/15	Din Klt. Ah. B.	41/50	Lisans
6	Erkek	5/10	Matematik	27/33	Lisans
7	Erkek	15/20	Din Klt. Ah. B.	34/40	Lisans
8	Erkek	10/15	Matematik	34/40	Lisans
9	Erkek	10/15	Yabancı Dil	34/40	Lisans
10	Erkek	10/15	Fen Bilimleri	34/40	Lisans
11	Erkek	15/20	Matematik	34/40	Lisans
12	Erkek	20/25	Din Klt. Ah. B.	51/58	Lisans
13	Erkek	20/25	Din Klt. Ah. B.	51/58	Lisans
14	Kadın	10/15	Matematik	34/40	Lisans
15	Kadın	20/25	Fen Bilimleri	41/50	Lisans
16	Kadın	20/25	Türkçe	41/50	Lisans
17	Kadın	1/5	Türkçe	20/26	Lisans
18	Kadın	10/15	Fen Bilimleri	27/33	Lisans
19	Kadın	20/25	Din Klt. Ah. B.	41/50	Lisans
20	Kadın	20/25	Matematik	41/50	Yüksek Lisans
21	Kadın	25 ve Üstü	Meslek Dersleri	51/58	Yüksek Lisans
22	Kadın	25 ve Üstü	Türkçe	51/58	Lisans
23	Kadın	5/10	Sosyal Bilgiler	27/33	Lisans
24	Kadın	5/10	Yabancı Dil	27/33	Lisans
25	Kadın	15/20	Yabancı Dil	41/50	Lisans
26	Kadın	1/5	Rehber	27/33	Lisans
27	Kadın	20/25	Türkçe	41/50	Lisans
28	Kadın	15/20	Fen Bilimleri	34/40	Yüksek Lisans
29	Kadın	10/15	Rehber	34/40	Lisans
30	Kadın	25 ve Üstü	Türkçe	41/50	Lisans

Tablo 9. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Yapılan Velilerin Kişisel Özellikleri

	Cinsiyet	Öğrenciye Yakınlık	Gelir Durumu	Meslek	Anne Baba Birlikte mi	Yaş	Eğitim Durumu
1	Erkek	Baba	Üst	Memur	Birlikte	44/49	Yüksek Lisans
2	Erkek	Baba	Orta	Serbest Meslek	Birlikte	50 ve üstü	Lise
3	Erkek	Baba	Orta	Memur	Birlikte	33/38	Lisans
4	Erkek	Baba	Düşük	İşçi	Birlikte	25/32	Ortaokul
5	Erkek	Ağabey	Orta	Çalışmıyor	Boşanmış	19/24	Lise
6	Erkek	Baba	Düşük	İşçi	Birlikte	19/24	Ortaokul
7	Erkek	Baba	Orta	Esnaf	Birlikte	44/49	Okur Yazar
8	Erkek	Baba	Orta	İşçi	Birlikte	39/43	Lise
9	Erkek	Baba	En Üst	Serbest Meslek	Birlikte	33/38	Yüksek Lisans
10	Erkek	Baba	Düşük	İşçi	Birlikte	39/43	Lise
11	Erkek	Baba	Üst	Serbest Meslek	Birlikte	43/49	Lisans
12	Erkek	Baba	Orta	İşçi	Boşanmış	25-32	Lise
13	Erkek	Baba	En Üst	Serbest Meslek	Birlikte	44/49	Lisans
14	Erkek	Diğer	Üst	Emekli	Birlikte	50 ve üstü	Lise
15	Kadın	Anne	Düşük	Ev Hanımı	Birlikte	25/32	Ortaokul
16	Kadın	Anne	Orta	Ev Hanımı	Birlikte	25/32	Ortaokul
17	Kadın	Anne	Alt	Ev Hanımı	Birlikte	33/38	İlkokul
18	Kadın	Abla	Orta	Serbest Meslek	Birlikte	33/38	Lise
19	Kadın	Anne	Alt	İşçi	Birlikte	25/32	Ortaokul
20	Kadın	Anne	Üst	Memur	Birlikte	44/49	Lisans
21	Kadın	Anne	Üst	Memur	Birlikte	39/43	Lisans
22	Kadın	Anne	Orta	Ev Hanımı	Birlikte	44/49	Lise
23	Kadın	Diğer	Orta	Ev Hanımı	Birlikte	50 ve üstü	Okur Yazar Değil
24	Kadın	Anne	Düşük	Ev Hanımı	Birlikte	33/38	İlkokul
25	Kadın	Anne	Orta	Ev Hanımı	Birlikte	33/38	Ortaokul
26	Kadın	Anne	Düşük	Ev hanımı	Birlikte	39/43	İlkokul
27	Kadın	Anne	Orta	Ev Hanımı	Birlikte	33/38	İlkokul
28	Kadın	Anne	Orta	Ev Hanımı	Birlikte	39/43	Lise
29	Kadın	Anne	Düşük	İşçi	Birlikte	33/38	Ortaokul
30	Kadın	Anne	Orta	Ev Hanımı	Birlikte	39/43	İlkokul

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, Fantuzzo, Tighe ve Childs (2000) tarafından geliştirilen, Ayten İflazoğlu Saban ve

Meltem Şeker tarafından Türkçe'ye uyarlanan ‐Aile Katılım Ölçeği‐ (AKÖ), araştırmacı tarafından öğretmen ve velilerin görüşlerini belirlemek için hazırlanan ‐yarı yapılandırılmış görüşme formları‐ ile toplanmıştır. Sözü edilen ölçme araçları ve kullanım amaçları ile ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

2.3.1. Aile Katılım Ölçeği

Aile Katılım Ölçeği (Family Involvement Questionnaire), Amerika Birleşik Devletlerinde büyük bir şehir okulundaki öğretmenlerle veliler arasındaki iş birliği düzeyini değerlendirmek amacıyla Fantuzzo, Tighe ve Childs (2000) tarafından geliştirilmiştir (Ek.5). Bu ölçek, her bir maddenin, her zaman (5), sık sık (4), bazen (3), nadiren (2), hiçbir zaman (1) olmak üzere 5'li Likert türünde bir ölçek üzerinden değerlendirildiği ve puanlandığı bir yapıya sahiptir. Ölçeğin oluşturulması Epstein'in (1995, ss. 701-712) aile katılım modeline ve okul programına odaklanarak, bu çerçevede belirlenen davranışları kategorize etmeyi içermektedir. Ardından, programdan ve odak gruplardan elde edilen veriler kullanılarak veli davranışları belirlenmiş ve bu temelde 42 maddelik bir uygulama formu oluşturulmuştur. Uygulanan faktör analizi neticesinde 3 faktörlü bir duruma varılmıştır. Sonucunda 34 maddeye yer verilmiştir.

Ölçeğin geliştirilme aşamasında, yani ev temelli katılım (ETK), okul temelli katılım (OTK) ve okul-aile iş birliği temelli katılım (OAİTK) boyutlarını içerecek şekilde madde havuzu belirlenmiştir. Gerçekleştirilen faktör analizi sonuçlarına göre ortaya çıkan üç faktörlü çözümde, birinci faktör ‐Okul Temelli Aile Katılımı‐ alt ölçeği olarak isimlendirilmiştir. Bu alt ölçek, ailenin okul tarafından düzenlenen aktivitelere çocukları ile birlikte katılması ile ilgili davranışları içeren 10 maddeyi kapsamaktadır. Ölçeğin ikinci faktörü ‐Ev Temelli Katılım‐ alt ölçeği olarak isimlendirilmiştir. Bu alt ölçek, ailenin çocuğunun öğrenme sürecine okul dışındaki ortamlarda sağladığı destekle ilgili aktivite ve davranışları tanımlayan 13 maddeden ibarettir. Son olarak ifade edilen faktör ise ‐Okul-Aile İş birliği Temelli Katılım‐ alt ölçeği diye isimlendirilmiştir. Bu alt ölçek, ailenin okul çalışanı ve öğretmen ile çocuğunun gelişimine dair etkileşimde bulunma seviyesini tanımlayan 11 maddeden meydana gelmektedir.

Aile katılım ölçeği ilk önce Gürşimşek (Gürşimşek, 2003, ss. 125-144) tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Bu ölçek ilköğretim okullarında kullanıldığından geçerlilik -güvenilirlikle ve uyarlanmasına yeniden ihtiyaç duyulmuştur. Daha sonra, Ayten İflazoğlu Saban ve Meltem Şeker'in yaptığı çalışma ile ölçek son halini almış (Şeker, 2009, ss. 61-63) ve araştırmada bu ölçek kullanılmıştır.

2.3.2. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, velilerin kendilerine ait adı, soyadı, yaşı, çocuğa yakınlığı, mesleği ve onların sosyal ve ekonomik durumlarını öğrenmeye yönelik olan 14 sorudan oluşan bir formdur.

2.3.3. Öğretmen Görüşme Formu

Öğretmen görüşme formu, aile katılımı, aile katılımını sağlamak için yapılan etkinlikler, ailelerin ev ödevlerine olan katkısı, aile katılımının öğrencinin başarısına katkısı konularındaki görüşleri belirlemeye yönelik toplam 13 sorudan oluşmaktadır. Öğretmen görüşme formu Ek 6'da sunulmuştur.

2.3.4. Veli Görüşme Formu

Veli görüşme formu, aile katılımı ve okul-aile işbirliği konuları, ailelerin ev ödevlerine olan katkısı, ev ödevlerinin öğrencinin başarısına etkisi ve velilerin çocuklarının ödevlerine nasıl katkı sağladığı konuları ile ilgili toplam 11 sorudan oluşmaktadır. Veli görüşme formu Ek 7'te sunulmuştur.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın veri toplama süreci başlangıcında, ölçek için Ayten İflazoğlu Saban ve Meltem Şeker'den izin alınmıştır (Bk. Ek: 3). Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Etik Kurulu Başkanlığı'ndan etik kurul izni alınmıştır (Bk. Ek: 2). Etik iznin alınmasından sonra Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni alınmıştır (Bk. Ek: 1). Gerekli izinler alındıktan sonra Denizli il merkezinde rastgele seçilen beş imam hatip ortaokulunda öğrencisi bulunan velilere "kişisel bilgi formu" ve "Aile Katılım Ölçeği" anketi uygulanmıştır. Ölçeğin uygulanmasından sonra öğrencilerin yıl sonu başarı notları e-okul sisteminden alınmıştır. Bu araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 23 (Statistical

Package Program for Social Sciences) kullanılmıştır. Araştırma analizleri 598 anket üzerinden gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, velilerin katılım düzeyi belirlenmiş ve öğrencilerin yıl sonu başarı notları ile karşılaştırılmıştır. Analizlerde, katılımcıların kişisel özellikleri ile ilgili bağımsız değişkenlerden iki grup olanlar için ilişkisiz örneklem t testi, ikili gruplar arasındaki farklılaşmayı test etmeye yönelik tek faktörlü varyans analizi One Way ANOVA kullanılmıştır. Analizler sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuş ise farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırma testleri yapılmıştır. Bu testlerde varyansların homojenlik varsayımı sağlandığı durumlarda Scheffe testi kullanılırken, varyansların homojen dağılmadığı durumlarda Tamhane's T2 testi kullanılmıştır. Araştırmada, iki sürekli değişken arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını ve bu ilişkinin yönünü belirlemek için Pearson korelasyon testi kullanılmıştır.

Nitel yöntemde durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması yöntemi, bir ya da birden fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun veya diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020, s. 268). Nitel verilerin toplanması aşamasında öncelikle görüşme formları hazırlanmıştır. Ölçeğin uygulandığı okullarda, görüşme yapmayı kabul eden veliler ve öğretmenler belirlenerek görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin analizinde, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla, bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020, s. 259). İçerik analizinden elde edilen veriler; öğretmenler için; öğretmenlerin veliler hakkındaki görüşleri, aile katılımı konusundaki görüşleri, ev ödevleri hakkındaki görüşleri temelinde, veliler için; velilerin aile katılımı hakkındaki görüşleri, öğretmenler hakkındaki ve ev ödevleri hakkındaki görüşleri temelinde çalışmaya dahil edilmiştir. Doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Öğretmen "Ö", veli "V" şeklinde kısaltılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR, YORUMLAR ve TARTIŞMA

Bu bölümde velilerin AKÖ'den ve alt ölçeklerinden elde ettikleri puanlara göre; velilerin katılım düzeyleri, velilerin katılım düzeylerinin velilerin cinsiyet, yakınlık, yaş, öğrenim, çalışıp-çalışmama ve gelir durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı, öğrenci başarısının, öğrencinin kendine ait odasının olması, anne babasının birlikte yaşaması, velinin mesleği ve velinin çocuk sayısına göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına dair dağılımlar aktarılmıştır.

3.1. Katılımcıların Aile Katılım Düzeylerine İlişkin Bulgular

Velilerin katılım düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan AKÖ'nün toplam ve alt ölçek puanlarına ilişkin olarak puanların düşük, orta ve yüksek şeklinde yorumlanmasında kullanılacak puan aralıkları ayrı ayrı hesaplanmıştır. Puan aralıklarına ilişkin bilgiler Tablo 10'de verilmiştir.

Tablo 10. Velilerin Aile Katılım Ölçeği Toplam ve Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara Göre Katılım Düzeyleri

Aile Katılım Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekler	Katılım Düzeyleri					
	Düşük		Orta		Yüksek	
	F	%	F	%	F	%
Ev Temelli Katılım	18	3,0	218	36,5	362	60,5
Okul Temelli Katılım	135	22,6	327	54,7	136	22,7
Okul-Aile İş birliği Temelli Katılım	120	20,1	327	54,7	151	25,3
AKÖ Toplam	43	7,2	366	61,2	189	31,6

Tablo 10 incelendiğinde, ev temelli katılım alt ölçeğinden alınan puanlara göre, velilerin 18'i (%3,0) düşük, 218'i (%36,5) orta ve 362'si (%60,5) yüksek katılım düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Okul temelli katılım alt ölçeğinden alınan puanlara göre, velilerin 135'i (%22,6) düşük, 327'si (%54,7) orta ve 136'sı (%22,7) yüksek katılım düzeyine sahiptir. Okul-aile işbirliği temelli katılım alt ölçeğinden

alınan puanlara göre, velilerin 120'si (%20,1) düşük, 327'si (%54,7) orta ve 151'i (%25,3) yüksek katılım düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Aile Katılım Ölçeğinden alınan toplam puanlara göre, velilerin 43'ü (%7,2) düşük, 366'sı (%61,2) orta ve 189'u (%31,6) yüksek katılım düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 10'daki dağılımları incelediğimizde, velilerin ev temelli katılım düzeyinin, okul temelli ve okul-aile iş birliği temelli katılım düzeyinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Velilerin katılım düzeyi ile ilgili incelemeler aşağıdaki tablolarda detaylı bir şekilde sunulmaktadır.

3.2. Aile Katılım Puanlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

3.2.1. Velilerin AKÖ Alt Ölçek ve Toplam Puanlarının Velilerin Cinsiyetine Göre Karşılaştırılması

Velilerin AKÖ'den aldıkları katılım puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek için bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Bu incelemeden çıkan sonuçlar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Velinin Eğitim-Öğretim Faaliyetlerine Katılım Puanlarının Velilerin Cinsiyetine Göre Karşılaştırılması, T-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	sd	p
OTK	Erkek	272	29,4265	8,46842	-2,390	596	,017
	Kadın	326	31,0276	7,88977			
ETK	Erkek	272	48,0662	9,37942	-2,299	596	,022
	Kadın	326	49,7393	8,40601			
OAİTK	Erkek	272	32,8824	9,35409	-2,526	596	,012
	Kadın	326	34,8344	9,45549			
AKÖ TOPLAM	Erkek	272	110,375	23,3671	-2,859	596	,004
	Kadın	326	115,601	21,2949			

*p<.05

Tablo 11 incelendiğinde, velilerin eğitim-öğretim faaliyetlerine katılımının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamalarında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu saptanmıştır. Velinin cinsiyetine göre okul temelli katılım, ev temelli katılım, okul-aile iş birliği temelli katılım alt ölçek ve toplam katılım puanlarında, kadınların erkeklerden daha çok puan aldıkları

görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, kadınların erkeklerden daha fazla eğitim-öğretim faaliyetlerine katılmalarından kaynaklanmaktadır.

Sonuç olarak, araştırmaya katılan velilerin aile katılım düzeylerinin velilerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığına yönelik 1. hipotezimiz doğrulanmıştır.

Literatürü incelediğimizde, velilerin çocuklarının eğitim-öğretim faaliyetlerine katılım düzeylerinde çoğunlukla kadınların erkeklerden daha yüksek katılım gösterdiklerine dair çalışmalar olduğu gibi (Çiftçi ve Bal, 2015, s. 370), erkeklerin kadınlardan daha yüksek katılım gösterdiğine dair çalışma da vardır (Akyürek ve Bülbül, 2023, s. 308). Bununla birlikte, velilerin çocuklarının eğitim-öğretim faaliyetine katılımları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı düzeyde ilişkinin olmadığını belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Çatalkaya, 2020, s. 98, Doğru, 2005, s. 130, Şad ve Gürbüz Türk, 2013, s. 1005, Tarraga Garcia, Garcia Fernandez ve Ruiz-Gallardo, 2018, s. 370, Lindberg ve Güven, 2021, s. 827).

Çalışmaların genelinde kadınların lehine sonuçlar çıkmasının kadınların, okul-aile ilişkilerini erkek velilere oranla daha fazla önemsemelerinden kaynaklı olabileceği ifade edilmektedir (Özbaş ve Badavan, 2009, s. 76). Kadınların erkeklerden daha çok eğitim-öğretim faaliyetlerine katılım gösterdiği, özellikle ev temelli katılım da kadınların erkeklere kıyasla çocuklarına daha fazla zaman ayırdığı, daha duyarlı oldukları, çocuklarının ödevlerini düzenli olarak çoğunlukla kontrol ettikleri belirtilmektedir (Pala Günkan, 2007, s. 84). Aile katılımında kadınların daha aktif olmasının nedenleri olarak, genellikle erkeklerin yoğun çalışma koşulları ve uzun mesai saatlerine sahip olmaları ile çalışmayan veya ev hanımı olan kadınların çocuklarına daha fazla vakit ayırabilmeleri olduğu düşünülmektedir (Özcan, 2012, s. 81). Kadınların çocuk yetiştirme, okul ile iletişim halinde olma, okul içi ve dışı faaliyetlere gönüllü olarak destek verme ve çocuklarının eğitimine evde destek olma konularında da erkeklerden daha yüksek katılım gösterdikleri ifade edilmiştir (Şaban, 2011, s. 85). Erkeklerin çocuklarıyla ilgilenmelerini mesai saatlerinin, çocuğun cinsiyet ve yaş durumunun etkilediği, bir ailede ebeveynler günün aynı saatinde çalışsalar bile çocukla ilgilenin yine kadın olduğu görülmektedir (Pekel Uludağlı, 2017).

Ebeveynlerin ev-temelli katılım faaliyetlerinin daha yüksek, okul-temelli katılım faaliyetlerinin daha düşük olduğu, nedeninin de ebeveynlerin evde kendilerini daha rahat hissetmeleri ve bu nedenle okul etkinliklerine katılmaktan, okulla iletişime geçmekten çekinmeleri olabileceği ifade edilmiştir (Garry Hornby ve Lafaele, 2011). Bununla birlikte bir araştırmada, ebeveynlerin okul-temelli, ev-temelli, okul-aile iş birliği temelli etkinliklere katılım düzeyleri incelenmiş, bütün katılım boyutlarında kadınların ve erkeklerin katılım düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık kadınlar lehinedir. Kadın ve erkekler arasındaki farklılıklar en fazla okul temelli etkinliklerde görülmektedir. Bunun yanında en az farklılık ev temelli etkinliklerde görülmektedir. Bunun sebebi, erkeklerin ev temelli etkinliklere okul temelli etkinliklerden daha fazla katılım sağlamalarıdır (Varol, Kılıç, Yılmaz Çelik, Güneş ve Varol, 2023, s. 166). Özyürek vd. (2018, s. 620) çalışmasında; öğretmenlerin erkeklerin ilgisizlik, kendilerini yetersiz görme, yapılan faaliyet türünün erkeklerin katılımına uymaması, çalışma saatlerinin uygunsuzluğu, faaliyetlere genelde kadınların daha fazla katılması gibi nedenlerle çocuklarının eğitime daha az katıldıklarını ifade etmektedir. Öğretmenlerin ifade ettiğine göre, aile katılımının önündeki en büyük engellerden biri, ebeveynlerin zaman kısıtlamalarıyla ilgili yaşadıkları zorluklardır. Ebeveynler, iş hayatı ve diğer yaşam sorumluluklarının zamanlarını kısıtladığını ve bu nedenle çocuklarının eğitime yeterince katılamadıklarını belirtmektedirler (Kaçan, Kimzan, Yıldız ve Çağdaş, 2019, s. 377).

Velilerin çocuklarının eğitim-öğretim faaliyetlerine katılımı ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın bulunmaması, günümüzde değişen koşulların etkisiyle kadınların iş hayatındaki oranlarının artması ve modern anne-babaların çocuklarına olan ilgi seviyelerinin artmış olmasıyla açıklanabilir. Bu yüzden erkeklerin katılım oranlarının eskisine göre yükselmiş olabileceği görülmektedir. Buna rağmen, öğrencilerin ev ödevlerini ve diğer akademik etkinliklerini destekleme noktasında erkeklere göre kadınların daha etkin oldukları ifade edilmektedir (Şad ve Gürbüz Türk, 2013, s. 1005). Bunun yanında, erkeklerin (babaların) ve kadınların (annelerin) çocuklarını farklı değil, benzer yollarla etkiledikleri görülmektedir. Birçok gelişim psikoloğunun beklentilerinin aksine, anneler ve babalar arasındaki farklılıklar, benzerliklere göre çok daha az önemli görünmektedir. Annelik tanımı büyük ölçüde

babalık tanımına (özellikle 20. yüzyılın sonlarında giderek daha belirgin hale gelen “ilgili” babalık versiyonuna) benzemekle kalmaz, babaların çocuklarını etkileme mekanizmaları ve yolları da annelerin çocuklar üzerindeki etkilerine aracılık eden çok mekanizmalara benzemektedir. Başka bir deyişle, sosyalleşme üzerine yapılan çalışmalar, ebeveyn şefkati ve yakınlığının, ebeveynin anne mi yoksa baba mı olduğuna bakılmaksızın olumlu çocuk sonuçları ile ilişkili olduğunu tutarlı bir şekilde ortaya koymaktadır. Ebeveyn etkisinin önemli boyutları, cinsiyetle ilgili özelliklerden ziyade ebeveynin bireysel özellikleriyle ilgili olduğu ifade edilmektedir (Lamb, 2010, ss. 11-12). Lamb’ın bu tespitine baktığımızda, ebeveynlik duygusunun cinsiyetten baskın olduğu, erkek ve kadının çocuğuyla ilgilenme seviyesinin arttığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, cinsiyette anlamlı farklılığın çıkmamasında bir etken olabileceği görülmektedir. Ancak, ülkemizdeki baskın kadın erkek rollerine baktığımızda, katılımcıların çoğunluğunun anne olması, çocukların eğitimi ve gelişimiyle ilgili sorumlulukların çoğunlukla annelere verilmesi gibi bazı geleneksel cinsiyet rollerinden kaynaklı olarak (Lindberg ve Güven, 2021, s. 827) genelde kadınların katılımının yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmamızda velilere sorduğumuz yarı yapılandırılmış görüşme sorularına aldığımız cevaplara göre, öğrencilerine en fazla vakit ayıranların kadınlar olduğu anlaşılmaktadır. Kadınların erkeklere göre çocuklarının ev temelli katılım çalışmalarında onlara daha fazla yardımcı oldukları, ödevlerini kontrol ettikleri, ders tekrarlarını genelde annelerin yaptırdığı, okul etkinliklerine annelerin daha fazla iştirak ettiği görülmektedir. Erkeklerin yoğun iş temposu nedeniyle çalışma saatlerinin uymaması, sahip oldukları eğitim düzeyi, kültürel unsurlar çocukların ödevlerine daha az katkı sağlamalarına sebep olabilir. Bir kadın veli (V-30) “Okulda ve evde çocuğumun eğitimiyle ilgileniyorum. Ev ödevlerini yapmasında destek oluyorum, ödev kontrolü yapıyorum, okul etkinliklerine katılıyorum” ifadelerini kullanmıştır. Bir erkek veli (V-3), “Elimden geldiğince çocuğuma okuluyla ilgili yardımcı olmaya çalışırım. Ancak zamanımın yetersizliği nedeniyle okula sık sık gidip gelme imkânım olmuyor. Ders başarısı düşük olduğunda ise okula gitmeye çalışıyorum” diyerek, okula ciddi bir sorun olduğunda gidebildiğini ifade etmektedir. Kadın velilerin çoğunun çocuklarının gerek ev gerek okulla ilgili eğitimleriyle daha fazla ilgilendikleri görülmektedir. Erkek

velilerin genelde vakit yetersizliği ve iş yoğunluğu sebebiyle ilgilerinin daha az olduğu görülmektedir.

Araştırmamızda öğretmenlere sorduğumuz yarı yapılandırılmış görüşme sorularına aldığımız cevaplara göre, öğretmenlerin yarıdan fazlası velilerin okula katılımlarının yüksek seviyede olduğunu, ancak nitelik açısından istenilen sonucu vermediğini ifade etmektedirler. Bir öğretmen (Ö-5), *“Ailelerin okula katılımı öğrencinin başarılı olmasında çok etkili bir unsurdur. Katılım sağlayan velilerin çoğunluğunu kadınlar oluşturuyor. Bazen yapılmasını istediğimiz etkinlikleri anlatmakla güçlük çekiyoruz”* ifadesini kullanırken, (Ö-6) *“Öğrenciyi donanımlı bir birey olarak yetiştirmek isteyen aileler, okula katılım noktasında daha dikkatli davranıyorlar. Erkek veliler daha az katılım gösteriyor. Erkek velilerin katılımının az olması özellikle erkek öğrencilerde özgüven konusunda olumsuz etki yapabiliyor”* ifadelerini kullanmıştır. Veliler arasında ev hanımlarının fazla olması, zaman yeterliliği açısından kadın katılım sayısının artmasına sebep olabilir. Katılımın sürekli olarak kadınlar tarafından gerçekleştirilmesi, okulu ve öğretmenleri tanımada bakış açısını sınırlayabilir ve öğretmen-veli ilişkilerinde çeşitli sorunlara yol açabilir.

Ailelerin okul algısı ve aile katılımı üzerine yapılan bir araştırmada, veli cinsiyetine göre erkekler, kadınlara göre okul algısı ve aile okul katılımları düzeyini daha yüksek olarak belirtmiştir (Akyürek ve Bülbül, 2023, s. 308). Literatüre baktığımızda bu sonuç genel kanaatin aksine bir sonuçtur. Bu çalışmada, velilerin kendi düşüncelerini ifade ettikleri düşünülmektedir. Bu durum, araştırma yapılan grubun sahip olduğu özellikler ile ilgili olabileceği gibi erkeklerin okula karşı olan algı ve tutumlarında bir farklılığın meydana geldiğini de gösterebilir.

3.2.2. Velilerin AKÖ Alt Ölçek ve Toplam Puanlarının Velilerin Çocuğa Yakınlık Durumuna Göre Karşılaştırması

Tablo 12. Velilerin Eğitim-Öğretim Faaliyetlerine Katılımının Yakınlık Durumuna İlişkin Betimsel Değerler

Alt Boyutlar	Çocuğa Yakınlık	N	\bar{X}	S
OTK	(1) Annesi	321	30,9818	7,94890
	(2) Babası	266	29,4047	8,47743
	(3) Ağabeyi	3	31,3333	5,13160
	(4) Ablası	5	28,0000	5,74456
	(5) Diğer	3	34,6667	10,69268
	Toplam	598	30,2993	8,19010
ETK	(1) Annesi	321	49,6758	8,41339
	(2) Babası	266	48,2179	9,38454
	(3) Ağabeyi	3	45,6667	5,13160
	(4) Ablası	5	42,2000	12,45793
	(5) Diğer	3	52,0000	7,54983
	Toplam	598	48,9783	8,89363
OAİTK	(1) Annesi	321	34,6000	9,31110
	(2) Babası	266	33,0428	9,49476
	(3) Ağabeyi	3	37,3333	10,01665
	(4) Ablası	5	34,2000	6,61060
	(5) Diğer	3	35,6667	21,93931
	Toplam	598	33,9465	9,45183
GENEL TOPLAM	(1) Annesi	321	115,258	21,2159
	(2) Babası	266	110,665	23,5282
	(3) Ağabeyi	3	114,333	19,7569
	(4) Ablası	5	104,400	21,8815
	(5) Diğer	3	122,333	40,0791
	Toplam	598	113,224	22,3944

Velilerin çocuğa yakınlık durumuna göre eğitim-öğretim faaliyetlerine katılımına ilişkin betimsel değerler incelendiğinde 321 (53,7) velinin anne, 266 (44,5) velinin baba, 3 (0,5) velinin ağabey, 5 (0,8) velinin abla, 3 (0,5) velinin diğer velilerden oluştuğu görülmektedir. Gruplar arasında istatistiksel bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi yapılmıştır. Yapılan ANOVA testinde aşağıda bulunan tablodaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 13. Velilerin Eğitim-Öğretim Faaliyetlerine Katılım Puanlarının Velilerin Çocuğa Yakınlık Durumuna Göre Karşılaştırılması, ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Scheffe
OTK	Gruplar arası	446,281	4	111,570	1,671	,155	-
	Grup içi	39599,139	593	66,778			
	Toplam	40045,420	597				
ETK	Gruplar arası	599,147	4	149,787	1,905	,108	-
	Grup içi	46621,570	593	78,620			
	Toplam	47220,717	597				
OAİTK	Gruplar arası	394,425	4	98,606	1,105	,353	-
	Grup içi	52939,863	593	89,275			
	Toplam	53334,288	597				
GENEL TOPLAM	Gruplar arası	3689,112	4	922,278	1,849	,118	-
	Grup içi	295710,861	593	498,669			
	Toplam	299399,973	597				

*p<.05

Velilerin eğitim-öğretim faaliyetlerine katılım düzeyinin çocuğa yakınlık değişkenine göre yapılan ANOVA testi sonucuna göre okul temelli katılım, ev temelli katılım, okul-aile iş birliği temelli katılım alt ölçek ve toplam katılım puanlarında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Sonuç olarak, araştırmaya katılan velilerin aile katılım düzeylerinin velilerin yakınlık değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığına yönelik 2. hipotezimiz doğrulanmamıştır.

Literatürü incelediğimizde, velilerin çocuklarının eğitim-öğretim faaliyetlerine katılım düzeyi ile yakınlık değişkeni arasında anneler lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğunu ifade eden çalışmalar olduğu gibi (Şeker, 2009, ss. 71-72), babalar lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğunu ifade eden çalışma da bulunmaktadır (Şevik, 2019, s. 39). Bununla birlikte, velilerin çocuklarının eğitim-öğretim faaliyetine katılımları ile yakınlık değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığını belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Aykol ve Yıldırım, 2020, s. 103, Abbak, 2008, s. 58; Metlilo, 2017).

Araştırmalar, annelerin katılımının tüm katılım boyutlarında, babalardan daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Caranguian (2023), özellikle çocuklarının eğitimi konusunda annelerin, ebeveyn-öğretmen iletişimi, okul etkinliklerine katılım ve evde öğrenmeye destek alanlarında sürekli olarak çok yüksek düzeyde ebeveyn katılımı gösterdiğini belirtmektedir. Annelerin ebeveyn-öğretmen iletişimine çok yüksek katılımı, çocuklarının öğreniminde sorun yaşadıklarında öğretmenle sürekli iletişim kurduklarını, çocuklarının öğreniminde iyi bir gelişme veya ilerleme sağladıklarında öğretmenle temasa geçtiklerini ve evde çocuklarının çalışmasına yardımcı olabilecek belirli etkinlikler için öğretmenlerden bilgi talep ettiklerini göstermektedir. Bu durum, annelerin öğretmenlerle ve diğer ebeveynlerle olan sosyal bağlarının çok kuvvetli olduğunu ve çocuklarının okullarıyla olan genel etkileşimlerini de bu şekilde kolaylaştırdığını göstermektedir (Shin, 2009, s. 113).

Avustralya'da 43 devlet ilkokulunda yapılan bir araştırmada, yakınlık değişkenine göre annelerin çocuklarının eğitime babalardan daha çok katılım gösterdiği, okullardaki gönüllü katılımcıların yalnızca beşte birinin erkek olduğu, onların da spor, açık hava gibi etkinlikleri tercih ettiği ifade edilmektedir (Fletcher ve Silberberg, 2006). Bununla beraber babaların okuldaki etkinliklere katılımı, çocukların okul başarılarını artırmakta ve davranış problemlerini azaltmaktadır. Babalar, okuldaki etkinliklere katılmaları için uygun bir ortam bulduklarında daha istekli olmakta, düzenli olarak katılım sağlamakta ve çocuklarının yaşamlarıyla daha fazla ilgilenmektedir. Birçok baba, spor etkinlikleri ve alan gezilerini daha çekici bulmaktadır. Günümüzde, erkek ve kadın rollerinin değişmesiyle birlikte anne ve babalık görevlerinin net bir şekilde ayrılması mümkün olmamaktadır. Artık babaların da çocukların bakımı ve eğitime aktif olarak katılımı gereklidir. Dolayısıyla, babaların okula katılımını teşvik etmek önemlidir (Tezel Şahin ve Özbey, 2009, s. 34).

Nicel bulgularda, velinin çocuğa yakınlık durumuna göre anlamlı bir farklılık çıkmasa da, araştırmamızda velilere sorduğumuz yarı yapılandırılmış görüşme sorularına aldığımız cevaplara göre, okul temelli etkinliklere katılma, öğretmenlerle görüşme, çocuğu ile ilgili sorunları konuşmak için okula gelme, ödevlere yardımcı olma gibi konularda genelde annelerin ilgilendikleri görülmektedir. Babaların ise, veli toplantılarına katıldıkları, sportif faaliyet olduğunda okul etkinliklerinde yer aldıkları,

okulda çocukla ilgili sorun olduğunda okula gittikleri görülmektedir. Öğretmenle görüşme sıklığına baktığımızda genelde görüşmeye gelenlerin anneler olduğu anlaşılmaktadır. Bir anne veli (V-15) *“Her hafta çocuğumun öğretmenleriyle görüşmeye çalışırım. Bazen haftada birkaç kere olduğu da olmuştur”* diyerek görüşme sıklığını ifade etmektedir. Bir baba veli (V-8), *“Okuldaki sportif etkinliklere katılırım. Mesela futbol turnuvasına katılmışım. Bununla birlikte kültürel gezilere de katılıyorum”* diyerek kendini ifade etmiştir. Araştırmamızda öğretmenlere sorduğumuz yarı yapılandırılmış görüşme sorularına aldığımız cevaplara göre, okula görüşmeye genelde annelerin geldiği, ortaokul 5. sınıf olması sebebiyle çocukların annelerine kendilerini daha yakın hissettikleri, annelerin genelde çocuğunun başarı ve okul durumu hakkında bilgi almak için geldikleri ifade edilmektedir. Bir öğretmen (Ö-20), *“Veli ziyaretleri yapıyoruz. Okulda kahvaltı, çay sohbeti etkinlikleri düzenliyoruz. Genelde bu etkinliklerine annelerin katılımını görüyoruz”* ifadesini kullanırken, (Ö-7), *“Kitap okuma projemize velilerimizden de katılanlar oluyor. Güzel paylaşımlar yapıyoruz. Katılan velilerin genelini anneler oluşturuyor”* ifadelerini kullanmaktadır.

Velilerin, çocuklarının eğitim-öğretim faaliyetine katılımları ile çocuğa yakınlık değişkenine göre anlamlı farklılık çıkmamasının sebebi, ebeveynlerin okula katılım konusunda aynı düşüncelere sahip olması olabilir. Çetin’in araştırmasında, ebeveynlerin çocuklarıyla ilgili hedefler, fikirler veya eğitim uygulamaları konusunda anlaşmaya varmalarının, çocuklarının okuldaki başarılarına yardımcı olma ve öz yeterlilik inançları üzerinde önemli ve olumlu etkiler yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, ebeveynlerin aynı fikirde olduklarında kendi düşüncelerini ve inançlarını uygun bulduklarını düşündükleri için daha etkili olduklarını hissedebilecekleri, katılım noktasında da münavebeli hareket ettikleri anlamına gelmektedir (2020, s. 185).

Araştırmalar, okul öncesi eğitimden üniversite eğitimine kadar baba katılımı ile çocuklarının akademik, psikolojik ve diğer sonuçları arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Baba katılımının, çocuk davranış sonuçları üzerinde akademik başarıyla kıyaslandığında daha güçlü bir ilişkisi olduğu görülmektedir. Bu sonuçların ortaya çıkmasında en az iki nedenin olabileceği belirtilmektedir. İlk olarak, bazı aileler genellikle gençlik davranışları konusunda babalık müdahalelerine daha fazla güvenirlere, bu durum akademik başarı için geçerli değildir. Pozitif psikolojik sonuçlar

da bu fenomenin bir sonucu olabilir (Aroma ve Powers, 2003). Babalar, genellikle çocuklarının büyük davranışsal sonuçlarını şekillendirmede önemli bir sorumluluk üstlenirler, ancak aynı şey genellikle akademik sonuçlar için geçerli değildir. İkinci olarak, gençlerin akademik sonuçlarla ilgili davranışlarını denetleme ve kontrol etme yetenekleri, doğru ve yanlış davranışlarını denetleme ve kontrol etme yeteneklerinden daha fazla olabilir. Dolayısıyla, gençlerin daha savunmasız olduğu alanlarda baba katılımı daha gerekli ve etkili olabilir (W. H. Jeynes, 2015, s. 414).

Günümüzde, babalar çocuklarına ayırdıkları zamanı giderek artırmakta ve bugünün babaları geçmiş nesillerin babalarına kıyasla çocuklarıyla daha fazla ve daha görünür bir şekilde ilgilenmektedir (McBride ve diğerleri, 2005, s. 360). Babaların çocukları ile geçirdikleri süre ile eğitim sürecine katılımları arasında (özellikle ev temelli katılım ve okul-aile işbirliği temelli katılım) anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Okul öncesi okullara devam eden 200 anne ile yapılan araştırmada, çocukla beraber olmak için annelerin ayırdıkları günlük aktif zaman ile ev temelli katılım düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Anne ve babaların çocukları için ayırdıkları aktif zamanı artırmaları ev temelli etkinliklerinde de artışa neden olmaktadır (Gürşimşek, Kefi ve Girgin, 2007, s. 188). Bir çalışmada, çocuklarıyla günlük 3-4 saat geçiren babaların, çocuklarıyla sadece 1-2 saat geçiren babalara göre daha olumlu çocuk yetiştirme tutumlarına sahip oldukları ifade edilmektedir. Bununla birlikte, günde 1-2 saatini çocuğuyla geçiren babaların aile temelli katılım düzeyleri, çocuğuyla 4 saatten fazla zaman geçiren babalara göre daha yüksek olarak bulunmuştur. Aynı şekilde, çocuğuyla günde 3-4 saat zaman geçiren babaların okul-aile iş birliği katılımları da çocuğuyla 4 saatten fazla zaman geçiren babalara göre daha yüksek çıkmıştır. (Pekkarataş, 2010, ss. 138-142). Bu sonuçlar, babaların çocuklarıyla geçirdikleri zamanın süresinden çok, bu zamanın niteliğinin önemli olduğunu ve bu nitelikli zamanın çocuklarının hayatında olumlu etkiler yarattığını ifade etmektedir. Bu nedenle, babaların aile katılımı çalışmalarına daha fazla zaman ayırmaları ve bu çalışmalara aktif olarak katılmaları gerektiği belirtilmiştir (Akkaya, 2007, s. 103).

Bir araştırmada, babaların matematik eğitimine katılım algılarının annelerin matematik eğitimine katılım algılarından daha yüksek olduğu ifade edilmektedir

(Şevik, 2019, s. 39). Literatüre baktığımızda da, babaların çocuklarıyla sportif içerikli ve eğlence odaklı etkinliklerde yer alırken, annelerin genellikle daha bilişsel içerikli etkinliklere katıldıkları görülmektedir (Fletcher ve Silberberg, 2006; Grolnick ve diğerleri, 1997, s. 544).

Babaların eğitim sürecine katılması, aile katılımının gerçek anlamıyla gerçekleşmesi açısından önemlidir. Babaların çocuklarıyla olan ilişkilerinin sıcaklığı, çocukların anneleriyle iyi ilişkiler kurduklarında, evin düzenli ve organize olduğu durumlarda ve ailelerin düzenli olarak birlikte etkinliklerde bulduklarında artmaktadır (Lamb ve Lewis, 2010, s. 111). Babaların eğitim sürecine katılımı gerçekleştiğinde, çocukların daha sosyal, sorumluluk sahibi, kendine güvenen ve pozitif bir benlik algısına sahip oldukları, ayrıca olumlu aile ilişkileri geliştirdikleri gözlenmektedir. Babalarıyla güçlü ve sıcak bir ilişkiye sahip olan çocukların, daha iyi bir psikolojik uyum gösterdiği, akademik başarılarının arttığı, antisosyal davranışlarda bulunma oranlarının düştüğü ve yaşamları boyunca akranlarıyla daha sağlıklı ilişkiler kurdukları görülmektedir. Ayrıca, babaların okula katılımı sayesinde öğretmenler, çocuk ve aile hakkında daha kapsamlı bilgi edinebilmekte ve bu durum, okul ile aile arasındaki bağları güçlendirmektedir (Özyürek ve diğerleri, 2018, s. 616; Tezel Şahin, Coşgun ve Aydın Kılıç, 2017).

3.2.3. Velilerin AKÖ Alt Ölçek ve Toplam Puanlarının Velilerin Yaşlarına Göre Karşılaştırması

Tablo 14. Velilerin Eğitim-Öğretim Faaliyetlerine Katılım Puanları ile Velilerin Yaşlarına İlişkin Betimsel Değerler

Alt Boyutlar	Yaş Grubu	N	\bar{X}	S
OTK	(1) 19-24	2	23,0000	2,82843
	(2) 25-32	80	31,0625	7,99580
	(3) 33-38	249	29,6627	7,91478
	(4) 39-43	176	29,8977	8,05416
	(5) 44-49	61	30,8361	9,33306
	(6) 50 yaş ve üstü	30	35,3000	7,92704
	Toplam	598	30,2993	8,19010
ETK	(1) 19-24	2	40,5000	,70711
	(2) 25-32	80	50,9125	8,61731
	(3) 33-38	249	48,4739	8,57182
	(4) 39-43	176	48,5511	8,92430
	(5) 44-49	61	49,1803	10,57593
	(6) 50 yaş ve üstü	30	50,6667	8,00144
	Toplam	598	48,9783	8,89363
OAİTK	(1) 19-24	2	31,5000	2,12132
	(2) 25-32	80	34,5250	10,92550
	(3) 33-38	249	33,5261	9,27364
	(4) 39-43	176	33,5852	9,50089
	(5) 44-49	61	35,4590	8,68058
	(6) 50 yaş ve üstü	30	35,1000	8,23931
	Toplam	598	33,9465	9,45183
GENEL TOPLAM	(1) 19-24	2	95,000	4,2426
	(2) 25-32	80	116,500	23,6718
	(3) 33-38	249	111,663	20,9534
	(4) 39-43	176	112,034	22,9775
	(5) 44-49	61	115,475	25,2854
	(6) 50 yaş ve üstü	30	121,067	19,4244
	Toplam	598	113,224	22,3944

Velilerin yaş gruplarına göre eğitim-öğretim faaliyetlerine katılım puanına ilişkin betimsel değerler incelendiğinde 19-24 yaş aralığında 2 (0,3) velinin, 25-32 yaş aralığında 80 (13,4) velinin, 33-38 yaş aralığında 249 (41,6) velinin, 39-43 yaş aralığında 176 (29,4) velinin, 44-49 yaş aralığında 61 (10,2) velinin, 50 yaş ve üstünde 30 (5,0) velinin olduğu görülmektedir. Gruplar arasında istatistiksel bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi sonucunda, okul temelli katılım puanlarında anlamlı fark bulunmuştur. Var olan bu farkın homojen dağıldığı tespit edildiğinden hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi yapılmıştır. Yapılan Scheffe testinde 15. tablodaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 15. Velilerin Eğitim-Öğretim Faaliyetlerine Katılım Puanlarının Velilerin Yaşlarına Göre Karşılaştırılması, ANOVA ve Scheffe Sonuçları

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Scheffe
OTK	Gruplar arası	1050,250	5	210,050	3,189	,008	6>3 6>4
	Grup içi	38995,170	592	65,870			
	Toplam	40045,420	597				
ETK	Gruplar arası	626,527	5	125,305	1,592	,160	-
	Grup içi	46594,191	592	78,706			
	Toplam	47220,717	597				
OAİTK	Gruplar arası	285,188	5	57,038	,637	,672	-
	Grup içi	53049,099	592	89,610			
	Toplam	53334,288	597				
GENEL TOPLAM	Gruplar arası	4533,435	5	906,687	1,820	,107	-
	Grup içi	294866,538	592	498,085			
	Toplam	299399,973	597				

*p<.05

Velilerin eğitim-öğretim faaliyetlerine katılım düzeyinin, velinin yaşı değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı farkın olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi sonucunda, bu anlamlı farkın 50 ve üstü yaşa sahip velilerin, 33-38 yaş arası velilerden ve 39-43 yaş arası velilerden daha yüksek puana sahip olmalarından kaynaklandığı saptanmıştır. Velilerin yaş gruplarına göre sadece okul temelli katılımında anlamlı fark bulunmuş, ev temelli katılım, okul-aile iş birliği temelli katılım ve toplam katılım puanlarında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Sonuç olarak, araştırmaya katılan velilerin aile katılım düzeylerinin, velilerin yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığına yönelik 3. hipotezimiz doğrulanmıştır.

Şaban, velilerin katılım düzeyi ile yaş grupları arasında anlamlı bir fark olduğunu tespi etmiştir. Yaptığı analiz sonuçlarına göre, aile katılım ölçeğinden alınan puanların yaş değişkenine göre gruplar arasındaki farklılığın, 18-30 yaş arasındaki veliler ile 41-45 yaş arasındaki veliler arasında 18-30 yaş arasındaki veliler lehine olduğunu tespit etmiştir. Bu durum, 18-30 yaşlarındaki genç velilerin, çocuklarının eğitimine 41-45 yaşlarındaki orta yaşlı velilere göre daha fazla katıldıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu, genç velilerin çocuklarının eğitim süreçlerine daha aktif bir şekilde dahil olduklarını göstermektedir (2011, s. 79). Elli yaş ve altındaki ebeveynlerin, çocuklarının eğitimiyle elli yaş üstü ebeveynlere göre daha aktif bir şekilde ilgilendikleri de ifade edilmektedir (Naite, 2021, s. 8). Yapılan bir araştırmada 31-35 yaş arası annelerin çocuklarına en çok zaman ayıran veliler olduğu belirlenmiştir (Oğuz, 2008, s. 87). Aile katılımında, 20-25 yaş aralığında bulunan velilerin puan ortalamaları 26-30 yaş, 31-35 yaş, 36-40 yaş ve 41-45 yaş aralığında bulunan velilerin puan ortalamaları arasında anlamlı fark tespit edildiği, bu farkın 20-25 yaş aralığında bulunan veliler lehine olduğu belirtilmektedir (Sarı, Altınyurtlu, Şahin, Metin ve Çam, 2024, s. 55). Canpolat'ın çalışmasında, çocuğu hakkında okuldan bilgi almak için okula gelenlerin 20-25 yaş arası veliler olduğu, bu velilerin okula katılım düzeyinin daha yüksek olduğu ifade edilmiştir (2001, s. 94). Yine bu yaş aralığı velilerin, okulda düzenlenen toplantılara katılım seviyelerinin diğer yaş gruplarına göre yüksek olduğu belirtilmiştir (Canpolat, 2001, s. 95). Ev temelli katılımında, çocuğunun ödevlerini sürekli kontrol eden velilerden en yüksek orana sahip olan velilerin, yaş aralığı 31-35 olanlar olduğu ifade edilmiştir (Canpolat, 2001, s. 96).

Araştırmamızda velilere sorduğumuz yarı yapılandırılmış görüşme sorularına aldığımız cevaplara göre, 50 yaş üstü velilerden (V-23), *“Özellikle öğrencimin okuldaki sosyalleşmesine katkı sağlayan, çevresini daha yakından tanıma imkanı veren etkinliklere katılıyorum. Aynı zamanda öğretmenleriyle daha yakın ilişki kurmamı sağlayan etkinliklere katılıyorum”* diyerek okul etkinliklerine katıldığını ifade ederken, (V-2) *“ Dersleri ve ödevleri hakkında yardımcı oluyorum. Örnek olması için evde her gün kitap saati yapıyorum”* derken, bir diğer veli (V-14) *“Ödev yapması için gereken ortamı hazırlayıp sorumluluğu ona bırakarak ödevlerine destek oluyorum. Gerekli materyallerin teminini sağlıyorum”* demektedir.

Araştırmamızda öğretmenlere sorduğumuz yarı yapılandırılmış görüşme sorularına aldığımız cevaplara göre, bazı öğretmenler genç velilerin öğrencilerinin, yeni bir okula başlaması sebebiyle daha heyecanlı oldukları, okul etkinliklerine, veli toplantılarına, sportif etkinliklere katılımda daha aktif olmaya çalıştıkları, ancak iş yoğunluğu ve zaman sorunu sebebiyle her zaman katılım gösteremediklerini ifade etmektedirler. Bunun yanında yaşı büyük olan velilerin katılımlarının daha düzenli olduğu belirmektedirler. Bir öğretmen (Ö-1), *“Genç velileri, sahip oldukları bilinç ve kültür düzeyi sebebiyle okul etkinliklerinde ve ev temelli çalışmalarında daha gayretli görüyorum”* demektedir. Diğer bir öğretmen (Ö-22), *“Yaşı büyük olan veliler çocuklarının eğitimi ile ilgili daha tecrübeli olmaları sebebiyle problem yaşanan durumlarda daha sakin davranarak çözüm bulma konusunda daha anlayışlı oluyorlar. Özellikle okul temelli katılımda daha etkin katılım gösterme eğilimi sergiliyorlar”* ifadelerini kullanmıştır. Öğretmenlerin geneli ev ödevleri konusunda, ödevlerde velinin yönlendirmesi gerektiğini, ancak bazı velilerin kendilerinin ödevlere müdahale ettiklerini, bunun da çocuğun öğrenmesini engellediğini ifade etmektedirler. Mesela (Ö-4), *“Verdiğimiz ödevleri öğrencinin yapması gerekirken veliler kendisi yapıyor”* diyerek durum hakkındaki endişesini dile getirmektedir. Yine (Ö-5), *“Ödevini yaparken tüm aşamalarını kendi çabasıyla yapan öğrencinin birçok yönden deneyim kazanması, hem kısa vadede hem uzun vadede öğrenci başarısını artıracaktır”* ifadelerini kullanmaktadır. Ödevler öğrencilerin öğrenme konularını pekiştirmesinde önemli bir rol oynarken neredeyse tüm ebeveynler ödev yapma konusunda yardım etmenin en iyi uygulamalar olduğunu belirtmektedir (Walhof, 2016, s. 19).

Literatürde velilerin çocuklarının eğitim-öğretim faaliyetlerine katılım düzeyi ile yaş değişkeni arasında anlamlı düzeyde fark olmadığını ifade eden çalışmalar bulunmaktadır (Şeker, 2009, s. 73, Aykol, 2019, s. 62, Abbak, 2008, s. 60, Pekkarataş, 2010, s. 139, Çiftçi ve Bal, 2015, s. 370, Aykol ve Yıldırım, 2020, s. 105). Aykol’un araştırmasında farklılık olmasa da en genç yaş grubuna dahil olan ailelerin eğitime daha fazla katılım gösterdikleri ifade edilerek, çocuklarının eğitimi konusunda genç olmalarından kaynaklı daha heyecanlı ve istekli oldukları belirtilmiştir.

Araştırmamızda, okul temelli katılımda, 50 yaş ve üstü velilerin daha fazla katılım gösterdikleri görülmektedir. Bu yaş aralığındaki velilerin emekli olma,

büyükanne-büyükbaba olma ihtimalleri olduğundan gerek zamanlarının yeterli olması, gerekse torunlarına karşı fedakarca davranarak okul etkinliklerine daha fazla katıldıkları söylenebilir.

3.2.4. Velilerin AKÖ Alt Ölçek ve Toplam Puanlarının Velilerin Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırması

Tablo 16. Velilerin Eğitim-Öğretim Faaliyetlerine Katılım Puanlarının Öğrenim Durumuna İlişkin Betimsel Değerler

Alt Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	S
OTK	(1) Okur-yazar değil	6	28,0000	11,52389
	(2) Okur-yazar	15	29,2667	7,38209
	(3) İlkokul	247	29,8219	8,08395
	(4) Ortaokul	78	32,1154	8,56750
	(5) Lise	163	30,3436	8,38089
	(6)Fakülte/Yükseokul	83	30,1566	7,69935
	(7) Lisansüstü	6	32,0000	7,34847
	Toplam	598	30,2993	8,19010
ETK	(1) Okur-yazar değil	6	44,3333	11,53545
	(2) Okur-yazar	15	51,9333	11,33557
	(3) İlkokul	247	47,9231	9,20665
	(4) Ortaokul	78	49,0513	8,32754
	(5) Lise	163	49,8160	8,96649
	(6)Fakülte/Yükseokul	83	49,6627	7,12994
	(7) Lisansüstü	6	56,5000	8,28855
	Toplam	598	48,9783	8,89363
OAİTK	(1) Okur-yazar değil	6	31,3333	6,59293
	(2) Okur-yazar	15	32,8000	8,46168
	(3) İlkokul	247	33,7976	9,55682
	(4) Ortaokul	78	34,1923	10,47081
	(5) Lise	163	34,3129	9,74776
	(6)Fakülte/Yükseokul	83	33,4578	8,12299
	(7) Lisansüstü	6	39,1667	4,99667
	Toplam	598	33,9465	9,45183
GENEL TOPLAM	(1) Okur-yazar değil	6	103,667	28,5914
	(2) Okur-yazar	15	114,000	22,5737
	(3) İlkokul	247	111,543	22,7621
	(4) Ortaokul	78	115,359	23,4925
	(5) Lise	163	114,472	22,7312
	(6)Fakülte/Yükseokul	83	113,277	19,2717
	(7) Lisansüstü	6	127,667	13,7792
	Toplam	598	113,224	22,3944

Tablo 16'yı incelediğimizde incelediğimizde 6 (1,0) velinin okur-yazar olmadığı, 15 (2,5) velinin okur-yazar olduğu, 247 (41,3) velinin ilkokul mezunu olduğu, 78 (13,0) velinin ortaokul mezunu olduğu, 163 (27,3) velinin lise mezunu olduğu, 83 (13,9) velinin üniversite mezunu olduğu, 6 (1,0) velinin ise lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Gruplar arasında istatistiksel bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi sonucunda okul temelli katılım, ev temelli katılım ve toplam katılım puanlarında anlamlı fark bulunmamış sadece ev temelli katılımında anlamlı fark bulunmuştur. Var olan bu farkın homojen dağıldığı belirlendiğinden hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi yapılmıştır. Yapılan Scheffe testinde 17. tablodaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 17. Velilerin Eğitim-Öğretim Faaliyetlerine Katılım Puanlarının Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması, ANOVA ve Scheffe Sonuçları

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Scheffe
OTK	Gruplar arası	380,638	6	63,440	,945	,462	-
	Grup içi	39664,781	591	67,115			
	Toplam	40045,420	597				
ETK	Gruplar arası	1028,585	6	171,431	2,193	,042	2>1
	Grup içi	46192,133	591	78,159			
	Toplam	47220,717	597				
OAİTK	Gruplar arası	276,082	6	46,014	,513	,799	-
	Grup içi	53058,206	591	89,777			
	Toplam	53334,288	597				
GENEL TOPLAM	Gruplar arası	3116,802	6	519,467	1,036	,401	-
	Grup içi	296283,171	591	501,325			
	Toplam	299399,973	597				

*p<.05

Velilerin eğitim-öğretim faaliyetlerine katılımının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ANOVA testi sonuçlarına baktığımızda, okul temelli katılım, okul-aile iş birliği temelli katılım alt ölçek ve toplam katılım puanlarında anlamlı bir fark gözlemlenmemiş, sadece ev temelli katılım puanlarında, velilerin öğrenim durumuna göre anlamlı fark tespit edilmiştir. Yapılan Scheffe testi analizinde, bu farkın okur-yazar velilerin, okur-yazar olmayan velilerden daha yüksek puana sahip olmalarından kaynaklandığı görülmüştür.

Sonuç olarak, araştırmaya katılan velilerin aile katılım düzeylerinin velilerin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığına yönelik 4. hipotezimiz doğrulanmıştır.

Literatürü incelediğimizde, velilerin çocuklarının eğitim-öğretim faaliyetlerine katılım düzeyi ile öğrenim durumu değişkeni arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda genelde yüksek öğrenim düzeyine sahip velilerin daha yüksek puana sahip oldukları görülmektedir. Ancak öğrenim düzeyinin aile katılımında etkili olmadığını gösteren veya düşük öğrenim düzeyine sahip velilerin, yüksek öğrenim düzeyine sahip velilerden daha yüksek katılıma sahip olduğunu belirten çalışmalar da bulunmaktadır. Çalışmaları incelediğimizde şu sonuçları görmekteyiz.

Literatürü incelediğimizde, ortaokul mezunu veliler dışında diğer okul mezunu velilerin katılımlarının üst düzeyde olduğu (Abbak, 2008, s. 60), lise, yüksekokul, üniversite ve lisansüstü mezunu olan velilerin diğer okullardan mezun velilerden daha çok okula katılım gösterdikleri (Bakker, Denessen ve Brus-Laeven, 2007, s. 183; Işık ve Şahin, 2022, s. 2073), akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin baba eğitimlerinin de yüksek olduğu (Aslanargun vd., 2016, s. 223-224), ebeveynlerin eğitim düzeyi ile babanın çalışma durumu arttıkça, ebeveynlerin çocuğunun okul hayatına daha fazla katılımında bulunduğu (Uluhan Kurt ve Taş, 2019, s. 984), okul temelli ve ev temelli katılımında eğitim seviyesi hiç okumamış ve okuryazar olan velilerin katılım düzeyinin, diğer öğrenim düzeylerine göre düşük olduğu (Çıkar, 2019, s. 73), çocuklarının eğitimine en aktif şekilde katılan grubun yüksek öğrenim düzeyine sahip anneler olduğu (Raty, Ruokolainen ve Kasanen, 2012, s. 231), yüksek öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarının kendileri gibi iyi bir eğitim almasını istedikleri, bunun için çocuklarının eğitimiyle çok yakından ilgilendikleri ve okul katılımını yüksek seviyede gerçekleştirdikleri (Caranguian, 2023, s. 144), öğrenim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin, çocuklarının eğitimiyle ilgili daha yüksek bir katılıma sahip olduğu ve ev ödevlerinde çocuklarına daha fazla yardımcı oldukları (U. Kurt, 2020, ss. 66-67), üniversite mezunu olan velilerin çocuklarının eğitimine ilköğretim mezunu olan velilere göre daha fazla katıldıkları (Şaban, 2011, ss. 71-72), üniversite mezunu anne-babaların üniversite mezunu olmayan anne-babalara göre çocuklarının eğitim-öğretimine katılım oranlarının daha yüksek olduğu (Kotaman,

2008, s. 143), üniversite ve lisansüstü mezunu ebeveynlerin, ilkokul mezunu olan ebeveynlerden daha yüksek katılım düzeyine sahip olduğu (Garry Hornby ve Lafaele, 2011), velinin öğrenim düzeyinin ev temelli katılımı etkili olduğu ancak okul temelli katılımı etkili olmadığı (Gubbins ve Otero, 2020, s. 151), eğitim düzeyi arttıkça velilerin bilgi düzeylerinin de arttığı, okuma yazma bilmeyen ve sadece okur-yazar olan velilerin ise daha düşük bilgi düzeyine sahip olduğu (Şah Taban, 2010, s. 60), yüksek eğitim düzeyine sahip olan velilerin öğrencilerinin eğitimine daha fazla katılım sağladıkları (Erol ve Turhan, 2018, s. 274), anne ve babanın eğitim seviyeleri ve evde bulunan kitap sayısı arttığında okula katılım ve öğrenci başarılarının arttığı (Yayan ve Berberoğlu, 2004, s. 98) çalışmalarda ifade edilmektedir.

Eğitimde, ebeveynlerin öğrenim düzeyinin önemli bir fark yarattığı görülmektedir. Öğrenim düzeyi yüksek olan veliler, çocuklarının eğitimine daha fazla katılım gösterirler ve bu da çocuklarının akademik başarılarını artırır. Ebeveynlerin eğitim düzeyi ile çocuklarının ders çalışmasına ve ev ödevleri yapmalarına yardım etmeleri arasında çok yakın bir ilişki vardır. Yapılan çalışmalar, eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin, çocuklarının başarı güdüsünü harekete geçirmekte daha yetkin olduklarını göstermektedir (Elmacıoğlu, 2014, s. 109). Yüksek eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin çocukları, ebeveynlerinin eğitime önem vermelerinden, evde çocuklarının öğrenimini desteklemelerinden ve öğretmenlerle olan iletişimlerinden dolayı daha fazla fayda sağlarlar. Daha yüksek eğitilmiş ebeveynler, eğitime verdikleri önemle öğrencilerin akademik eğilimlerini şekillendirebilirler. Bu durum, öğrencilerin akademik eğilimlerinin yüksek olmasına ve dolayısıyla akademik başarılarına olumlu katkı sağlar (Tan ve diğerleri, 2020, ss. 273-274). Ebeveynlerin çocuklarının eğitimine katılım düzeyi, kendi eğitim deneyimleriyle de ilişkilidir. Olumlu eğitim deneyimlerine sahip ebeveynler, genellikle okullara daha olumlu bakış açısına sahiptirler ve okul faaliyetlerine daha sık katılırlar. Bu durum, ebeveynlerin kendi eğitim geçmişlerinde yaşadıkları olumlu deneyimlerin, çocuklarının eğitimine daha aktif bir şekilde dahil olmalarını teşvik ettiğini göstermektedir. Ayrıca, olumlu eğitim deneyimleri genellikle daha yüksek akademik başarı ve eğitim düzeyiyle ilişkilendirilir. Bu da, daha yüksek eğitim seviyesine sahip ebeveynlerin çocuklarının,

eğitimine daha fazla katılmasını açıklayan önemli bir faktördür (Carlisle ve diğerleri, 2005, s. 156).

Bir araştırmada, öğrenim düzeyi yüksek olan annelerin, çocuklarının liseye geçişini yönetmek için stratejiler uygulama olasılıklarının daha yüksek olduğu, çocuklarının performansı hakkında daha iyi bilgilendirildikleri, öğretmenleriyle daha fazla temas kurdukları ve çocukları için niversite hazırlığa yönelik derslerini seçme olasılıklarının daha yüksek olduğu ifade edilmektedir (D. P. Baker ve Srevenson, 1986). Çocuğun bebeklik döneminden itibaren bütün ihtiyaının giderilmesinde, annenin daha çok görev alması ve öğrenim düzeyi yüksek olan annenin çocuğunu yetiştirmede daha duyarlı bir yaklaşım göstermesi, çocuğun başarisında annenin önemini ortaya çıkarmaktadır (Gelbal, 2008, s. 9). Anne eğitim düzeyinin artması, çocukların başarılarına olumlu yönde katkı sağlar. Eğitimi bir anne, çocuğunun bilişsel ve bedensel gelişimine önemli bir destek sağlar ki, bu destek başka şekillerde karşılanamaz. Gelecekte anne olacak kız çocuklarının en yüksek eğitim hizmetlerinden faydalanmaları, gelecek için kritik bir yatırım olarak değerlendirilmektedir (Gelbal, 2008, s. 12).

Ebeveynlerin çocuklarının eğitimine yüksek değer verdikleri, sadece maddi destek değil zaman ayırıp çaba harcayarak çocuklarının eğitimine yatırım yaptıkları belirtilmektedir (Caranguian, 2023, s. 144). Yüksek ğrenim düzeyine sahip olan aileler, evde çocuğun okulla ilgili çalışmalarına daha bilinçli olarak katkı yapmaktadırlar. Bu sayede ortaya çıkabilecek sorunlar azalarak çocuğun öğrenmeye, öğretmene karşı olan tutumuna olumlu bir şekilde yansımaktadır (S. Vural, 2007, s. 181).

Araştırmamızda velilere sorduğumuz yarı yapılandırılmış görüşme sorularına aldığımız cevaplara göre, öğrenim düzeyi yüksek olan velilerin aile katılımına karşı tutumunun olumlu olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğrenim düzeyi düşük olan velilerin özellikle okul katılımında istekli oldukları göze çarpmaktadır. Bu durumun velilerin ev hanımı olmaları ve zaman yeterlilikleriyle ilgili olduğu düşünülebilir. Lise mezunu bir veli (V-28), *“Bence ailenin okula katılımı çok önemli. Aile ve okul birlikte hareket edince ocuğumun gerekli bilgileri edindiğini, bu durumun davranışlarına yansıdağını görüyorum”* ifadesini kullanırken, niversite mezunu bir veli (V-21),

“Okul ile sürekli iletişim halindeyim. Çocuğumun okuldaki davranışları hakkında bilgi alırım. Evde çocuğuma nasıl faydalı olabileceğim konusunda rehber hocasıyla görüşürüm” diyerek çocuğunun eğitimine katıldığını ifade etmektedir. Okur-yazar bir veli (V-7), *“Okul ile ailenin birlikte hareket etmesini çok doğru buluyorum. Okul ile veli aynı tutuma sahip olunca çocuğumun kendini daha değerli hissettiğini görüyorum”* diyerek okula katılım sağladığını ifade etmektedir.

Araştırmamızda öğretmenlere sorduğumuz yarı yapılandırılmış görüşme sorularına aldığımız cevaplara göre, (Ö-28) *“Veli toplantılarına katılım az. Bazı veliler çocuklarıyla ilgili sorun olmadan bizimle iletişime geçmiyorlar. Okul temelli etkinliklere de katılımları az oluyor. Onun için ilgili ailelerin çocukları daha başarılı oluyor”* ifadesini kullanırken, (Ö-26) *“Okul ile ailenin iş birliği içinde olması başarı için temel şart. Ancak veli toplantılarına katılım çok az oluyor. Velilerle görüşmek istediğimizi iletsek bile genelde gelmiyorlar. Aile eğitime destek vermeyince başarı elde edilemiyor”* diyerek velilerin ilgisiz olduğunu ifade etmektedir. Bir öğretmen (Ö-22), *“Okul, öğrenci ve veli saç ayağının parçalarıdır. Birlikte hareket etmeleri önemlidir. Velilerle olumlu ve etkili iletişim kurmaya çalışıyoruz. Veliler çocuklarına günde bir saat bile ayırsa çok faydalı olur. Ancak velilerin ödevleri bile kontrol etmediklerini düşünüyorum”* diyerek ailelerin katılım konusunda eksik olduklarını ifade etmektedir.

Anne babaların, çocuklarına okulda öğrenilen konularla ilgili sorular sorması, ödevlerine destek olması, çocuklarıyla oynaması, ödevlerini tamamlayıp tamamlamadığını kontrol etmesi ve birlikte kitap okuması gibi ev-temelli yapılan etkinliklere yeterince katılmamasının nedeninin, ailelerin düşük öğrenim düzeyine sahip olması olarak belirtilmektedir (Karakaya, 2012, s. 75). Zaman ve kaynak kısıtlılığı, öğretmenlerle iletişim zorluğuna sahip öğrenim düzeyi düşük ebeveynlerin, okulların resmi programlarına katılma eğilimleri de düşük olmaktadır (Garry Hornby ve Lafaele, 2011). Bununla birlikte öğrenim düzeyi düşük velilerin okula katılım oranlarının, ihtiyacı olan bilgi ve beceriyi elde etmesi durumunda yükseleceği belirtilmektedir (Aslanargun, 2007, s. 125). Eğitim düzeyi düşük ebeveynlerin okula katılımlarını artırmak amacıyla, bu gruba yönelik eğitim politikaları geliştirilmeli, aile eğitim programları düzenlenmeli ve eğitim materyalleri hazırlanmalıdır. Bu sayede,

ebeveynlerin eğitim süreçlerine katılım eksiklikleri giderilmeli ve ihtiyaçları karşılanmalıdır. Velilerin eğitim materyalleri, aile eğitim programları ve bilgilendirme yoluyla çocuklarının eğitimine katkıda bulunma sorumluluğunu üstlenmeye teşvik edilmeleri ve bu konuda daha bilinçli hale getirilmeleri gerekmektedir (Aksu ve Karaçöp, 2016, s. 471). Araştırmalar, velinin okula katılımını artırmak için ailelerin eğitimsel olarak desteklenmesi ve iş birliğinin nasıl olması gerektiği konusunda bilgilendirilmesi gerektiğini belirtmektedir (Ardakoç, 2020, s. 83).

Öğrenim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin, yüksek akademik başarı beklentisi içinde olduğu, çocuklarının akademik başarısı için ne yapmaları gerektiğinin daha çok farkında olup, kendi eğitimleri sayesinde bu konuda daha deneyimli oldukları; düşük öğrenim düzeyindeki ebeveynlerin ise okul ile ilişkilerinin olumsuz olduğu, çocuklarının akademik başarısı için beklenti içerisinde olmadıkları belirtilmektedir (Güven, 2019, s. 80,90; Yaylacı, 1999, s. 152). Bunun sebebi, öğrenim düzeyi yüksek olan velilerin eğitim-öğretim noktasında daha duyarlı olmalarından kaynaklanabilir. Ayrıca ailelerin çocuklarının yüksek öğrenim görmesini istemelerinden kaynaklı olduğu düşünülebilir. Bununla birlikte bir diğer çalışmada, lisansüstü eğitim seviyesine sahip babaların, ilkokul mezunu babalara kıyasla çocuklarını yetiştirme konusunda daha olumlu tutumlar sergilediği gözlemlenmiştir. Ailelerin eğitim düzeyleri, çocuklarına karşı tutumlarını farklı şekilde etkilemektedir (Pekkarataş, 2010, s. 134). Manz ve vd. (2004), araştırmasında lise mezunu olan velilerin daha düşük eğitim düzeyine sahip olan velilere kıyasla ev-temelli katılım ve okul-aile iş birliği temelli katılım düzeyinde daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Bu durum, velilerin kendi okul hayatındaki kişisel başarısının onları okul profesyonelleriyle güvenli ve yetkin bir şekilde iletişim kurmaya yönlendirebileceğini belirtmiştir. Öğrenim düzeyi yükseldikçe, velilerin bilinç düzeyinin arttığı ve çocuklarının eğitimine olumlu katkıda bulunmak amacıyla daha fazla katılım gösterdikleri anlaşılmaktadır (Çakır ve Yavuz, 2020).

Literatürü incelediğimizde, velilerin öğrenim düzeyinin çocuklarının eğitim-öğretim faaliyetine katılımlarını etkilemediğini ifade eden çalışmalar bulunmaktadır (Akyürek ve Bülbül, 2023, s. 309; Aykol, 2019, s. 64; Aykol ve Yıldırım, 2020, s. 105; Gürşimşek, 2010, s. 6; Sarı ve diğerleri, 2024, s. 56; Şad ve Gürbüz Türk, 2013, s. 1005).

Ebeveynlerin öğrenim düzeyinin ailenin okula katılımında etkili olmaması, velilerin ilgisiz olduğu, çocuklarının eğitimle ilgili durumlarına dikkat etmedikleri, okula katılımı ile ilgili yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları, okulla ilgili olumsuz deneyimlere sahip olmalarıyla ilgili olabilir (Garry Hornby ve Lafaele, 2011; Lawson, 2003). Bununla birlikte okul ile veli arasındaki iletişimin olumsuz etkilerinden kaynaklı da olabilir (Lawson, 2003). Bazı okul idarecilerinin ve öğretmenlerin velilere karşı olumsuz tutumları, velilerin okul katılımıyla ilgili eğitimlerine yönelik programları uygulamaması, öğretmenlerin bu konuda gerekli yeterliliğe sahip olmaması etkili olmaktadır. Okuldan ve öğretmenlerden gerekli katılım davetini almayan velilerin, okulla iletişimlerinin yeterli seviyeye ulaşmadığı bilinmektedir (Walker ve diğerleri, 2005). Ebeveyn katılımını artırmada öğretmenler ve okul idarecileri önemli bir sorumluluk üstlenmelidir. Tecrübeli okul idarecileri, sadece öğretmenlerin çabalarının yeterli olmadığını bilerek hem eğitimcileri hem de aileleri motive etmeli ve etkili adımlar atmalıdır (William H. Jeynes, 2018, s. 161). Aile katılımında öğrenim düzeyinin etkisinin olmaması, hem okulun hem de ebeveynlerin eksiklikleriyle ilgili olduğu kanaatini oluşturmaktadır.

Bununla birlikte, düşük öğrenim düzeyine sahip velilerin, çocuklarının eğitim-öğretim faaliyetlerine yüksek öğrenim düzeyine sahip velilerden daha fazla katılım gösterdiklerine dair çalışmalar da bulunmaktadır (Akyürek ve Esen, 2023, s. 197; Ertem ve Gökalp, 2020, s. 84; Pekkarataş, 2010, s. 139; Şevik, 2019, ss. 35-37). Yüksek öğrenim düzeyine sahip olan velilerin, genellikle yoğun çalışma temposuna sahip olduğu, eşlerin birlikte çalıştığı, çocuk bakımı ihtiyacı gibi sebepler katılım düzeyini etkileyebilir. Bunun yanında velilerin öğrenim düzeylerinin yüksek olması eğitim süreçlerine katılım konusunda yeterli donanıma ve bilgiye sahip oldukları anlamına da gelmeyebilir. Ebeveynlerin çocuk yetiştirmede sahip oldukları tutumları bu durumda etkili olabilir (Cizrelioğulları ve Kilili, 2021). Düşük öğrenim düzeyine sahip velilerin okulu daha pozitif algılamaları, okula dair beklentileriyle ilgili olabilir. Yüksek eğitimli veliler, okulu değerlendirmek için daha fazla kritere sahipken, düşük eğitimli veliler daha basit ve temel beklentilere sahip olabilirler. Çocuklarının eğitimine katılım sağlamak isteyen veliler, çocuklarının kendileri gibi zorluklarla karşılaşmamasını istemektedirler. Bu nedenle, çocuklarının daha iyi bir gelecek elde

edeceğini umarak eğitime büyük önem verirler. Düşük sosyo-ekonomik seviyedeki aileler, çocuklarının eğitimini daha yüksek bir sosyo-ekonomik seviyeye ulaşmak için bir fırsat olarak görürler ve bu nedenle eğitime ciddi harcamalar yaparak katılım sağlarlar (Ertem ve Gökalp, 2020).

Araştırmamızda, öğrenim düzeyi değişkeni sadece okur-yazar velilerin, okuma yazma bilmeyenlere göre katılım düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Yüksek öğrenim düzeyine sahip velilerin yukarıda işaret ettiğimiz sebeplerle çocuklarının eğitim-öğretim faaliyetlerine yüksek düzeyde katılım göstermemiş olabilecekleri düşünülmektedir. Sonuçta okur-yazar olmak, okuma bilmeyenlere göre daha üst bir öğrenim düzeyini ifade etmektedir.

3.2.5. Velilerin AKÖ Toplam ve Alt Ölçek Puanlarının Çalışıp-Çalışmama Durumuna Göre Karşılaştırılması

Tablo 18. Velilerin Eğitim-Öğretim Faaliyetlerine Katılım Puanlarının Çalışıp-Çalışmama Durumuna Göre Karşılaştırılması, T-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Meslek	N	\bar{X}	S	t	sd	p
OTK	Çalışmıyor	249	31,1928	8,12422	2,261	596	,024
	Çalışıyor	349	29,6619	8,18888			
ETK	Çalışmıyor	249	49,8795	8,10824	2,099	596	,036
	Çalışıyor	349	48,3352	9,37252			
OAİTK	Çalışmıyor	249	35,3454	9,45923	3,079	596	,002
	Çalışıyor	349	32,9484	9,33247			
GENEL TOPLAM	Çalışmıyor	249	116,418	21,3703	2,965	596	,003
	Çalışıyor	349	110,946	22,8557			

*p<.05

Velilerin çalışıp-çalışmama durumlarına göre yapılan betimsel analizde 249 (41,6) velinin çalışmadığı, 349 (58,4) velinin çalıştığı görülmektedir. İki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçlarına göre okul temelli katılım, ev temelli katılım okul-aile iş birliği temelli katılım ve toplam katılım puanlarında, velilerin çalışıp-çalışmama durumuna göre anlamlı fark tespit edilmiştir. Okul temelli katılım, ev temelli katılım, okul-aile iş birliği temelli katılım ve toplam katılım puanlarında bulunan istatistiksel fark, çalışmayan velilerin çalışan velilerden daha yüksek katılım puanlarına sahip olmasından kaynaklanmaktadır.

Sonuç olarak, araştırmaya katılan velilerin aile katılım düzeylerinin velilerin çalışıp-çalışmama değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığına yönelik 5. hipotezimiz doğrulanmıştır.

Varol vd. (2023) araştırmasında, okul-temelli, ev-temelli, okul-aile iş birliği temelli katılım boyutlarından sadece okul-temelli katılımında, kamu kurumlarında çalışan anneler ile çalışmayan anneler arasında anlamlı bir fark bulmuştur. Bulgular, okul-temelli katılımında çalışan annelerin çalışmayan annelerden daha az katılım sağladıklarını göstermektedir. Çalışmayan annelerin zaman probleminin çalışanlara göre az olması bu durumda etken olabilir. Tam zamanlı çalışan annelerin diğer annelere göre okullarla daha az ilgilendiklerinin ifade edildiği araştırma, bu durumu destekler niteliktedir (Smith, 2024, s. 17). Bir araştırmada, çalışan ebeveynlerin aile katılımı etkinliklerine yeterli düzeyde katılım gösteremediği tespit edilmiştir. Ancak, ebeveynler aile katılımı etkinliklerinin daha sık düzenlenmesi, çeşitlendirilmesi ve çalışma saatlerine uygun olacak şekilde planlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, alışan ebeveynler için özel programların oluşturulması ve babaların da katılabileceği etkinliklerin düzenlenmesi talep edilmiştir (Atakan, 2010, s. 70). Ailelerinin yüksek düzeyde katılım gösterdiği çocukların, hem notlarının hem de genel sınav puanlarının en iyi sonuçlara sahip olduğu gözlemlenmiştir. En yüksek düzeyde aile katılımına sahip öğrencilerin annelerinin ya tam zamanlı ev hanımı ya da yarı zamanlı çalışan olduğu belirtilmiştir. Bu durum, ailelerin iş yükümlülükleri ile çocuklarının eğitimine olan ilgileri arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. (Muller, 2018, s. 101). alışan velilerin temel problemi, okul ile ilgili etkinliklerinin iş saatleri ve diğer etkinliklerle aynı saatte olmalarından dolayı katılım gsterememeleridir. Okulların velilerin zaman problemine çözüm bularak, okula katılım düzeylerini artırma çabasında olması gereklidir (T. L. Baker, Wise, Kelley ve Skiba, 2016, s. 173).

Literatürde, velilerin çocuklarının eğitim ğretim faaliyetine katılım düzeyinin çalışıp çalışmama değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Abbak, 2008, s. 61; Aslanargun ve diğerleri, 2016, s. 223; Aykol, 2019, s. 60; U. Kurt, 2020, s. 65). alışan velilerin zaman sorunu olmakla birlikte, çalışmayan velilerin de genelde öğrenim düzeylerinin düşük olduğu

düşünüldüğünde, çocuklarına akademik olarak yardımcı olma kabiliyetlerinin zayıf olması, okul personeline karşı kendilerini yetersiz hissetmeleri okula katılımlarını engellemiş olabilir (Garry Hornby ve Lafaele, 2011).

Araştırmamızda velilere sorduğumuz yarı yapılandırılmış görüşme sorularına aldığımız cevaplara göre, çalışan bir veli (V-29), *“İşlerimden dolayı veli toplantılarına katılamıyorum. Fırsat bulursam öğretmenlerle görüşmeye gidiyorum. Okul etkinliklerine de maalesef katılamıyorum”* ifadesini kullanırken, çalışmayan bir veli (V-26), *“Çocuğumun okuluyla çok sık iletişim kurarım. Onunla ilgili bilgiler alırım. Veli toplantılarına katılmakla beraber öğretmenlerle en az haftada bir kere görüşürüm”* ifadelerini kullanmaktadır. Çalışan başka bir veli (V-9), *“Elimden geldiğince çocuğumun okul durumunu takip etmeye çalışırım. Veli toplantılarını önemsiyorum. Bu toplantılar bizim öğretmenlerle ve diğer velilerle tanışmamızı, kaynaşmamızı sağlıyor. Böylece okula karşı olumlu tutum sahibi olabiliyorum”* diyerek okul temelli katılımı desteklemeye çalıştığını ifade etmektedir. Genelde velilerin yarısından çoğunun okul ile iletişime dikkat ettiklerini söyledikleri görülmektedir. Bazıları veli toplantılarının daha sık yapılmasını isterken bazı veliler de ev ziyaretlerinin faydalı olacağını ifade etmektedirler.

Araştırmamızda öğretmenlere sorduğumuz yarı yapılandırılmış görüşme sorularına aldığımız cevaplara göre, velilerin okula katılımına dair bir öğretmen (Ö-24), *“Velilere okula katılımları için davette bulunuyorum. Veli katılımı olduğunda öğrencinin öğrenimi daha kalıcı oluyor. Buna rağmen veli katılımı istenilen seviyede değil. Velilerin maddi manevi tüm desteklerini okula vermeleri önemli”* ifadesini kullanırken, (Ö-2), *“Velilerle hafta sonları görüşme yapıyorum. İletişim kanallarını her zaman açık tutarım. Aile katılımının öğrenci başarısına etki etmesi için öğrencinin takip edilmesi gereklidir. Aile katılımının artabilmesi için velilere yönelik seminerlerin daha fazla yapılması gereklidir”* diyerek ailelerin eğitimde daha etkili olmaları gerektiğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu, velilerin zaman sorunlarına vurgu yapmakta, ancak birkaç velinin öğretmenlerle farklı sebeplerle görüşemediklerini ifade ettiklerini görmekteyiz.

Literatürde, velilerin çocuklarının eğitim öğretim faaliyetine katılım düzeyinin çalışıp çalışmama değişkenine göre çalışanlar lehine anlamlı fark tespit eden

çalışmalar da bulunmaktadır Bir araştırmada, özel sektörde çalışan ebeveynlerin, hiçbir sektörde çalışmayan ebeveynlere göre okula katılım düzeyinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Akyürek ve Bülbül, 2023, s. 310). Daha fazla maddi kaynağa sahip, çalışan ebeveynlerin, ev ve okul etkinliklerine daha fazla katılım gösterdiği de belirtilmektedir (Becker-Klein, 1999, s. 8). Bu durum, ebeveynlerin ekonomik açıdan yüksek düzeye sahip olmaları, okulun katılımları için uygun zamanı ayarlamaları ve çalışmayan ebeveynlere göre çalışan ebeveynlerin, ebeveyn katılımı algılarının daha yüksek olmasıyla ilgili olabilir (Şevik, 2019, s. 37). Bir araştırmada, profesyonel işlerde (akademisyen, yönetici, öğretmen gibi) çalışan annelerin okul-veli iletişimi, okul etkinliklerine katılım ve evde öğrenmeyi destekleme konularında profesyonel olmayanlara göre anlamlı derecede daha fazla katılım gösterdiği belirtilmektedir (Caranguian, 2023, s. 144). Özellikle eğitimci olan ebeveynlerin öğrencilerine daha çok destek olabildiği görülmektedir. Öğrencinin başarısı üzerinde ebeveyn kariyerinin (geçmişinin) önemli bir belirleyici olduğu, bunun yanında okulun özelliklerinin ise en az etkiye sahip olduğu çalışmalarda ifade edilmektedir (Parcel ve Dufur, 2001, s. 882). Dolayısıyla, kariyer sahibi ebeveynlerin çocuklarının başarılarının dikkate alınması gerekmektedir. Tarraga Garcia vd., her iki ebeveynin çalışmasının çocukların akademik başarıları üzerinde olumsuz bir etkisinin olmadığını, bu durumun özellikle her iki ebeveynin de çalışmayı tercih ettiği aileler için rahatlatıcı olabileceğini ifade etmektedir (2018, s. 370).

Araştırmamızda, çalışmayan velilerin ev temelli, okul temelli, okul-aile işbirliği temelli ve toplam katılım puanlarında çalışan velilerden daha fazla puan aldıkları görülmektedir. Çalışan velilerin katılımın tüm boyutlarında düşük puan aldıkları dikkate alındığında, okul idareci ve öğretmenlerinin eğitim-öğretim yılı başlamadan çalışan velilerle görüşerek onların çalışma saatlerine uygun olacak şekilde okul etkinliklerini düzenlemesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

3.2.6. Velilerin AKÖ Alt Ölçek ve Toplam Puanlarının Velilerin Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırması

Tablo 19. Velilerin Eğitim-Öğretim Faaliyetlerine Katılım Puanlarının Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Betimsel Değerler

Alt Boyutlar	SED	N	\bar{X}	S
OTK	(1) En Düşük	33	27,5455	8,00036
	(2) Düşük	336	29,7262	8,03701
	(3) Orta	145	30,6966	8,25406
	(4) Üst	84	32,9881	8,18240
	Toplam	598	30,2993	8,19010
ETK	(1) En Düşük	33	45,7879	8,26422
	(2) Düşük	336	48,3720	9,32314
	(3) Orta	145	49,5517	8,55938
	(4) Üst	84	51,6667	7,15800
	Toplam	598	48,9783	8,89363
OAİTK	(1) En Düşük	33	30,6970	8,60045
	(2) Düşük	336	33,5744	9,44681
	(3) Orta	145	33,9517	9,84909
	(4) Üst	84	36,7024	8,55145
	Toplam	598	33,9465	9,45183
GENEL TOPLAM	(1) En Düşük	33	104,030	20,8454
	(2) Düşük	336	111,673	22,5510
	(3) Orta	145	114,200	22,9364
	(4) Üst	84	121,357	19,0381
	Toplam	598	113,224	22,3944

Tablo 19 incelendiğinde, araştırmaya katılan velilerin 33'ünün (%5,5) geliri en düşük ekonomik düzeyde, 336'sının (%56,2) düşük ekonomik düzeyde, 145'inin (%24,2) orta ekonomik düzeyde, 84'ünün (%14) üst ekonomik düzeyde bulunduğu görülmektedir. Bu bilgiler ışığında baktığımızda velilerin yarısından fazlasının düşük seviyede gelire sahip oldukları görülmektedir. Gruplar arasında istatistiksel bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi sonucunda okul temelli katılım, ev temelli katılım, okul-aile iş birliği temelli katılım ve toplam katılım puanlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Var olan bu farkın homojen dağıldığı belirlendiğinden hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi yapılmıştır. Yapılan Scheffe testinden 20. tablodaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 20. Velilerin Eğitim-Öğretim Faaliyetlerine Katılım Puanlarının Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılması, ANOVA ve Scheffe Sonuçları

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Scheffe
OTK	Gruplar arası	990,792	3	330,264	5,023	,002	4>1 4>2
	Grup içi	39054,628	594	65,749			
	Toplam	40045,420	597				
ETK	Gruplar arası	1114,176	3	371,392	4,785	,003	4>2
	Grup içi	46106,541	594	77,620			
	Toplam	47220,717	597				
OAİTK	Gruplar arası	1032,956	3	344,319	3,911	,009	4>1
	Grup içi	52301,331	594	88,049			
	Toplam	53334,288	597				
GENEL TOPLAM	Gruplar arası	9292,530	3	3097,510	6,342	,000	4>1 4>2
	Grup içi	290107,444	594	488,396			
	Toplam	299399,973	597				

*p<.05

Velilerin eğitim öğretim faaliyetine katılım düzeyinin gelir düzeyine ilişkin ANOVA sonuçları incelendiğinde, okul temelli katılım, ev temelli katılım, okul-aile iş birliği temelli katılım ve genel toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Var olan bu farkın homojen dağıldığı belirlendiğinden hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi yapılmıştır.

Scheffe testinin sonuçlarına bakıldığında okul temelli katılımında, üst seviyede geliri olan velilerin, en düşük seviyede geliri olan velilere ve düşük seviyede geliri olan velilere göre daha yüksek düzeyde katılıma sahip oldukları görülmektedir. Ev temelli katılımında, üst seviyede geliri olan velilerin, düşük seviyede geliri olan velilere göre daha yüksek düzeyde katılıma, okul-aile işbirliği temelli katılımında üst seviyede geliri olan velilerin en düşük seviyede geliri olan velilere göre daha yüksek düzeyde katılıma sahip oldukları görülmektedir. Yine genel toplamda, üst seviyede geliri olan velilerin, en düşük seviyede geliri olan velilere ve düşük seviyede geliri olan velilere göre daha yüksek düzeyde katılıma sahip oldukları gözlemlenmektedir. Üst gelir düzeyine sahip olan velilerin düşük ve en düşük gelire sahip olan velilere göre alt ölçek ve genel toplam puanlarında katılımında yüksek düzeye sahip oldukları gözlenmektedir.

Sonuç olarak, araştırmaya katılan velilerin aile katılım düzeylerinin velilerin gelir düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığına yönelik 6. hipotezimiz doğrulanmıştır.

Literatürü incelediğimizde, yüksek gelir düzeyine sahip velilerin, çocuklarının eğitim-öğretim faaliyetlerine, düşük gelir düzeyine sahip velilerden daha fazla katılım gösterdiklerini belirten çalışmalar bulunmaktadır (Akyürek ve Bülbül, 2023, s. 311; Aslanargun ve diğerleri, 2016, s. 225; Can, 2009, s. 81; Çatalkaya, 2020, s. 103; Çiftçi ve Bal, 2015, s. 371; Hampden-Thompson ve Galindo, 2016, s. 260; Metlilo, 2017, s. 54; Reay, 2004; Şeker, 2009, s. 114; S. Vural, 2007, s. 182). Bu çalışmalar gelir düzeyi yükseldikçe, ebeveyn katılım oranlarının arttığını ifade etmektedir. Ekonomik durumu iyi olan ailelerin genellikle eğitim seviyesi de yüksek olduğundan öğrencinin eğitimiyle daha çok ilgilenmekte, bu da öğrencinin akademik başarısını yükseltmektedir (Aslanargun vd., 2016, s. 225).

Ailenin ekonomik düzeyi, çocuğun akademik başarısına etki eden önemli etkenler arasındadır (Okpala, Okpala ve Smith, 2001). Ekonomik olarak güçlü aileler, çocuklarının eğitim ortamlarını düzenleyebilmekte ve onlara çeşitli fırsatlar sunabilmektedir. Bu aileler, çocuklarının karşılaştıkları eğitimsel problemlerle birebir ilgilenerek bu sorunları etkin ve zamanında çözebilmektedir. Böylece, çocuklarına akademik destek sağlayarak onların akademik başarılarını olumlu yönde etkileyebilmektedirler (Gelbal, 2008, s. 9).

Öğrencinin başarısındaki en önemli etkenlerden biri, velilerin gerek evde gerek okulda çocuklarının eğitimi ile ilgili etkinliklere destek vermesidir. Ekonomik düzeyi yüksek velilerin, okulla iletişimi ve okula karşı ilgisi daha üst düzeydedir. Bu sebeple; onların çocukları öğretmenden, aile ve okul ortamından, okulunda uygulanan programlardan daha fazla fayda sağlamaktadır (Yenilmez ve Duman, 2008, s. 266). Bu öğrenciler, kendilerini okul ortamında daha rahat hissederler, okul etkinliklerine daha sık katılırlar ve öğretmenleri tarafından daha fazla saygı görürler (Hampden-Thompson ve Galindo, 2016, s. 260). Yüksek gelir düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarının, daha iyi akademik davranışlar sergilemesinin yanı sıra eğitime karşı olumlu tutumlar geliştirdiği belirtilmektedir (Reay, 2004).

1252 veli ile yapılan bir araştırmada velilerin gelir düzeyi arttıka, çocuklarının sosyal, kültürel etkinliklere katılımını destekledikleri, ev ortamlarını daha elverişli hale getirdikleri, dev ve projeler gibi ev temelli etkinliklere daha aktif katıldıkları ve çocuklarının eēitimine daha fazla katılım saēladıkları tespit edilmiştir (şad ve Gürbüztürk, 2013, s. 1004). Ailenin ekonomik durumunun iyi olması, ērencinin evde eēitimine ilgi duymasında etkili olmaktadır (Erol ve Turhan, 2018, s. 270). Yüksek ekonomik düzeye sahip olan ebeveynler, çocuklarının eēitimine daha fazla katılım gösterme eēilimindedirler. Bu katılım, zengin ērenme kaynakları saēlama ve ērenimi izleme gibi Şekillerde olabilir. Bu da çocuklarının akademik başarısını artırır (Sirin, 2005, s. 438). Őnk, ekonomik düzeyi yüksek velilerin okul ve çocuklarının eēitimleri ile ilgili daha fazla bilgiye sahip oldukları belirtilmektedir (şah Taban, 2010, s. 69).

Benner tarafından, 15240 lise ērencisi ile yapılan araştırmada, ebeveynlerin dört farklı eēitim katılımı yönü (evde ve okulda katılım, eēitim beklentileri, akademik tavsiyeler) ile ērencilerin kısa vadeli (notlar) ve uzun vadeli akademik sonuēları (eēitim düzeyi) arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Ayrıca, bu ilişkilerin ailenin ekonomik durumu ve ērencilerin önceki başarı düzeylerine göre deēiřip deēiřmediēi üzerinde de durulmuştur. Araştırmanın sonucunda, ebeveynlerin hem evde hem de okulda eēitimle ilgili katılımlarının çocukların akademik başarısı üzerinde olumlu etkileri olduēu, ebeveynlerin yüksek eēitim beklentileri ve çocuklarına verdikleri akademik tavsiyelerin de bu başarıyı desteklediēi ifade edilmiştir. Ekonomik durumun ebeveyn katılımı ve ērencilerin akademik sonuēları üzerindeki etkisi incelendiēinde, bazı farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Ekonomik düzeyi düşük olan ērenciler, okul temelli ebeveyn katılımından daha fazla fayda saēlamakta (Duan, Guan ve Bu, 2018, s. 6), çünkü bu aileler okuldan saēlanan destek ve kaynaklara daha fazla ihtiyaē duymaktadır. Bu sayede, ērencilerinin başarıları artmaktadır. Öte yandan, ekonomik düzeyi yüksek olan ērenciler, ebeveynlerinin akademik sosyalleşmesinden daha fazla yararlanmaktadır. Bu veliler, maddi ve eēitimsel aēıdan güçlü oldukları iēin çocuklarına rehberlik edecek bilgi birikimine sahip olup evde daha fazla kaynak ve destek saēlayabilmektedir. Bu da çocuklarının akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Ailenin ekonomik düzeyinin ev temelli katılımı etkili olduēu ancak

okulda temelli katılımı etkili olmadığı araştırmalarda ifade edilmektedir (Gubbins ve Otero, 2020, s. 151). Velinin ekonomik düzeyi yükseldikçe çocuğunun eğitim sürecine katılım konusunda, velinin ev temelli katılımı daha da artmaktadır (Işık ve Şahin, 2022, s. 2075). Bir diğer çalışmada bu durumu destekler niteliktedir. Ekonomik düzeyi düşük olan velilerin okul temelli etkinliklere daha sık katılım gösterdikleri ifade edilmektedir. Bununla birlikte ekonomik düzeyin düşük olması, velilerin okul etkinliklerine katılımını engellemediği görülmüştür. Bu sonuç, aile katılımının çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ve farklı sosyo-ekonomik düzeydeki velilerin de çocuklarının eğitim süreçlerine katkıda bulunabilecek uygun görevler üstlenebileceğini göstermektedir (Şad ve Gürbüzürk, 2013, s. 1004).

Ekonomik düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarının eğitim faaliyetlerine katılım düzeylerinin ve çocuklarının akademik başarılarının düşük olduğu ifade edilmektedir. Bu durumun çocuklarla değil ailelerinin sahip olduğu durumla ilgili olduğu muhakkaktır. Bir araştırmada bu olumsuz durumla baş etmenin, olumlu aile ortamı oluşturarak mümkün olduğu ifade edilmektedir. İyi bir aile ortamının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı ve olumlu bir etkisi vardır. Aile ortamının, ailelerindeki yetersiz ekonomik koşullar nedeniyle dezavantajlı öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki olumsuz etkileri telafi etmede bir yol olabileceği öne sürülmektedir. Olumlu ve uyumlu aile ortamının ekonomik durumdan daha büyük bir rol oynadığı ve çocukların akademik başarısında etkili olduğu ifade edilmektedir (Gu, Hassan ve Sulaiman, 2024, s. 233). Bir çalışmada, düşük gelir düzeyine sahip annelerin çocukları, ilkökul ikinci sınıftan itibaren 8 yıl boyunca izlenmiş. Araştırma sonucunda başarılı olan çocukların annelerinin, evlerinde çocukları için uygun ve öğrenmeyi destekleyici bir aile ortamı oluşturmaları olduğu ifade edilmiştir (Apiwattanalungarn ve Luster, 2005). Olumlu aile ortamının oluşmasında en önemli unsur seviyeli ve uygun ebeveyn-çocuk iletişimidir. Ancak, ebeveyn-çocuk iletişimi, düşük ekonomik statüye sahip aileler tarafından genellikle tercih edilmemektedir. Bunun olası nedeni, ebeveyn-çocuk iletişiminin, ebeveynlerin çocuklarıyla etkili bir şekilde iletişim kurma becerisini ve çocuklarıyla daha iyi bir ilişki geliştirme gereksinimini içermesidir. Ancak, düşük ekonomik düzeydeki aileler, aile içi iletişim ve ebeveyn-çocuk ilişkileri konusunda genellikle yetersiz

kalmaktadırlar. Bu nedenle, yüksek ekonomik düzeye sahip ebeveynlere kıyasla, düşük ekonomik düzeydeki ebeveynler, ev temelli ebeveyn katılımını nasıl etkin bir şekilde artıracaklarını bilmeyebilir ve aile eğitimi konusunda daha az bilgiye sahip olabilir (Li, Yang, Wang ve Jia, 2020, s. 6).

Düşük ekonomik düzeydeki ailelerin öğrencileri, akademik başarıya ulaşmada yardımcı olabilecek kaynaklardan yoksun kaldıkları gibi ebeveynlerinin yeterli zamanları olmadığından herhangi bir konuda da onlardan yardım alamamaktadırlar. Ayrıca ebeveynlerin eğitimi, ekonomik düzey ile yakından ilişkilidir; dolayısıyla düşük ekonomik düzeye sahip birçok ebeveyn, çocuklarının okul ödevlerine yardımcı olabilmeleri açısından önemli olan lise veya ortaöğretim sonrası eğitimden yoksun kalmaktadırlar (Ramirez ve diğerleri, 2014, s. 215). Bunun yanında bir araştırmada, yoksulluk içinde yaşayan etnik azınlık ailelerine bakıldığında, aile katılımını engelleyen temel unsurun ebeveynlerin önceki okul deneyimleri olduğu görülmektedir. Ekonomik açıdan düşük düzeyde yetişen ebeveynlerin olumsuz okul deneyimlerine sahip olması normal bir durumdur. Ancak onların çocuklarının da aynı durumu yaşamaması için mevcut öğrenci deneyimlerini ve okul ortamını olumlu hale getirmek katılım açısından önemlidir. Okulların, özellikle ulaşılması zor ve ekonomik düzeyi düşük olan ailelerle iletişim kurma çabalarını artırmalarının gerekli olduğu görülmektedir. Bunun yanında okulların katılım faaliyetlerinin kapsamını yalnızca veli-öğretmen toplantılarıyla sınırlı tutmayıp, diğer etkinlikleri de içerecek şekilde genişletmeleri gerekmektedir (Becker-Klein, 1999, s. 10). Ekonomik düzeyi düşük olan velilerin çocuklarının eğitime katılımının zaman zaman zorlayıcı olabileceği, ebeveynlerin genellikle ev giderlerini karşılamak için ek işler yapmak zorunda kaldıkları, çalışma saatlerinin çok uzun olması sebebiyle okul katılımını gerçekleştiremedikleri ifade edilmektedir (Chavkin ve Williams, 1989, s. 21). Bununla birlikte, ebeveynlerin eğitim beklentilerinin ve çocuklarının akademik yeteneklerine ilişkin algılarının, öğretmenlerin iletmiş mesajlardan etkilendiği görülmektedir. Okulun sesi, ebeveynlerin çocuklarının yeteneklerini değerlendirmelerinde ve eğitim beklentilerini şekillendirmelerinde bir referans noktasıdır. Bu yüzden okulun ebeveynlere, çocuklarının sahip oldukları seviyelerini ve özelliklerini nasıl geliştirebileceklerine dair bilgileri aktarmaları yerinde olacaktır (Gubbins ve Otero,

2020, s. 152). Çoğu kentsel bölgede olan, sınıf mevcut sayısı yüksek ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrencilere sahip olan okullar, sınıf mevcudu az ve daha zengin okullarla karşılaştırıldığında, öğrencilerin başarılarının ve karne notlarının düşük olduğu belirtilmiştir (Steven B. Sheldon ve Epstein, 2005, s. 204). Ekonomik düzeyi düşük bölgelerdeki okullarda, ailelerin eğitim sürecine katılımında ciddi sorunlar yaşandığı gözlemlenmektedir (Canada, 2007, s. 4). Öğrencinin okuduğu okulun ve birlikte eğitim gördüğü öğrencilerin özelliklerinin öğrenciyi etkilediği, yüksek akademik performansa sahip arkadaşları ile aynı ortamda okuyan çocukların akademik başarı şansının da daha yüksek olduğu görülmektedir (Schmitt ve Kleine, 2010, s. 163).

Araştırmamızda velilere sorduğumuz yarı yapılandırılmış görüşme sorularına aldığımız cevaplara göre, ekonomik düzeyi yüksek olan velilerin katılım konusunda daha istekli olmakla beraber bir kısmının farklı sebeplerle özellikle okul temelli katılıma uzak kaldıkları görülmektedir. Ekonomik düzeyi yüksek olan bir veli (V-20), *“Veli toplantılarını faydalı bulmuyorum. Gerekli bilgileri çoğu zaman alamıyorum. Vaktim olmadığından çocukla ilgili etkinliklere, görüşmelere eşim gidiyor. Özellikle etkinliklerin velilerin zaman durumları göz önüne alınarak ayarlanması gerekir”* demektedir. Ekonomik düzeyi düşük olan bir veli (V-4), *“Veli toplantıları dışında öğretmenleriyle görüştüğüm söylenemez. Okul temelli etkinliklere nadiren katılmaya çalışıyorum. Çocuğum imam-hatip meslek derslerine çok zaman ayırmıyor. Bence bu dersin öğretmenleri gerekli motivasyonu veremediklerinden çocuğum bu derslerde zorlanıyor. Öğretmenler daha ılımlı ve sevecen olmalı”* diyerek öğretmenlerin daha olumlu davranmaları gerektiğini ifade etmiştir.

Araştırmamızda öğretmenlere sorduğumuz yarı yapılandırılmış görüşme sorularına aldığımız cevaplara göre, öğretmenlerin çoğu velilere karşı olumlu tutum sergilediklerini, öğrencilerine karşı ilgili, sevecen davrandıklarını ifade etmektedirler. Ancak, çocuğun okul ve ev temelli katılımıyla ilgili velilerin gerekli özveriye göstermediğini belirtmektedirler. Bir öğretmen (Ö-9), *“Bazı veliler okula geldiklerinde yapıcı amaçla değil yıkıcı amaçla gelmektedirler. Sürekli eleştirel bir yapıya sahipler. Bizim eksik yönlerimiz olabilir. Eleştirel katkı sağlamak amacıyla yapılırsa var olan eksikliklerin giderilmesi mümkün olur”* ifadesini kullanırken, diğer

bir öğretmen (Ö-10), “*Veliler, okul etkinliklerine katılmamakla beraber evde de çocuklarına yardımcı olmuyorlar. Eğitimin tüm yükünü okula bırakıyorlar. Aile destek vermeyince çocuğun öğrenimi istenilen seviyeye ulaşmıyor. Bu yüzden velilere aile katılımı ile ilgili ebeveyn eğitimleri verilerek nasıl yardımcı olmaları gerektiği anlatılmalıdır*” diyerek aile katılımındaki eksikliklerin nasıl giderilebileceğini ifade etmektedir.

Literatürü incelediğimizde düşük ekonomik düzeydeki velilerin, öğrencilerinin eğitim-öğretim faaliyetlerine katılımının yüksek ekonomik düzeydeki velilerden daha fazla olduğunu belirten, velilerin ekonomik düzeyinin çocuklarının eğitim öğretim faaliyetlerine katılımı arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirten çalışmalar bulunmaktadır (Aykol, 2019, s. 66; Aykol ve Yıldırım, 2020, s. 105; Bevill, 2007, s. 67; Pekkarataş, 2010, s. 141). Pekkarataş’ın araştırma sonucu literatürün genelini aksini bir sonuca sahiptir. Çalışmasında, ekonomik düzeyi düşük babaların, okul temelli ve ev temelli katılımı ekonomik düzeyi yüksek babalardan daha fazla puan aldıklarını ifade etmektedir. Düşük ekonomik düzeydeki velilerin çocuklarının okul temelli katılım çalışmalarından daha fazla faydalandığından, bu katılım türünde yüksek puan almaları mümkün görünmektedir. Bir çalışmada, düşük ekonomik düzeydeki ebeveynlerin okula öncelik verdikleri, resmi eğitimin önemini çokça vurguladıkları, çocuklarının daha rahat bir yaşam sürmeleri için katılımlarının yüksek olduğu belirtilmektedir (Göransson, 2023, s. 3). Bunun için, ailelerin ekonomik olarak güçsüz olsalar bile çocuklarının kendileri gibi zorluk yaşamamaları için eğitimine destek vermeye çalıştıkları görülmektedir.

3.2.7. Öğrenci Başarısının Kendine Ait Odasının Olması Değişkenine Göre Karşılaştırması

Tablo 21. Öğrenci Başarısının Kendine Ait Odasının Olması Değişkenine Göre Karşılaştırılması, T-Testi Sonuçları

	Kendine ait odası var mı	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Notu	1	393	4,4122	,72002	2,636	596	,009
	2	205	4,2390	,83809			

*p<.05

Tablo 21 incelendiğinde 393 (65,7) öğrencinin kendine ait odasının olduğu, 205 (34,3) öğrencinin kendine ait odasının olmadığı görülmektedir. Öğrencinin başarısının kendine ait odası olması değişkenine göre yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Kendine ait odası olan öğrencilerin, kendine ait odası olmayan öğrencilere göre daha başarılı olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak, öğrenci başarısının, öğrencinin kendine ait odasının olması değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığına yönelik 7. hipotezimiz doğrulanmıştır.

Arslan, yaptığı araştırmaya katılan öğrencilerin %57,5'inin kendi odalarına sahipken, %42,5'inin kendine ait bir odası olmadığını, kendi odası olduğunu ifade eden öğrencilerin %77,2'sinin başarılı grupta yer aldığını, kendine ait odası olmayan öğrencilerin ise %73,8'inin başarısız grupta yer aldığını ifade etmiştir (Arslan, 2008, s. 44). Yapılan başka bir araştırmaya göre, araştırmaya katılan öğrencilerin evlerinde kendilerine ait çalışma odalarının olması ile başarı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu ifade edilmektedir (Şeker, 2013, s. 126). Bir diğer araştırmada, farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin birinci sınıfa giden çocuklarına çalışma odası sağlama durumları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Farklılığın üst sosyo-ekonomik düzeye sahip veliler lehine olduğu görülmüş, bu durumun öğrencinin çalışmasında ve başarısında etken olduğu belirtilmiştir (S. Vural, 2007, s. 177). Bu çalışmaların sonuçları araştırmamızın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Çalışma ortam ve olanaklarının yokluğu ya da yetersizliği öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilemektedir (Topses, 2004, s. 24). Çocuğun evde kendine ait odasının olması, bu mümkün değilse, ödevlerini yapabileceği, rahatça zaman geçireceği ve özel eşyalarını güvenli bir şekilde koyabileceği bir alan oluşturulması gereklidir. Bu şekilde çocuk, eşyalarının güvende olduğunu düşünerek ve kendine ait bir alana sahip olma hissiyatıyla daha rahat edecektir. Bu düzenleme, çocuğun akademik başarısını olumlu yönde etkileyebilir (Çakmaklı, 2009, s. 59). Literatürde, dikkatlerin dağıldığı bir ortamda etkili bir ders çalışmanın mümkün olmadığı belirtilmektedir (Türkoğlu, İflazoğlu Saban ve Karakuş, 2014, s. 124). Bir çalışmada, ebeveynler tarafından sağlanan aile öğrenme ortamının ve aile öğrenme etkinliklerinin

öğrencilerin kısa vadeli öğrenmeleri üzerinde etkili olduğu ifade edilmektedir (Dimosthenous, Kyriakides ve Panayiotou, 2020, s. 72). Ebeveynler, çocuklarının başarılı olmalarını istiyorlarsa, onlara uygun bir öğrenme ortamı hazırlayarak çocuklarını çalışmaya teşvik etmeli ve desteklemelidir. Bir araştırmada, ebeveyn teşviki ve desteğinin öğrenci akademik başarısı ile olumlu yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu ebeveyn katılımı değişkeni, çocukların performansını, ilerlemesini ve çabalarını övmek, onlara ve okul performanslarına önem verdiklerini hissettirmek gibi destek ve teşvik sağlama olarak tanımlanır. Teşvik ve destek, daha yüksek akademik başarıyı önemli ölçüde öngörmüştür. Ayrıca, öğrenmeye yardımcı olan uygun ortamın ve materyallerin sağlanmasının, ebeveyn desteğinin akademik başarı ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir (Boonk, Gijsselaers, Ritzen ve Brand-Gruwel, 2018, s. 23). Uygun aile ortamı ve yüksek sosyo-ekonomik durumun daha iyi akademik başarıyla ilişkili olduğu bilinmektedir. Ailenin sosyo-ekonomik durumu ile akademik başarı arasındaki ilişkide ve aile ortamı ile akademik başarı arasındaki ilişkide ebeveyn katılımı aracı rol oynamaktadır. Dahası, ortaokul öğrencileri için aile ortamı ve ebeveyn katılımı yoluyla bu ortamın akademik başarıdaki rolü, sosyo-ekonomik statüden daha önemlidir. Bu nedenle, olumlu bir aile atmosferi öğrenciler için önemli bir telafi edici rol oynamaktadır (Gu ve diğerleri, 2024, s. 233). Bir araştırmada, olumlu ev ve öğrenme ortamının öğrencilerin okulda öğrenme düzeyini, okul başarı seviyelerini, okul öğrenimine olan ilgilerini ve alacakları eğitim süresini belirlemede en güçlü faktör olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle, ebeveynler ve ev ortamı, okula devam eden çocuklar için çok önemlidir (Schlee ve diğerleri, 2009, s. 228).

Araştırmamızda velilere sorduğumuz yarı yapılandırılmış görüşme sorularına aldığımız cevaplara göre, velilerin çocuklarının çalışmaları için gerekli ortamı ve materyalleri hazırlamaları konusunda genel çoğunluğun hassas davrandığını söyleyebiliriz. Kendine ait odası olan bir öğrencinin velisi (V-2), “Çocuğumun ödevlerini düzenli takip ederim. Odasındaki bilgisayar kullanımını belli sürelerle sınırlandırıyorum. Düzenli çalışma saatleri ayarlıyorum. Sessiz uygun bir ortamda ders çalışma imkanlarını düzenliyorum” ifadesini kullanırken, kendine ait odası olmayan bir öğrenci velisi de (V-24), “Çocuğumun derslerini yakından takip

ediyorum. Düzenli ders çalışabilmesi için misafirlerimi bile okul durumuna göre eve davet etmeye çalışıyorum. Ders çalışma esnasında evde televizyonu, bilgisayarı kapatıyorum. O ders çalışırken biz de kitap okumaya çalışıyoruz” diyerek uygun çalışma ortamını sağladığını ifade etmektedir.

Araştırmamızda öğretmenlere sorduğumuz yarı yapılandırılmış görüşme sorularına aldığımız cevaplara göre, öğretmenlerin geneli çocuklara verilen ödevlerin onların seviyesine göre verilmesi gerektiğini, aksi durumda ödevlerin veliler tarafından yapıldığını, öğrenciye fayda sağlamadığını ifade etmektedirler. Uygun çalışma ortamına sahip öğrencilerin derslerde daha başarılı olduklarını belirtmektedirler. Bir öğretmen (Ö-12), *“Özellikle evde gerekli öğrenme ortamını hazırlayan velilerin ev temelli katılımında çocuklarına karşı daha dikkatli davranıyorlar. Bu sayede öğrenci dersinde başarılı olduğu gibi davranışlarında da uygun tavırlar sergiliyor. Ailesi ilgili olan öğrenciler sınıfta kendini hemen gösteriyor”* diyerek uygun çalışma ortamının etkilerini ifade etmektedir.

Uygun olmayan ortamda çalışmaya odaklanmak zorlaşır. Çalışma ortamının öğrenciyi rahatsız edebilecek unsurlardan arındırılmış, kimsenin rahatsız etmeyeceği bir alan olması gerekir. Öğrenmenin gerçekleştiği ortamda oturma düzeni, ışıklandırma, gürültü, ısınma gibi özellikler öğrencilerin öğrenmesini etkilemektedir (Engin, Özen ve Bayoğlu, 2009, s. 131). Bunun için de en uygun olan öğrencinin kendine ait bir odasının olmasıdır. Öğrencinin özel bir odaya sahip olması sessiz ve huzurlu bir ortamda ders çalışmasına olanak sağlar. Bunun yanında, kendi odası olması eve gelen misafirlerin öğrencinin ders çalışmasını engelleme durumunu da ortadan kaldırır. Kendine ait alana sahip olmayan bir öğrenci, televizyon gürültüsü veya kardeşlerin etkileşimi gibi faktörlerle mücadele etmek zorunda kalır. Bu bulgular, öğrencilerin kişisel alanlarına sahip olmasının, okul başarılarına olumlu bir katkı sağladığını vurgulamaktadır.

3.2.8. Öğrenci Başarısının Anne Babasının Birlikte Yaşamaları Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Tablo 22. Öğrenci Başarısının Anne-Babasının Birlikte Yaşamaları Değişkenine Göre Karşılaştırılması, T-Testi Sonuçları

	Ana baba sağ mı	N	\bar{X}	S	t	sd	P
Notu	1	566	4,3640	,76774	1,434	595	,152
	2	32	4,1613	,73470			

*p<.05

Tablo 22 incelendiğinde 566 (94,6) öğrencinin anne-babasının birlikte yaşadığı, 32 (5,4) öğrencinin anne-babasının birlikte yaşamadığı görülmektedir. Öğrencinin anne-babasının birlikte yaşamalarının okul başarısına etkisini belirlemek için yapılan t-testi sonucunda, gruplar arası farklılık bulunmamıştır. Fakat puan ortalamalarına bakıldığında anne-babası birlikte yaşayan öğrencilerin, anne-babası birlikte yaşamayanlara nazaran daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.

Sonuç olarak, her ne kadar puan ortalamalarında farklılık olsa da öğrenci başarısının, öğrencinin anne-babasının birlikte yaşamaları değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığına yönelik 8. hipotezimiz doğrulanmamıştır.

Araştırmalar, öz ebeveynlerinin birinden veya her ikisinden ayrı yaşayan öğrencilerin, öz ebeveynlerinin her ikisiyle birlikte yaşayan öğrencilere göre okulda daha az başarılı olma eğiliminde olduklarını belirtmektedir (Nord ve West, 2001, s. 40). Bir araştırmada, çocukların lise mezuniyet oranları karşılaştırılmıştır. İki ebeveynli ailelerin çocuklarının yüzde 87'sinin yirmi yaşına kadar lise diploması aldığı, buna karşılık bir ebeveynli ailelerin çocuklarının yüzde 68'inin lise diploması aldığı ifade edilmektedir (McLanahan ve Sandefur, 1994, s. 9). Bu farkın oluşmasını sadece çocukların tek ebeveynli olmalarıyla ilişkilendiremesek de, bu durumun bu farkın oluşmasında bir etkisinin olduğunu da göz ardı etmememiz gerekmektedir. Yapılan çalışmalarda, aile yapısının -tek ebeveynli veya boşanmış ebeveyn olma- eğitimde ebeveyn katılımını nasıl etkilediği incelenmiştir. Özellikle, tek ebeveynler, zaman eksikliği gibi engellerle karşı karşıya oldukları için iki ebeveynli ailelere kıyasla eğitimde ebeveyn katılım etkinliklerine daha az katılım göstermekte, bu

durumda çocuğun başarısını olumsuz etkilemektedir (Arnold, Zeljo, Doctoroff ve Ortiz, 2008). Bir çalışmada, birlikte yaşayan anne-babanın çocuklarının akademik başarılarının yüksek olduğu, birlikte yaşayan ebeveynlerin okul temelli faaliyetlere katılım çeşitliliği ve sıklığının en yüksek düzeyde olduğu ifade edilmiştir (Myers ve Myers, 2015, s. 125).

Çetin, çalışan ve boşanmış anne babalardan, bazen annenin babanın ebeveynlik rolünü zayıflattığı, bu nedenle babanın çocuğunun etkinliklerine daha az katılım gösterdiğini ifade etmektedir (2020, s. 188). Özellikle anlaşmazlıklar dolayısıyla uzun süren mahkeme süreçlerinden sonra gerçekleşen boşanmalar, ebeveynler arasındaki ilişkiyi koparmakta, çocuğundan ayrı olan ebeveynin çocuğunun okulla ilgili çalışmalarına katılmakta isteksiz davrandığı görülmektedir. Bu sebeple, bazen aile katılımı çalışmalarının, anne-babası ayrı olan çocuklar üzerinde olumsuz etkileri olduğu görülmektedir (Akkaya, 2007, s. 103).

Nicel bulgularda, öğrenci başarısının çocuğun anne-babasının birlikte yaşamasına göre anlamlı bir farklılık çıkmasa da, araştırmamızda, velilere sorduğumuz yarı yapılandırılmış görüşme sorularına aldığımız cevaplara göre, anne-baba birlikte yaşayan velilerin gerek sorumluluk paylaşımı gerekse zaman konusunda avantajlı oldukları aşıkardır. Ancak anne-baba olma sorumluluğu, çocuğunu yalnız yetiştirmek durumunda kalsa da kişiyi çocuğunun eğitimiyle ilgili görevlerini yerine getirme hususunda isteklendirmektedir. Yalnız çocuğunu yetiştiren bir veli (V-12), *“Çocuğumun derslerini ve okul hayatını takip ediyorum. Çalışıyor olmama rağmen özellikle evdeki çalışmalarda yardımcı oluyorum. Okul etkinliklerine de uygun zamanlarımda katılıyorum. Çocuğum beni okulda gördüğünde hem mutlu oluyor hem de özgüveni artıyor”* ifadesini kullanırken, anne baba birlikte yaşayan bir veli (V-25), *“Eşim çalıştığından genelde ev ödevlerine ben yardımcı oluyorum. Okul etkinliklerine de ben katılıyorum. Eşim uygun olduğunda da genelde birlikte okul toplantılarına katılıyoruz. Eşim daha çok sportif etkinliklere katılmayı tercih ediyor”* diyerek sorumlulukları paylaştıklarını ifade etmektedir.

Araştırmamızda öğretmenlere sorduğumuz yarı yapılandırılmış görüşme sorularına aldığımız cevaplara göre, ailelerle gerek veli ziyaretleri şeklinde gerekse veli toplantıları şeklinde iletişim kurduklarını ifade etmektedirler. Öğretmenlerin

çoğunluğu veli ziyaretleri yerine veli toplantılarını tercih etmektedirler. Ancak bir kısmı veli ziyaretlerini önemsemektedir. Bir öğretmen (Ö-19), “*Veli toplantıları gerek resmi bir ortam olması gerek kalabalık olması sebebiyle bazı velilerle sorunları konuşamıyoruz. Onun için veli ziyaretleri sorunu öğrenmek ve çözmek açısından daha uygun oluyor. Velilerle sorunlarını rahatça paylaşarak çözüm bulma konusunda istişare etmemiz daha kolay oluyor*” diyerek özellikle ailevi sorunların bu şekilde çözmenin uygun olduğunu düşünmektedir.

Boşanmış, çocuğuyla birlikte yaşayan babaların okul-aile işbirliği temelli katılımlarının, evli ancak ayrı yaşayan babalara göre daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir (Pekkarataş, 2010, s. 139). Tek ebeveynli ailelerde yetişen annelerin, iki ebeveynli ailelerde yetişen annelere göre okula katılımlarının daha düşük olduğu belirtilmektedir (Grolnick ve diğerleri, 1997, s. 546). Öz anne-babası ile yaşamayan çocukların, yaşayan çocuklara göre psikolojik sağlık, sağlık, okul başarısı konusunda olumsuz etkilendiği görülmektedir (J. Harkönen, Bernardi ve Boertien, 2017, s. 164). Boşanmış ailelerin çocuklarının, okul başarısı ve performansının düşük olduğu çalışmalarda ifade edilmektedir. İlkokul çağındaki çocukların ebeveynleri boşandığında, akademik olarak diğer bütün ailelerden gelen akranlarından daha kötü performans göstermeye başladıkları ve bu durumun ilkokul boyunca devam ettiği belirtilmektedir (Kinard ve Reinherz, 1986). Öz anne ve babalarıyla birlikte yaşayan çocukların genellikle daha yüksek eğitim başarısı göstermeleri beklenir. Çünkü tek ebeveynli veya hiç ebeveyni olmayan ailelerde, ev içi ortamının yoksunluğu, uygun olmayan yetiştirme pratikleri veya aile içi çatışma gibi faktörler nedeniyle çocukların bilişsel gelişimleri desteklenemeyebilir. Çocuğun geleneksel olmayan aile yapısında büyümesi akademik başarısını olumsuz etkilemektedir. Örneğin, sadece babasıyla veya sadece annesiyle yaşayan öğrencilerin okuma, matematik ve fen bilimleri alanlarında daha düşük puanlar aldığı belirlenmiştir. Bu durum, her iki ebeveynle birlikte yaşamamanın çocukların uzun vadeli bilişsel gelişimini olumsuz etkilediğini göstermektedir. Buna karşın, iki ebeveynli ailelerin uzun vadede öğrencilerin bilişsel becerilerini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Bu durumun temel nedeni, her iki ebeveynle birlikte yaşayan çocukların daha iyi bakım ve ilgi görmeleridir. Ebeveynleri, çocukları sorunlarla karşılaştıklarında önerilerde bulunarak ve rehberlik

ederek yardımcı olabilirler. Bu çocuklar aynı zamanda genellikle daha sağlıklı olur, daha az öğrenme güçlüğü ve davranış sorunları yaşar, sınıf tekrarına daha az ihtiyaç duyar ve daha yüksek akademik başarı elde ederler. Sonuç olarak, bu çocuklar kendilerini güvende hissederek yaşamın diğer alanlarında da gelişmeye daha hazır olabilirler (Pholphirul ve Teimtad, 2018, ss. 103-104).

Bir araştırmada anne-baba öz olan ebeveynli ailelerdeki öz annelerin, çocuklarının eğitimine en fazla katılan anneler olduğu, bunu tek ebeveynli ailelerdeki öz annelerin ve üvey babalı ailelerdeki öz annelerin takip ettiği belirtilmektedir. Üvey annelerin katılım olasılığın en düşük düzeyde olduğu, babalar için katılım olasılığının - azalan sırayla - tek ebeveynli ailelerde öz babalar, üvey anneli ailelerde öz babalar, iki öz ebeveynli ailelerde öz babalar ve üvey babalar olduğu ifade edilmektedir. Genel olarak araştırmada, çocuklarından ayrı yaşayan ebeveynlerin ebeveyn katılımının, çocuklarıyla birlikte yaşayan ebeveynlere göre önemli ölçüde daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Çocuğuyla birlikte yaşamayan annelerin, çocuğuyla birlikte yaşamayan babalara göre katılım olasılıklarının daha yüksek olduğu üvey ebeveynin varlığının ise tüm durumlarda katılım olasılığını azalttığı belirtilmektedir (Nord ve West, 2001, ss. 40-43). Arslan tarafından yapılan araştırmada, anne-babanın birlikte yaşaması ile öğrenci başarısı arasında ilişki olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın sonucunun bu şekilde çıkması, örneklem grubun (% 95)'inin anne babasının birlikte yaşamasından kaynaklandığı ifade edilmektedir (2008, s. 49).

Literatürde anne babası boşanmış çocukların okul başarısının yüksek olduğuna dair çalışma bulunmaktadır. Yapılan bu çalışmada, öncelikle boşanmış aile çocuklarının depresyon düzeyleri belirlenip daha sonra başarı durumu ile ilişkisine bakılmıştır. Boşanmış aile çocuklarının depresyon düzeyi düşük olarak belirlenmiştir. Depresyon seviyesinin düşük olması, çocuğun daha az sıkıntı yaşaması ve dikkatinin daha iyi olmasıyla ilişkilidir, bu da çocuğun akademik başarısının yüksek olmasını beklenebilir kılar. Ayrıca, boşanmış aile çocuklarının yüksek okul başarısı, kendilerini güvence altına alma arzularının bir yansıması olabilir (Karakuş, 2003, s. 54).

3.2.9. Öğrenci Başarısının Velinin Mesleği Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Tablo 23. Velinin Mesleği ile İlgili Betimsel Değerler

	N	\bar{X}	S
Çalışmıyor	17	3,8824	1,05370
Emekli	21	4,2857	,71714
Ev Hanımı	232	4,3922	,70651
İşçi	192	4,2083	,78489
Memur	63	4,7460	,56706
Esnaf	53	4,4151	,81886
Serbest Meslek	18	4,4444	,78382
Diğer	2	3,5000	2,12132
Toplam	598	4,3528	,76628

Veli mesleği ile ilgili betimsel tabloya bakıldığında 17 (2,9) velinin çalışmadığı, 21 (3,5) velinin emekli olduğu, 232 (38,8) velinin ev hanımı olduğu, 192 (32,1) velinin işçi olduğu, 63 (10,5) velinin memur olduğu, 53 (8,9) velinin esnaf olduğu, 18 (3) velinin serbest meslek sahibi olduğu, 2 (0,3) velinin de diğer meslek sahibi olduğu görülmektedir. Gruplar arasında istatistiksel bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi sonucunda homojen bir dağılım olmadığı için Tamhane testi yapılmıştır. Yapılan Tamhane testinde 24. tablodaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 24. Öğrencinin Başarısının Velinin Mesleği Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Tamhane Testi Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tamhane
Meslek	Gruplar arası	19,778	7	2,825	5,040	,000	5>4
	Grup içi	330,772	590	,561			5>3
	Toplam	350,550	597				

*p<.05

Tamhane testinin sonuçlarına bakıldığında, memur velilerin çocuklarının başarısı, işçi velilerin çocuklarının başarısından ve ev hanımı olan velilerin

çocuklarının başarısından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Sonuçlara baktığımızda, memur velilerinin çocuklarının daha başarılı oldukları görülmektedir.

Sonuç olarak, öğrenci başarısının velinin mesleği değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığına yönelik 9. hipotezimiz doğrulanmıştır.

Ebeveynlerin mesleği çocuklarının okul başarısında etkili bir unsurdur (Şeker, 2013, s. 116). Arslan'ın araştırmasında, babası memur ve esnaf olan öğrencilerin yarısından fazlasının başarılı olduğu, diğer meslek gruplarına ait babaların çocuklarının yarısından fazlasının başarısız olduğu tespit edilmiştir. Anneleri işçi, memur ve serbest meslek sahibi olan öğrencilerin, annesi ev hanımı olan öğrencilerden başarılı oldukları belirtilmektedir. Çalışan annelere sahip öğrencilerin, annesi ev hanımı olan öğrencilere kıyasla daha başarılı oldukları gözlemlenmektedir. Memurların, genelde daha yüksek tahsil seviyesine sahip olmaları da dikkate alındığında, çocuklarının eğitimi konusunda diğer meslek gruplarına göre daha hassas olduğu ve çocuklarının eğitimini yakından takip ettiği söylenebilir (Arslan, 2008, s. 121). Çalışan annelerin eğitim düzeylerinin ev hanımı olanlara göre yüksek olması, çocuklarının eğitimi için vakit ayırma noktasında hassas davrandıklarını göstermektedir. Bir çalışmada, mesleği öğretmen olan çalışan annelerin çocuklarının, derslerine ev hanımlarından daha fazla vakit ayırdıkları ifade edilerek bu durum desteklenmektedir (Çağlı, 2009, s. 133). Ancak çocuklarına en çok vakit ayıran babaların emekli babalar olduğu görülmektedir (Çağlı, 2009, s. 160).

Araştırmamızda velilere sorduğumuz yarı yapılandırılmış görüşme sorularına aldığımız cevaplara göre, memur olan velilerin çocuklarının başarıları konusunda daha etkili oldukları anlaşılmaktadır. Memur velilerin, yüksek eğitilmiş oldukları dikkate alındığında çocuklarının eğitimi konusunda daha bilinçli ve daha bilgili oldukları düşünülmektedir. Memur bir veli (V-1), *“Çocuğumla her gün okul yaşamıyla ilgili konuşurum. Bu sayede hem okulla ilgili düşüncelerini öğrenirim hem de ihtiyacı olan durumları fark etmeye çalışırım. Eksiği olan konularda gerekli materyal desteğini sağlarım. Çocuğumun her yönden gelişmesi için onu tiyatroya, müzelere ve kültürel etkinliklere götürmeye özen gösteririm. Okul etkinliklerine mümkün olduğunca katılırım”* diyerek çocuğunun eğitimi konusunda bilinçli bir tavır sergilediğini belirtmektedir. Ev hanımı bir veli (V-27), *“Çocuğumun okul etkinliklerine*

katılıyorum. Ancak evdeki çalışmalarda yeterince destek alamıyorum. Ödev verilen konular hakkında her zaman yeterli bilgiye sahip olamadığımdan zorlanıyorum” diyerek durumunu ifade etmiştir.

Araştırmamızda öğretmenlere sorduğumuz yarı yapılandırılmış görüşme sorulara aldığımız cevaplara göre, genel olarak velilerin aile katılımıyla ilgili eğitim almaları gerektiğini ifade etmektedirler. Bununla birlikte velilerin bilişsel, kültürel seviyelerine bakıldığında, bu eğitimin kimileri için daha çok ihtiyaç olabileceğini ifade etmektedirler. Bir öğretmen (Ö-3), *“Bazı veliler farklı sebeplerle ilgisiz oluyor. Ancak, ilgili olan velilerin de sahip oldukları eğitim ve kültür seviyesi katılım çalışmalarının tam anlamıyla gerçekleştirilmesine engel olabiliyor. Onun için ebeveyn eğitimlerinin özellikle belli velilere daha yoğun olarak verilmesi öğrenci başarısını daha etkin hale getirebilir”* ifadesini kullanırken, bir diğer öğretmen (Ö-14), *“Veliler okula katılım konusunda istekliler. Ancak bazı veliler bu katılımı ilgili yeterli bilgiye sahip değil. Onun için velilerin durumlarına göre farklı kategorilere ayırarak velilere eğitim verilebilir”* diyerek görüşlerini ifade etmişlerdir.

Başka bir çalışmada, babaları polis olan öğrencilerin akademik başarılarının oluşturulan grupta en yüksek olduğu görülmektedir. Bunu babaları öğretmen olan çocukların başarıları izlemektedir. Babaları esnaf olan öğrencilerin akademik başarılarının işçi olanlara göre yüksek olduğu görülmektedir. Not ortalaması en düşük öğrenci grubunu, babaları çalışmayan öğrenci grubu oluşturmaktadır. Aynı çalışmada, anne mesleğinin öğrenci başarıları üzerinde etkisinin olmadığı belirtilmektedir (Aslanargun ve diğerleri, 2016, s. 225). Literatürü incelediğimizde; anne ve baba mesleği memur olan velilerin diğer meslek gruplarına göre okula katılım ve öğrenci başarısında daha yüksek orana sahip oldukları (Çıkar, 2019, s. 79), anne-babası memur olan öğrencilerin en yüksek, anne-babası işçi olan öğrencilerin en düşük akademik başarıya sahip olduğu (Pala ve Başbüyük, 2020, ss. 319-320), babaları memur olan öğrencilerin SBS (Seviye Belirleme Sınavı) puanları, diğer meslek grubuna mensup babaların (işsiz, serbest meslek sahibi, ve emekli) çocuklarının puanlarına göre yüksek olduğu (İpek, 2016, s. 77; Kalender, 2006, s. 68), devlet memuru olan babaların ev ve okul temelli katılım konusunda daha aktif oldukları, işsizlerin ise okul temelli katılıma daha fazla önem verdiği (Çatıkkaş, 2008, s. 106), işçi annelerin öğretmen-

akademisyen annelere göre daha az çocuklarının eğitim-öğretim faaliyetlerine katıldığı (Özcan, 2012, s. 68) sonuçlarını ortaya koyan çalışmaları görmekteyiz. Bu çalışmaların sonuçlarına baktığımızda, yüksek öğrenim düzeyi gerektiren mesleklere sahip velilerin çocuklarının, daha düşük öğrenim düzeyi gerektiren mesleklere sahip velilerin çocuklarından daha başarılı oldukları görünmektedir. Yüksek öğrenim düzeyine sahip velilerin sosyo-ekonomik olarak daha üst seviyede ve daha geniş imkanlara sahip olmaları öğrencilere rehberlik etmede önemli bir rol oynamakta, öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Yüksek öğrenim düzeyi, velilerin çocuklarına sağladıkları akademik ve maddi destekle, çocukların eğitim süreçlerinde başarılı olmalarına katkı sağlamaktadır. Anne-baba öğrenim düzeyi arttıkça, ailelerin çocuklarına yaptığı eğitim harcamalarının arttığı görülmektedir. Bu şekilde desteklenen çocukların da akademik başarısı yüksek olmaktadır (Ulusoy, 2013, ss. 192-193). Bununla birlikte, memur olan anne-babaların diğer meslek sahibi anne-babalara göre çocuklarının eğitim harcamalarına daha fazla bütçe ayırdıkları ifade edilmektedir (Ulusoy, 2013, ss. 165-166). Memur anne-babaların gördükleri eğitim sayesinde bugünkü mesleklerini elde etmeleri, özel bir işe sahip olmamalarından, çocuklarının da okuyarak ileride bir meslek sahibi olmaları gerektiğini düşündüklerinden, çocuklarının eğitimlerine daha fazla harcama yaptıkları düşünülebilir.

Araştırmamızda, memur velilerin çocuklarının işçi ve ev hanımı olan velilerin çocuklarından daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerin iyi bir mesleğe sahip olması, ekonomik ve duygusal istikrarı, çocuklarının akademik başarısını doğrudan etkileyen kritik bir faktördür. Ebeveyn iş güvencesizliği, çocuklarda stres ve belirsizlik duygularını tetikleyerek bilişsel yorgunluk ve dikkat dağınıklığına yol açmakta, bu da okul performansını olumsuz etkilemektedir. Ebeveynlerin iş güvencesizliğinin çocuklar üzerindeki etkileri, çocukların ebeveynleriyle olan özdeşleşme derecelerine göre daha da artmaktadır. (Barling, Zacharatos ve Hepburn, 1999, s. 437).

3.2.10. Öğrenci Başarısının Velinin Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Tablo 25. Velilerin Çocuk Sayısına İlişkin Betimsel Değerler

Çocuk Sayısı	N	\bar{X}	S
1	240	4,3542	,79983
2	199	4,3518	,76336
3	102	4,3137	,74436
4	39	4,3846	,67338
5 ve üstü	18	4,5000	,70711
Toplam	598	4,3528	,76628

Tablo 25 incelendiğinde 240 (40,1) velinin 1 çocuğu, 199 (33,2) velinin 2 çocuğu, 102 (17,1) velinin 3 çocuğu, 39 (6,5) çocuğu, 18 (3,1) velinin 5 ve üzeri çocuğu olduğu görülmektedir.

Tablo 26. Öğrenci Başarısının Velinin Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Çocuk Sayısı	Gruplar arası	,586	4	,146	,248	,911
	Grup içi	349,964	593	,590		
	Toplam	350,550	597			

*p<.05

Velinin çocuk sayısının öğrenci başarısına etkisini belirlemek için yapılan ANOVA testi sonucuna göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Velinin çocuk sayısının öğrenci başarısını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, öğrenci başarısının, velinin çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığına yönelik 10. hipotezimiz doğrulanmamıştır.

Literatürü incelediğimizde, öğrencinin akademik başarısı ile ailenin çocuk sayısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirten çalışmalar bulunmaktadır (Aslanargun ve diğerleri, 2016, s. 224; Aykol, 2019, s. 60; Özcan ve Aydoğan, 2014, s. 30; Sarı ve diğerleri, 2024, s. 56). Bu araştırmalar ile çalışmamızın sonuçlarının örtüştüğü görülmektedir. Ailedeki çocuk sayısının öğrencinin başarısına etki etmemesi, çok çocuklu ailelerin öğrencilerinin eğitimine daha fazla ilgi gösterdiği ve

özellikle evdeki çalışmalarına katkı sağladıkları şeklinde düşünülmektedir. Velilerin çoğunun ev hanımı olması, zaman problemi yaşamamaları dikkate alındığında, evde çocuklarının eğitimiyle ilgili çalışmaları destekledikleri görülmektedir. Bununla birlikte eğitim düzeyi yüksek olan ailelerin sahip oldukları çocuk sayılarının, diğerlerine göre daha az sayıda olduğu belirtilmektedir (Gelbal, 2008, s. 10). Dolayısıyla bir-iki çocuğu olan ailelerde iki eşin de çalıştığı düşünüldüğünde, zaman yetersizliğinden çocuklarının çalışması için gerekli katkıyı gösterememiş olabilirler.

Literatüre baktığımızda, ailedeki çocuk sayısının fazla olması, öğrencinin akademik başarısını ve ailenin okula katılımını olumsuz yönde etkilemektedir (Çatalkaya, 2020, s. 105). Çocuk sayısı ne kadar az olursa ebeveynlerin onlarla ilgilenmesi ve onlara zaman ayırabilmesi daha mümkün görünmektedir (Tezcan, 1985, s. 163). Dolayısıyla çocuğun çok olması okula katılım düzeyini ve öğrenci başarısını düşürebilmektedir. Bir araştırmada, kardeş sayısı bir veya iki olan öğrencilerin başarı puanları diğerlerine kıyasla belirgin şekilde daha yüksektir. Ancak, dört veya daha fazla kardeşi olan öğrencilerin başarı puanları en düşük seviyededir (Pala ve Başbüyük, 2020, s. 315). Bir diğer araştırmada, 1 çocuk sahibi olan veliler ile 2, 3, 4, 5 ve daha fazla çocuk sahibi olan veliler arasında 1 çocuk sahibi veliler lehine; 2 çocuk sahibi olan veliler ile 3, 4, 5 çocuk sahibi olan veliler arasında 2 çocuk sahibi olan veliler lehine; 3 çocuk sahibi olan veliler ile 4 çocuk sahibi olan veliler arasında 3 çocuk sahibi olan veliler lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre, velilerin sahip oldukları çocuk sayısı arttıkça, çocuklarının eğitimine evde destek verme oranlarının ve öğrenci başarısının azaldığı görülmektedir (Şaban, 2011, s. 73). Yine aynı araştırmada okul-aile iş birliği temelli katılım türü puanlarına göre 1 çocuğu olan velilerin 4 çocuğu olan velilere göre daha yüksek katılım gösterdikleri görülmektedir. Çok çocuklu ailelerin, çocukları ve kendileri için fayda sağlayacak programlar, kaynaklar ve uygulamalarla ilgili yeterince bilgi alamadıkları ve bunlara ulaşmakta zorluk çektikleri anlaşılmaktadır (Şaban, 2011, s. 75-76). Çocuk sayısına göre, dörtten daha az çocuk sayısına sahip olan velilerin diğerlerine göre okula katılımlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tümkiye, 2017, s. 93).

Bir çocuğa sahip ailelerin çocuklarının eğitimine daha fazla zaman ayırdıkları, düzenli okuma, çalışma alışkanlığı kazandırdıkları (Canpolat, 2001, s. 133), bir ya da

iki çocuğa sahip ailelerin çocuklarını dinlemenin önemini daha iyi bildikleri ve onları ders çalışmaya teşvik etmek için özenli sözler kullandıkları gözlemlenmiştir. Çocuk sayısının artması, aile içi iletişimi azaltmakta ve çocuklara ayrılan zamanı etkilemektedir. Dört veya daha fazla çocuğu olan aileler, çocuklarından daha yüksek başarılar beklemekte ve bu, çocuklar üzerinde daha fazla baskı oluşturmaktadır. Bu aileler, çocuklarının kendi beklentilerine uygun davranmalarını istemekte ve daha otoriter bir tutum sergilemektedir. Ayrıca, çocuk sayısındaki artış, ailelerin okul etkinliklerine, veli toplantılarına ve öğretmenlerle özel görüşmelere katılımını da azaltmaktadır. Ekonomik zorluklar ve düşük eğitim düzeyi, daha fazla çocuğa sahip ailelerin okula katılımını olumsuz etkilemektedir (Pala Günkan, 2007, ss. 190-192). Çocuk sayısının fazla olması, ailelerin her bir çocuğa yeterli ilgi göstermesini ve kaliteli zaman ayırmasını zorlaştırabilir. Bu durum, aileleri zaman konusunda sıkıntıya sokabilir (Can, 2009, s. 134). Velilerin okula devam eden çocuk sayısı 1'den fazla olduğunda, her bir çocuğun eğitimi için gereken zaman, enerji ve kaynakların yönetiminin zorlaştığı, bu durumun da, ailenin eğitime katılımını olumsuz etkilediği ifade edilmektedir (Karakaya, 2012, s. 68). Tek çocuğa sahip ailelerin, üç çocuklulara göre okul faaliyetlerine daha fazla katıldığı, ev temelli katılım ve okul-aile iş birliği temelli katılımda ise tek çocuğu olan ebeveynlerin, üç ve dört çocuklu ebeveynlerden daha etkin olduğu görülmektedir (Gürşimşek, 2010, ss. 6-7). Dolayısıyla dörtten fazla çocuğu olan ailelerin okul-aile iş birliği ile ilgili eğitim programlarına daha fazla ihtiyaç duymaktadırlar (Canpolat, 2001, s. 191). Bununla birlikte, çocuk sayısının fazla olması velilerin okul ile iletişimde bir farklılık oluşturmamakta (Doğru, 2005, s. 103), ancak çok çocuklu babaların ev temelli katılımında düşüşe sebep olmaktadır (Çatıkkaş, 2008, s. 96). Çok çocuklu ebeveynlerin katılım konusunda düşük seviyede olsalar da çocukları hakkında bilgi edinme ve durumlarını öğrenme konusuna önem verdikleri düşünülmektedir.

Araştırmamızda velilere sorduğumuz yarı yapılandırılmış görüşme sorularına aldığımız cevaplara göre, birden fazla çocuğu olan velilerin sorumluluklarının artması sebebiyle gerek ev gerek okul temelli katılımda zorlandıkları görülmektedir. Bir veli (V-22), *“Çocuğumun evdeki çalışmalarına yardımcı olmaya çalışıyorum. Okul etkinliklerine de genelde katılıyorum. Bazen kardeşinden dolayı zorlandığım oluyor.*

Ama her zaman destek olmaya çalışırım” diyerek bu durumun kendisini etkilediğini ifade etmektedir. Tek çocuk sahibi olan bir veli ise (V-11), *“Okulumuzda çocukların aktif olarak katıldıkları çok güzel etkinlikler yapılıyor. Her etkinliğe katılmaya çalışıyorum. Özellikle öğretmenlerle yapılan kahvaltı etkinlikleri hem çocukları hem velileri kaynaştırıyor. Evde tek ilgilenmemiz gereken çocuğumuz olduğundan evde çalışmasını da özel takip ediyorum”* demektedir. Bunun yanında çocuklarına destek verme noktasında ebeveynler; daha çok evde çocuklarının ödevlerine yardım etmeyi, günlük ödev takibini, gerekli materyalleri almayı ifade etmektedirler. Özellikle çocuk sayısı az olan veliler, evde çocuklarının ödevlerini yaptırmada, sorularına cevap vermede, gerektiğinde öğretmenlerini aramada titiz davrandıklarını ifade etmektedirler. (V-13, V-5, V-19)

Araştırmamızda öğretmenlere sorduğumuz yarı yapılandırılmış görüşme sorularına aldığımız cevaplara göre, öğretmenler aile katılımında ilgili ebeveyn tutum ve davranışının önemine çokça vurgu yapmaktadırlar. Ancak ailelerin bu konuda aile içinde sevgi, ilgi gösterme konusunda problem yaşadıklarını düşünmektedirler. Bir öğretmen (Ö-27), *“Velilerimiz öğrencilerini sevmeliler. Özellikle kalabalık ailelerde bu durumu biraz daha fazla görüyorum. Herhangi bir sorun olmadan okula gelmeyen velilerimiz var. Aile katılımında öğretmen olarak okul-veli-öğrenci arasında birleştirici rolüm ve sorumluluğumun olduğunun farkındayım. Ama, önce ailede sevgi ortamı hâkim olmalı ki, öğrenci evinde kendini değerli ve mutlu hissetmeli. Bu durum okula, derslerine ve başarısına yansır”* demektedir. Bir öğretmen (Ö-30), *“İlgili olan veliler, özellikle evde çocuğuna ödevleri konusunda yardımcı olurken yeni bilgiler öğreniyorlar. Bu durum özellikle meslek derslerimde yaşıyorum. Anlattığımız konularda bilgisi olmayan velilerin gelip bize soru sorduklarını görüyorum”* diyerek öğrenci ile birlikte velinin de öğrenme davranışını kazanabildiğini ifade etmektedir.

3.3. Ailenin Okula Katılım Düzeyi ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişkinin Karşılaştırılması

Tablo 27. Ailenin Eğitim Öğretime Katılım Düzeyi ile Öğrencilerin Ders Başarı Puanı Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

	BAŞARI NOTU		
	r	p	N
OTK	,106**	,005	598
ETK	,131**	,001	598
OAİTK	,130**	,001	598
GENEL TOPLAM	,146**	,000	598

p < 0.01

Ailenin eğitim-öğretime katılım düzeyi ile öğrencilerin ders başarı puanı arasındaki ilişkiye yönelik pearson korelasyon analizi sonuçlarına baktığımızda, okul temelli katılım, ev temelli katılım, okul-aile iş birliği temelli katılım ve toplam katılım düzeyi ile öğrencilerin ders başarı puanı arasında düşük düzeyde pozitif yönlü korelasyonlar tespit edilmiştir. Bu durumda öğrencilerin ders başarı puanlarının yüksek veya düşük olmasının, velilerin eğitim-öğretim faaliyetlerine katılımı ile ilişkilendirilebileceğini söylemek mümkündür.

Sonuç olarak, “İmam-hatip ortaokulu 5. sınıf öğrenci velilerinin eğitim-öğretim faaliyetlerine katılım düzeyi ile öğrenci başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki vardır.” şeklinde ifade edilen 11. hipotezimiz doğrulanmıştır.

Literatürü incelediğimizde, aile katılımının öğrencinin akademik başarısında etkili olduğu belirtilmektedir (William H. Jeynes, 2007). Kotaman’ın araştırmasında, aile katılımı düzeyi düşük olan velilerin çocuklarının, akademik başarısının da düşük olduğu tespit edilmiştir (Kotaman, 2008, s. 144). Ebeveynlerin çocuklarının eğitim-öğretim faaliyetlerine katılımının sadece ilkokul, ortaokul, lise döneminde değil, uzun vadeli eğitimsel başarı üzerinde de önemli bir etkisi olduğu, onların çocuklarının eğitimine olan ilgisi ve desteği, çocuklarının uzun vadeli eğitim hedeflerine ulaşmalarında kritik bir rol oynadığı bilinmektedir. Bu bağlamda, ebeveynlerin eğitimsel katılımının teşvik edilmesi, gençlerin eğitimsel başarılarını artırmak için önemli bir strateji olarak değerlendirilmeli ve ailelerin bu konu ile ilgili

bilgilendirilmeleri gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Benner ve diğerleri, 2016, s. 1060). Aile odaklı okul temelli katılım programlarının uygulanmasının, hem akademik başarı hem de okul devamsızlığı üzerinde olumlu bir etkisi olmakla birlikte, öğrencinin sorunlu davranışlarını düzelttiği gibi evde yaşayan diğer bireylerin davranışlarında da değişikliğe sebep olduğu belirtilmiştir (Stormshak, Connell ve Dishion, 2009, ss. 231-232). Ebeveyn katılımının, öğrenci yeterlilik dereceleri, öğrenci notları ve başarı test puanları dâhil olmak üzere öğrenci başarı göstergeleri ile olumlu olarak ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Hoover-Dempsey ve diğerleri, 2005, s. 105). Ebeveyn katılımının, öğrencilerin sadece mevcut notları üzerinde değil, aynı zamanda eğitim düzeyleri ve eğitime yönelik tutumları gibi uzun vadeli akademik sonuç ve beklentileri üzerinde de etkili olduğu bulunmuştur (Benner ve diğerleri, 2016, ss. 1053-1060). Aile katılımını birçok değişken etkilemekle birlikte, öğrencilerin etnik kökeni, sosyo-ekonomik durumu veya ebeveynlerinin eğitim düzeyi ne olursa olsun, daha yüksek notlar, daha iyi devam oranları ve artmış motivasyonla sonuçlanmasının muhtemel olduğu ifade edilmektedir (Riggins- Newby, 2003).

Günümüzde, eğitimin önemli bir parçası olarak görülen aile katılımının çocukların başta akademik başarısı olmak üzere, tüm eğitimlerine önemli katkı sağladığı söylenebilmektedir. Bu nedenle, öğrencinin akademik başarısının belirlenmesinde anahtar rol oynayan aile katılımının (Ramirez ve diğerleri, 2014, s. 214), önemiyle ilgili öğretmenlerin ve ailelerin bilgilendirilmesinin ve bilinçlendirilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir (Kahraman ve diğerleri, 2017, s. 620). Ailelerin öğretmenlerle etkili bir iletişim kurması, beklentilerinin karşılandığını hissetmesi, iş birliğine dahil olması ve okul etkinliklerine aktif katılım sağlaması için, öğretmenlerin ve okulun sürekli olarak iletişim ve iş birliği yöntemlerini geliştirmeleri, güncel yaklaşımları takip etmeleri gerekmektedir (Sarı ve diğerleri, 2024, s. 69). Bir araştırmada, öğrencilerin akademik başarı için en büyük motivasyon kaynağı olarak aile katılımını gördükleri belirtilmiştir. Güçlü ebeveyn desteğine sahip olduklarını anlayan öğrenciler, eğitimin getirdiği avantajlara karşı olumlu bir bakış açısına sahip olduklarını, daha az davranış problemi yaşadıklarını ve okula gitmek için heyecan duyduklarını ifade etmişlerdir (Hinds, Richardson, Ernest ve Kishchuk, 1999, s. 12). Aile katılımı düzeyi ne kadar yüksek olursa, öğrencinin

akademik performansının ve çalışkanlığının da o kadar yüksek olacağı belirtilmektedir (Bevill, 2007, s. 74). Bununla birlikte araştırmalar, akademik başarının öğrencilerde mutluluk ve güven duygularını artırdığını, başarısızlığın ise üzüntü ve hayal kırıklığına yol açtığını ortaya koymaktadır (Çiftçi ve Bal, 2015).

Ebeveynlerin, çocuklarının okulda eğitimine katılımı ve evde onları teşvik edip desteklemeleri, çocukların her sınıf seviyesinde başarı elde etmelerine katkı sağlamaktadır. Özellikle ebeveynlerin eğitime katılımı; artan öğrenci başarısı, daha iyi okula devam durumu, yükselen başarı motivasyonu, azalan okul terk oranı, daha iyi duygusal uyum ve gelişmiş sosyal davranışlar ile akran ilişkileriyle bağlantılıdır. Bununla birlikte, ebeveyn katılımı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki çift yönlü olarak kabul edilmelidir. Yani ebeveynler, öğrencinin başarı düzeylerine göre katılım durumlarını ayarlayabilirler (Wong ve Hughes, 2006, ss. 645-646).

İlkokul ve ortaokul düzeyinde aile katılımının, öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişiminde önemli bir rol oynadığı ifade edilmektedir (Kahraman ve diğerleri, 2017, s. 619). İlkokul öğrencileri ile yapılan çalışmada, öğretmenler üç yıl boyunca kentsel bölgedeki 1205 ilkokuldan üçüncü sınıfa kadar olan çocukların ebeveyn katılımı ve okul performansı hakkında bilgi sağlamışlardır. Öğretmenlerin evde yapılan eğitim aktivitelerini değerlendirmelerinin sonucunda, evde yapılan eğitim aktivitelerinin, akademik performans ve başarı sonuçlarını okul temelli ebeveyn katılımından ve öğretmen-ebeveyn iletişiminden daha fazla etki ettiğini belirtmişlerdir (Izzo, Weissberg, Kaspro ve Fendrich, 1999; Muller, 2018, s. 87). Bu bulgu, Çiftçi ve Bal'ın ebeveyn katılımının farklı aşamalarını inceledikleri çalışmalarında da desteklenmektedir. Araştırmada, ev-temelli katılım ile akademik başarı arasındaki ilişkinin, diğer katılım boyutlarından daha güçlü olduğu belirtilmektedir (Çiftçi ve Bal, 2015, s. 375). Ev-temelli katılımın yüksek olması, öğrencilere verilen ev çalışmalarına ailelerin çok önem vermesinden kaynaklandığı söylenebilir (Aykol ve Yıldırım, 2020, s. 107).

Bununla birlikte, velilerin ev temelli katılımı tercih edip okul temelli katılımı tercih etmemelerinin muhtemel sebepleri arasında, ailelerin öğretmen ve okullarından okula katılım için davet almamış olmaları, aile katılım faaliyetlerinin istenilen düzeyde olmaması ve araştırmanın uygulandığı yaş grubuna bağlı olarak, çocukların özerklik

duygularının ön plana çıkması nedeniyle, velilerinin okul etkinliklerine katılmalarından çok mutlu olmamaları sayılabilir (Lindberg ve Güven, 2021, s. 828). Yapılan bir araştırmada, ebeveyn katılımının sıklığı ile çocukların matematikteki performans düzeyi arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma, katılım sıklığı ile çocukların matematik performansı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Blevins-Knabe, Austin, Musun, Eddy ve Jones, 2000). Okula öğrencisi ile ilgili bilgi almak veya farklı etkinlikler için sıklıkla gelen velilerin çocuklarının genelde akademik başarısının yüksek olduğu ifade edilmektedir (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010, s. 414).

Jeynes (2007), 1972-2002 yılları arasında yapılan 52 çalışmayı içeren bir meta-analiz araştırmasında, ebeveyn katılımının akademik başarıyla olumlu bir ilişkiye sahip olduğunu ve ebeveyn katılımı programlarının ortaokul öğrencilerinin akademik performansını artırdığını ortaya koymuştur. Yüksek düzeyde ilgili ebeveynleri olan öğrencilerin, daha iyi akademik performansa sahip oldukları ve tüm derslerde daha yüksek test puanı aldıkları belirtilmektedir (Naite, 2021, s. 7). Özellikle ev temelli katılım çalışmaları öğrencilerin başarısını etkilemektedir (Avnet ve diğerleri, 2019, s. 478). Bazı velilerin ev temelli katılım etkinliklerini gerçekleştirmedikleri görülmektedir. Velilerin ev temelli katılımdan kaçınma nedenleri arasında yorgunluk, kendi okuma ve yazma becerilerinde yetersizlik, ödevlere yardımcı olmayı doğru bulmamak ve konu bilgisinde eksiklikler bulunmak yer almaktadır (Çıkar, 2019, s. 93). Bu nedenler, öğrencilerin evdeki çalışmalarını ve onların akademik başarılarını olumsuz etkileyebilir. Bu durumda, öğrencilerin eğitimine destek olmak için velilere yönelik rehberlik ve destek programları önemli olabilir. Bir araştırmada, ebeveynleri çocuklarıyla evde öğrenme etkinliklerine katılmaya teşvik eden etkinlikleri etkili bir şekilde uygulayan okullar, bir yıldan diğerine matematikte yeterli düzeyde başarı gösteren öğrenci oranlarında iyileşme bildirmiştir. Matematik öğrenimini destekleyen etkinlikler arasında, (a) öğrencilerin ve ebeveynlerin matematikle ilgili konuları tartışmalarını ve etkileşimde bulunmalarını gerektiren ödevler ve (b) evde kullanılmak üzere ailelere sağlanan matematik materyalleri ve kaynakları yer almaktadır. Bu etkinliklerin uygulanması ile matematik dersindeki başarının arttığı belirtilmektedir (Steven B. Sheldon ve Epstein, 2005, s. 204). Dolayısıyla, ailede anne-baba ve çocuk

iletişimin güçlü olmasıyla birlikte ev temelli çalışmaların etkisi daha da artmaktadır. Öğrencilerin ebeveynleriyle ilişkilerinin zayıf olmasının akademik başarılarının düşmesine neden olacağını belirtilerek ev içi iletişimin önemine vurgu yapılmıştır (Crosnoe, 2004). Öğrenci başarısında ebeveyn katılımına ek olarak çocuğun doğuştan gelen yeteneklerinin de etkisi olduğu vurgulanmaktadır (Underwood, 2011, s. 26).

Araştırmamızda velilere sorduğumuz yarı yapılandırılmış görüşme sorularına aldığımız cevaplara göre velilerin, okul ile ailenin birlikte hareket etmesinin öğrencilerinin akademik başarısında etkili olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Veliler, öğretmenlerin daha fazla ilgili davranmaları durumunda çocuklarının motivasyonlarının daha yüksek olacağını, böylece derslere ve ders çalışmaya karşı daha olumlu bir tutuma sahip olacaklarını belirtmektedirler. (V-1, V-4). Bir veli (V-17), *“Okul ile ailenin birlikte hareket etmesi çocuklarımın başarısını etkiliyor. Öğretmenleriyle iletişim halinde olarak sorun ve çözümleri birlikte değerlendiriyoruz ve ona göre davranıyorum. Çocuklarımda aynı yönde hareket ettiğimizi anlıyor ve bu durum başarısına etki ediyor”* ifadesini kullanırken, başka bir veli (V-19), *“Evde ve okulda çocuğumu takip ediyorum. Okulun düzenlediği etkinliklere katılıyorum. Okula gitmem çocuğumun hem ders başarısına hem de davranışlarına etki ediyor. Öğretmenleriyle sürekli iletişimde olmam özellikle ders başarısına çok etki ediyor”* diyerek aile katılımının başarıya etkisini belirtmektedir. Ayrıca, okulda veli katılımı için etkinliklerin yapıldığı ancak istenen seviyede olmadığı, etkinliklerin daha güncel ve ilgi çekici hale getirilmesinin gerektiği belirtilmektedir. (V-12, V-21).

Araştırmamızda öğretmenlere sorduğumuz yarı yapılandırılmış görüşme sorularına aldığımız cevaplara göre, öğretmenlerin tamamı aile katılımının akademik başarıda etkili olduğunu düşünmektedirler. Bir öğretmen (Ö-30), *“Ailesi okulla iletişim halinde olan öğrencilerin okulu daha fazla önemsediklerini görüyorum. Bu, öğrencilerin derse katılımını ve ders başarısını da artırıyor. Velilerinin bizden sürekli bilgi aldıklarını bilmeleri, öğrencilerin hem davranışlarında hem derslerinde daha disiplinli olmalarını sağlıyor”* ifadesini kullanırken bir diğer öğretmen (Ö-18), *“Öğrencilerin dersteki durumlarından, ailesinin çocuğuyla ilgilenip ilgilenmedikleri belli oluyor. Ailesi katılım göstermediğinde öğrencilerin derse ilgileri ve derse katılımları düşük oluyor. Öğrencinin ilgi ve başarısı düştükçe ailelerin gelme olasılığı*

daha da azalıyor. Bunun için başarı durumu düşük öğrencilerin ailelerini daha fazla görüşmeye çağırıyorum” diyerek aile katılımının başarıdaki önemine vurgu yapmaktadır.

Literatürde aile katılımının öğrenci başarısını etkilemediği sonucuna ulaşan çalışmalar olduğu gibi (Boonk ve diğerleri, 2018, s. 25; Güven, 2019, s. 82; Tarraga Garcia ve diğerleri, 2018), aile okul etkinliklerine katılımının başarıyı olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşan çalışma da bulunmaktadır (Stright ve Yeo, 2014). Araştırmamızda katılım puanları ile akademik başarı arasında doğru orantılı ancak düşük düzeyde ilişki olduğunu ifade etmiştik. Ancak, aile katılımının tüm alt boyutları ve genel toplamda velilerin katılımının ortalama %78 ve üzeri bir oranda, orta ve üst düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani velilerin katılım oranı ile öğrencilerin başarı oranı yönü arasında bir tutarlılık görünmemektedir. Bu durumda, yüksek katılım sağlayan veliler için uygulanan etkinlikler, programlar, toplantılar, okul içi ve dışı faaliyetlerin içeriğine bakılması gerektiği düşünülmektedir. Bunun için okulların var olan aile katılım programlarını incelemeleri, eksiklikleri gözden geçirmeleri, veli profilini daha detaylı inceleme yoluyla oluşturulacak programların daha verimli olacağı düşünülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuçlar

Araştırmamızda, imam hatip ortaokulu 5. sınıf öğrencilerinin ders başarı notlarının, ailenin ev temelli, okul temelli, okul-aile iş birliği temelli ve genel katılım düzeyleriyle; öğrencinin kendine ait odasının olup olmaması, ailedeki çocuk sayısı, velinin mesleği ve anne babanın birlikte yaşaması gibi faktörlerle ilişkisi incelenmiştir. Ayrıca, velilerin bazı demografik özellikleri ile aile katılım düzeyleri arasındaki ilişkiler de değerlendirilmiştir. Araştırmamızın sonuçlarına göre, ailelerin okula katılım düzeylerinin tüm alt boyutlarda ve genel toplamda orta ve yüksek seviyede olduğu, toplam katılım oranının %78 ve üzerinde gerçekleştiği görülmüştür. En yüksek katılım düzeyinin ev temelli katılım alt boyutunda olduğu tespit edilmiştir.

İmam hatip ortaokulları, alanı gereği Kur'an-ı Kerim, Arapça ve Peygamberimizin Hayatı gibi meslek derslerinin okutulduğu okullardır. Aileler, çocuklarını bu okullara gönderirken, onların hem akademik hem de dini eğitim almalarını istemektedirler. Bu nedenle, imam hatip ortaokullarında meslek dersleri ve bu dersleri veren öğretmenler özel bir öneme sahiptir. Velilerin, özellikle bu derslerle ilgili olarak çocuklarına ev temelli katılımı desteklerken, kendi dini bilgilerini yeniden gözden geçirdikleri, yeni bilgiler edindikleri ve bu bilgileri ihtiyaç duyulduğunda kullandıkları görülmektedir. Bu nedenle, aile katılımının sadece öğrenciye değil, velinin de eğitim-öğretim etkinliklerine katılımı halinde öğrenme sürecinde kendilerine de fayda sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmamızda, öğretmenlerin ve ailelerin okula katılımı destekledikleri ve katılımın olumsuz bir yönü olmadığını ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Velilerin katılımının orta ve üst seviyede olmasına rağmen, öğrenci başarısı ile katılım arasında pozitif yönlü ama düşük bir ilişki bulunduğu sonucuna varılmıştır. Bu durumda, katılımın başarı üzerinde beklenen etkiyi yaratmadığı görülmektedir. Okul idaresinin ve öğretmenlerin aile katılımının tüm boyutlarıyla ilgili yaptıkları çalışmaların gözden geçirilmesinde fayda olacaktır. Bir uygulamanın etkili olabilmesi için, hedef kitlenin sosyal, duygusal ve maddi özelliklerinin iyi analiz edilerek mevcut

şartlara uygun bir şekilde uygulanması gerekmektedir. Velilerin yarısından fazlasının ekonomik açıdan düşük seviyede olduğu, meslek açısından ise üçte birinden fazlasının ev hanımı olduğu belirlenmiştir. Eğitim düzeyi açısından, velilerin yarısından fazlasının ortaokul veya daha düşük öğrenim seviyesine sahip olduğu görülmektedir. Ancak, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin aile katılımına ilişkin organizasyonlarda bu sosyo-ekonomik farklılıkları dikkate almadığı anlaşılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, imam hatip ortaokullarının ebeveyn eğitimi programları hazırlamaları ve velilerin seviyelerine göre farklı düzeyde eğitimler sunmalarının nitelikli bir katılım süreci sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Ailelerin eğitim-öğretim faaliyetlerine katılımı ilgili yaşadıkları sorunların başında zaman problemi gelmektedir. Bazı aileler çalışma şartlarından, evdeki yoğun işlerinden özellikle okul temelli katılım faaliyetlerine katılmakta zorlanmaktadır. Öğretmenler de ders içi ve ders dışı yoğunluklarından zaman sorunu yaşadıklarını belirtmektedir. Bu doğrultuda, okulların aile katılım çalışmalarını hazırlarken hem velilerin hem de öğretmenlerin çalışma programlarını dikkate alma konusunda hassas davranmadığı, bu nedenle aile katılım çalışmalarının mümkün olduğunca uygun zaman dilimlerine göre ayarlanmasının isabetli olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenler ve velilerle yapılan mülakatlarda, öğretmenlerin velilerin katılım eksikliklerini ifade ederken sıklıkla okul idarecilerine atıfta buldukları gözlemlenmiştir. Velilerin okula katılımı, okul idarecileri, öğretmenler ve velilerin işbirliği ile sağlanabilir. Öğretmenlerin tek başına bu katılım faaliyetlerini yürütmesi pek mümkün görünmemektedir. Ancak sadece idarecilere görevi devretmek de işin doğasına aykırıdır. Okullarımızın mevcut veli profilini değiştirme şansı olmamakla birlikte, velilerin gelişimlerini destekleyerek öğrencilerin başarılarını artırma imkanı vardır. Dolayısıyla, okul personelinin uyum içinde çalışarak, aileleri katılım çalışmalarına dahil etmeleri ve böylelikle öğrencilerin başarılarını artırmaları gerektiği sonucuna varılmıştır.

Ailelerin; ev temelli katılımı genelde önemsedikleri, çocuklarının ödevlerine yardımcı oldukları, takibini yaptıkları, okul hakkında sohbet ettikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilerine seviyelerine göre ödev verdiklerini ancak bazı velilerin ödevleri kendilerinin yaptıklarını, bu durumun ise öğrenci başarısını düşürdüğünü

düşündükleri görülmektedir. Öğretmenlerin on tanesi öğrenciye verilen ödev (performans ödevi) ile ilgili, veliler tarafından yapıldığından, öğrenci yaparken veli tarafından takibi ve kontrolü yapılmadığından çok önemli görmediklerini, öğrenciyi geliştirmedeğini ifade etmektedirler. Diğer öğretmenler ise önemine vurgu yapmaktadırlar. Dolayısıyla öğretmenler arasındaki farklılığın, öğrencilerin gelişimini etkilediği görülmektedir. Öğretmenlerin verilen ödevlerin nasıl yapılması gerektiği ile ilgili velileri her daim bilgilendirmesinin mümkün olduğu, veli yapmış olsa bile kontrol edilerek bu durumun telafi edilebileceği görülmektedir. Bunun için öğretmenlerin kararlı olmalarının sorunu çözeceği düşünülmektedir.

Aile katılımıyla ilgili velilerin, veli toplantılarına ve okul etkinliklerine yeterli seviyede katılmadıkları bazı öğretmenler tarafından belirtilmektedir. Bazı öğretmenlerin aile katılımını sadece fiziksel olarak okula gelme anlamında düşündükleri anlaşılmaktadır. Halbuki aile katılımı çok boyutlu bir yapıya sahip olduğundan velilerin katılımını sadece okulla sınırlandırmak diğer alternatifleri gözden kaçırmaya sebebiyet vermektedir. Bunun için okulların tam zamanlı çalışan ailelerin evde ve farklı ortamlardaki katılımlarını desteklemeli, gerekirse çocuğun ilgili diğer aile üyeleriyle iletişim sağlayarak oluşabilecek problemleri çözebilecekleri sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmamıza katılan velilerin yarısından fazlasının kadın olduğu, bu kadınların çoğunluğunun ev hanımı ve öğrenim düzeyinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Anne öğrenim düzeyinin aile katılımında önemli bir faktör olduğu bilinmektedir. Kadınların, erkeklere kıyasla aile katılımında daha fazla rol aldıkları gözlemlenmiş, ancak bu gruba yönelik okullarda farklı bir uygulama yapılmadığı anlaşılmıştır. Bu nedenle, veliler katılım gösterebilir bile çocuklarına nasıl faydalı olacaklarını bilmediklerinden, istenen neticeye ulaşamadığı sonucuna varılmıştır.

Öğrenim düzeyine göre, okula en çok katılım gösteren velilerin okur-yazar veliler olduğu görülmüştür. Yüksek öğrenim düzeyine sahip velilerin katılım düzeylerinin düşük olması, çocuklarının akademik başarılarının istenen düzeyde olmamasında etkili olabilir. Yüksek öğrenim düzeyindeki velilerin yoğun çalışma programlarına sahip oldukları göz önünde bulundurulduğunda, okulların katılım

çalışmalarını velilerin ilgisini çekecek ve çocuklarına fayda sağlayacak şekilde, farklı zaman ve mekan alternatifleri sunarak hazırlaması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Yüksek gelir ve öğrenim düzeyinde olan, çocuğuna ayrı oda sağlayan, memur olan ailelerin çocuklarının diğerlerine göre daha başarılı oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Ekonomik durum, esnek çalışma saatleri ve eğitimi olmanın katılımı fark ortaya çıkardığı görülmektedir. Bunun için öğretmenler, bu duruma karşı hassas bir yaklaşıma sahip olsalar da tek başlarına çözüm bulamadıkları anlaşılmaktadır. Bunun için okul idarecileri, öğretmen ve velilerin birlikte hareket ederek bu farklılıkları avantaja çevirmelerinin öğrenciler arasındaki başarı farkını azaltabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmamızda imam hatip ortaokulu 5. sınıf velilerinin okula katılım düzeyi, bazı demografik değişkenler ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuçta yüksek gelire, yüksek öğrenim düzeyine, güvenceli bir mesleğe, yüksek okul katılımına sahip olan velilerin çocuklarının daha başarılı oldukları, kadınların, çalışmayan, 50 yaş üstü, öğrenim düzeyi yüksek olan velilerin katılımının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmamızda, çalışma yaptığımız imam hatip ortaokullarının uyguladıkları aile katılım çalışmalarının ortak bir sistemle yürütülmediği, her okulun kendi imkanları dahilinde çalışmalar yürüttüğü görülmektedir. Bu durumda da bazı okulların daha iyi uygulamalara sahip olduğu, öğrencilerine daha çok fayda sağladığı, bazı okulların da, uygulamadaki eksiklikler sebebiyle etkin aile katılımını gerçekleştiremedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

4.2. Öneriler

İmam hatip ortaokullarında aile profillerinin sosyo-ekonomik düzeyi düşük veya orta seviyede olduğu görünmektedir. Velinin öğrenim durumu ve ekonomik düzeyi aile katılımını etkileyen önemli faktörlerdendir. Okul idarecileri ve öğretmenler mevcut veli profillerini değerlendirerek sosyo-ekonomik durumu düşük velileri belirlemeli, aile katılım çalışmalarının başarıya ulaşması için bu kategorideki ailelere özel ilgi göstermelidir. Okullar, hem anne hem babaları eğitim sürecine dahil etmelidir. Düşük gelirli ailelerde çocukların eğitimini desteklemek amacıyla babaların daha aktif rol almaları teşvik edilmelidir. Bu doğrultuda, okullar, özel programlar ve etkinlikler düzenleyerek babaların katılımını artırmalıdır. Babaların çocuklarıyla birlikte katılabilecekleri etkinlikler sunarak, onların eğitime daha fazla katkı sağlamaları sağlanmalıdır. Bu tür stratejiler, çocukların akademik başarılarını artırmada önemli bir etkiye sahip olabilir. Bu şekilde yapılacak bir çalışma, öğrenciler arasındaki seviyeyi birbirine yaklaştırarak bütüncül başarıya ulaşma imkânını sağlayacaktır.

Dünya ölçeğinde yapılan araştırmalar, aile katılımı çalışmaları için özel planlama, zaman, iş gücü ve finansal kaynak ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Ülkemizde ise okullar ve öğretmenler, genellikle bireysel gayretle aile katılımı çalışmalarını yürütmekte, bu konuda kurumsallaşmış bir kamusal sistem bulunmamaktadır. Bu nedenle, aile katılımının uygulayıcıları olan öğretmenlere, aile katılımının detayları anlatılarak hizmet içi eğitimler verilmeli ve bu konuda desteklenmelidir.

Ülkemizde öğretmenlik bölümüne sahip olan fakültelerin öğretim müfredatları incelendiğinde, öğretmen adayları için aile katılımıyla ilgili yeterli seviyede ders içerikleri ve konuları bulunmamaktadır. Öğretmen olarak yetişen adayın, bu konuda gerekli donanıma sahip olmadan mezun olup öğretmenlik yapması durumunda birçok problemle karşılaşacağı aşikardır. Bu nedenle, üniversitelerin öğretmenlik formasyonu veren fakültelerinin öğretim programları incelenerek, aile katılımına yönelik dersler konulmalı veya mevcut programdaki derslere eklenerek bu alandaki boşluk giderilmelidir.

Ailelerin ihtiyaçlarını ve katılımı geliştirme önerilerini almak için anketlerden yararlanılabilir. İmam hatip ortaokullarında gerçekleştirilecek bir ihtiyaç değerlendirmesi, ebeveynlerin sağlayabileceği destek türlerini belirlemede önemli rol oynar. Bu değerlendirme, ebeveynlerin öğrencilere, yaşlarına uygun akademik ve sosyal destek sunabileceği alanları netleştirerek, daha etkili aile katılım yöntemlerinin geliştirilmesine olanak tanır.

Okullarda aile katılımına engel bir çok sorunla karşılaşılmaktadır. Okulların, bu sorunları tek başına belirlediğinde başarılı sonuçlar elde etmesi zor görünmektedir. Okulların ebeveynlerle birlikte katılımı engel durumları belirlemeleri, bu sorunlara birlikte çözüm bulmaları önem arz etmektedir. Tüm paydaşların üzerinde ittifak ettiği sorunların çözümü daha kolay olmaktadır. Dolayısıyla okul idarecileri, öğretmenler ve velilerin birlikte çalışarak sorunları netleştirip çözüm yollarını bulmaları, çalışmanın başarılı bir şekilde sonuçlanmasını sağlayacaktır.

Okullar, aile katılımı konusuna daha geniş bir bakış açısıyla yaklaşmalı ve ailelerin, hem okul içinde hem de dışında, çocuklarının başarısı için son derece değerli bir role sahip olduklarını kabul etmelidir. Ailenin dahil edilmediği okul çalışmaları her zaman eksik kalır. Bu nedenle, ailelerin güçlü ve zayıf yönleri tespit edilmeli; güçlü yönler okul ve öğrencinin gelişimi için kullanılmalı, zayıf yönler ise güçlendirilerek okulun ve öğrencinin başarısının artırılması hedeflenmelidir.

Günümüz ebeveynleri, zaman yokluğundan okula katılım konusunda problem yaşamaktadır. Öğretmenler zaman engelini, velinin isteksizliği olarak algılamamalı, alternatif çözümler geliştirme noktasında hareket etmelidir. Okullar, aile katılım çalışmalarını hazırlarken bu durumu öncelikli olarak dikkate almalı, aile katılımı vizyonunu okula gelmeden de katılımın bir kısmını gerçekleştirme boyutuna doğru taşıyabilmelidir.

Ailenin okula katılımında en önemli etkenlerden biri de velinin ve öğretmenlerin birbirine karşı olan tutumudur. İki taraftan birinin veya her ikisinin olumsuz bir tutuma sahip olması, ailenin okul ile bağlantısını zayıflatmaktadır. Bazen, velilerin olumsuz geçmiş okul deneyimleri katılımı engellemektedir. Dolayısıyla bu konuda öğretmenlerin daha fedakar bir davranış sergilemeleri gerekmektedir. Velilerin

okula geldiklerinde iyi karşılandıklarını hissetmeleri, aile katılımı çalışmalarının durumlarının dikkate alınarak yapıldığını farketmeleri var olan olumsuzluğu ortadan kaldıracaktır. Bu sayede de, velilere katılıma nasıl dahil olabilecekleri, okul dışında da katılımı gerçekleştirmenin farklı yolları olduğunu anlatmanın imkanı ortaya çıkacaktır.

Her çocuk kendine özgü bir bireydir ve aileler de birbirinden farklı ve eşsizdir. Ailenin okula katılımını etkili bir şekilde sağlamanın temel yolu aileyi, çocuğu ve özelliklerini iyi tanımaktan geçmektedir. Okulların özellikle rehberlik servislerinin aile katılımı konusunda daha duyarlı olmaları gerekmektedir. Bazı okullarda öğrenci mevcudunun çokluğu, aileyi ve öğrenciyi tanıma konusunda öğretmenleri zorlamaktadır. Dolayısıyla, okulların aile katılımı için bir komisyon oluşturması, ailelerin ve öğrencilerin özelliklerini tespit etmesi ve bu doğrultuda aile katılım çalışmalarına yön vermesi gerekmektedir. Bireysel çalışmalarla veya sadece rehberlik öğretmenleri ile bu çalışmaların başarıya ulaşması mümkün görünmemektedir.

Eğitim sistemimizin kalitesini artırmak için tüm paydaşların uyum içinde çalışması gereklidir. Okul yöneticileri, öğretmenler ve veliler arasındaki uyum, okulun başarısı için önemli bir unsurdur. Okul yöneticileri aldıkları kararlarla okula yön vermektedir. Yöneticilerin kendilerini her yönüyle geliştirerek, eğitimle ilgili gündemi takip ederek okulda yapılacak çalışmaların önünü açmalıdır. Velilerle olumlu ve samimi ilişkiler kurmalıdır. Öğretmenler ise velilerle düzenli iletişim kurmalı, okul içi ve dışı etkinliklerle sürekli etkileşimde olmalıdır. Öğretmenle iletişim halinde olan veliler kendilerini değerli hissetmekte, okula ve öğretmene karşı olumlu tutuma sahip olmaktadır. Bu etkinlikler ev ziyaretleri, konferanslar ve projeleri kapsayabilir.

Literatüre incelediğimizde imam hatip liselerinde aile katılımıyla ilgili müstakil bir çalışmayı göremedik. İmam hatip liselerinde de aile katılımı düzeyi ile ilgili çalışmalar yapılmalı, varolan durum tespit edilerek öğrenci başarısını artırmak için gerekli tedbirlerin alınmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmamızda, imam hatip ortaokullarının aile katılımı ile ilgili çalışmalarını yürütürken, il genelindeki diğer okullarla yeterince koordinasyon sağlamadıkları tespit edilmiştir. Bu durum, aile katılımı konusunda yapılan çalışmaların etkili ve kapsamlı olmasını engelleyebilir. Bu nedenle, aynı bölgede yer alan imam hatip ortaokullarının

bir araya gelerek, aile katılımı konusunda ortak bir komisyon oluşturmaları önerilmektedir. Bu komisyon, yapılacak faaliyetler ve projeler hakkında kapsamlı istişarelerde bulunmalı, her okulun kendine özgü dinamiklerini ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak, hangi uygulamaların hangi okullarda daha etkili olacağını belirlemelidir. Ayrıca, gerçekleştirilen çalışmaların sonuçları düzenli olarak değerlendirilerek, elde edilen veriler ışığında uygulamalarda sürekli iyileştirmeler ve yenilikler yapılması önemlidir. Böylece, aile katılımı çalışmalarının daha sistematik, etkili ve sürdürülebilir olması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Abbak, B. S. (2008). *Okulöncesi Eğitim Programındaki Aile Katılımı Etkinliklerinin Anasınıfı Öğretmenleri ve Veli Görüşleri Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ahioğlu, S. Ş. (2006). *Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Ailelerin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Sürecini Etkileme Biçiminin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ahmetoğlu, E., Acar, İ. H., Sezer, T. ve Akşin Yavuz, E. (2018). Aile Katılımı Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 1-20. doi:10.17240/aibuefd.2018..-368784
- Akbaşlı, S. ve Kavak, Y. (2008). Ortaöğretim Okullarındaki Okul Aile Birliklerinin Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 1-21.
- Akinoğlu, O. (2011). Yapılandırmacılık. B. Oral (Ed.), *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* içinde (5. bs., ss. 485-499). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. doi:10.14527/9786053641827
- Akkaya, M. (2007). *Öğretmenlerin ve Velilerin Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Aile Katılımı Çalışmalarına İlişkin Görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Aksu, F. F. ve Karaçöp, A. (2016). Öğrencilerinin Ev Temelli Fen Öğrenme Etkinliklerine Aile Katılımı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 456-476. doi:10.17556/jef.52040
- Akyürek, M. İ. ve Bülbül, A. E. (2023). Ailelerin Okul Algısı ve Katılımının İncelenmesi. *Şarkiyat*, 15(1), 303-316. doi:10.26791/sarkiat.1275423
- Akyürek, M. İ. ve Esen, S. (2023). Veli Görüşlerine Göre Okul-Aile İş Birliğinin İncelenmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 186-200. doi:10.29029/busbed.1295857
- Akyüz Yalçınkaya, M. (2000). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Örgüt İklimi ve İş Doyumu*. İzmir: Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No:2.
- Allen, T. L. (2024). *Qualitative Study on the Perceptions of High School Families and High School Teachers Regarding Family Engagement*. (Yayımlanmamış doktora tezi). School of Education, National Üniversitesi, San Diego.
- Altunsu Sönmez, Ö. (2013). Ailenin Diğer Kurumlarla İlişkisi. M. Aydın (Ed.), *Sistemik Aile Sosyolojisi* içinde (ss. 293-315). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Apiwattanalungarn, K. L. ve Luster, T. (2005). Individual Differences In The School Performance of 2nd-Grade Children Born to Low-Income Adolescent Mothers. *Journal of Research in Childhood Education*, 19(4), 314-332.
- Ardakoç, İ. (2020). Eğitimde Veli/ Aile Katılımı: Engeller ve Öneriler. *Alanyazın*, 1(2), 75-84.
- Argon, T. ve Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim Kurumlarında Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 80-95.

- Arıcı, İ. (2007). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arnold, D. H., Zeljo, A., Doctoroff, G. L. ve Ortiz, C. (2008). Parent Involvement in Preschool: Predictors and the Relation of Involvement to Preliteracy Development. *School Psychology Review*, 37(1), 74-90.
- Aroma, C. ve Powers, A. G. (2003). Parental Attachment, Self-Esteem, and Antisocial Behaviors Among African American, European American & Mexican American Adolescents. *Journal of Counseling Psychology*, (50), 40-51.
- Arslan, S. (2008). *Ailenin İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Okul Başarısı Üzerindeki Etkisi (Ümraniye İlçesi Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan, D. (2015). *Fen Liselerindeki Öğretim Sürecinin Yapılandırmacı Yaklaşım Açısından Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan, Dolgun ve Aydın, H. (2016). Yapılandırmacı Öğretim Kuramının Felsefi Paradigmaları: Bir Derleme Çalışması. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 56-71. doi:10.29065/usakead.232435
- Aslanargun, E. (2007). Okul-Aile İşbirliği ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışması. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 119-135.
- Aslanargun, E., Bozkurt, S. ve Sarıoğlu, S. (2016). Sosyo Ekonomik Değişkenlerin Öğrencilerin Akademik Başarısı Üzerine Etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 214-234.

- Aşlamacı, İ. (2017). *Paydaşlarına Göre İmam-Hatip Ortaokullarında Din Eğitimi*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Ataç, F. (2001). *Öğretmenler İçin Öğrenci Psikolojisi: Önce Ruhsal Eğitim*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Atakan, H. (2010). *Okulöncesi Eğitiminde Aile Katılımı Çalışmalarının Öğretmen ve Ebeveyn Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Avnet, M., Makara, D., Larwin, K. H. ve Erickson, M. (2019). The impact of parental involvement and education on academic achievement in elementary school. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8(3), 476-483. doi:10.11591/ijere.v8i3.20249
- Aydemir, M. A. ve Özşahin, M. C. (2011). Türk Demokrasisinde Kayıp Halkayı Keşfetmek: Türkiye Örneği Üzerinden Sosyal Sermaye- Demokrasi Bağlantısını Yeniden Düşünmek. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 6(1), 41-87.
- Aydın, M. Ş. (1996). *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları*. Erciyes Üniversitesi Yayınları. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Basımevi.
- Aydın, Z. ve Özgan, H. (2010). Okul-Aile İşbirliğine İlişkin Yönetici, Öğretmen ve Veli Görüşleri. *Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 802-811.
- Aykol, B. G. (2019). *Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Ailenin Eğitime Katılımı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aykol, B. G. ve Yıldırım, B. (2020). Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Ailenin Eğitime Katılımı. *Yıldız Journal of Educational Research*, 5(1), 89-118.

- Baker, D. P. ve Srevenson, D. L. (1986). Mothers' Strategies for Children's School Achievement: Managing the Transition to High School. *Sociology of Education*, 59, 156-166.
- Baker, T. L., Wise, J., Kelley, G. ve Skiba, R. J. (2016). Identifying Barriers: Creating Solutions to Improve Family Engagement. *School Community Journal*, 26(2), 161-184.
- 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(2), 177-192.
doi:10.1080/03055690601068345
- Balkar, B. (2009). Okul Aile İşbirliği Sürecine İlişkin Nitel Bir Çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 105-123.
- Balkaya, F. C. (2023). *Velilerin Okul İklimi ve Aile Katılımı Algısının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ballı, M. N. (2023). *Sosyal Bilgiler Dersi Değer Eğitimi Etkinliklerinde Aile Katılımı: Öğretmen Görüşleri ve Uygulamaları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Barling, J., Zacharatos, A. ve Hepburn, C. G. (1999). Parents' Job Insecurity Affects Children's Academic Performance Through Cognitive Difficulties. *Journal of Applied Psychology*, 84(3), 437-444. doi:10.1037/0021-9010.84.3.437
- Barnard, W. M. (2004). Parent Involvement in Elementary School and Educational Attainment. *Children and Youth Services Review*, 26(1), 39-62.
doi:10.1016/j.childyouth.2003.11.002

- Bauch, J. P. (1994). Categories of Parent Involvement. *The School Community Journal*, 4(1), 53-60.
- Becker-Klein, R. (1999). *Family and School Level Barriers to Family Involvement* (Araştırma No: 143). Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development (s. 19). Newyork: Educational Resources Information Center. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED436291.pdf> adresinden erişildi.
- Benner, A. D., Boyle, A. E. ve Sadler, S. (2016). Parental Involvement and Adolescents' Educational Success: The Roles of Prior Achievement and Socioeconomic Status. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(6), 1053-1064. doi:10.1007/s10964-016-0431-4
- Berger, E. H. ve Riojas-Cortez, M. (2016). *Parents as Partners in Education: Families and Schools Working Together* (9.). Boston: Pearson.
- Berger, K. S. (2008). *The Developing Person Through the Life Span* (7th ed.). New York: Worth Publishers.
- Bevill, L. C. (2007). *The Effect of Parental Involvement Upon Student Achievement and Student Diligence: A Study of Students and Parents in Grenada*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Graduate School of Tennessee State University, Tennessee.
- Bhargava, S., Bámaca-Colbert, M. Y., Witherspoon, D. P., Pomerantz, E. M. ve Robins, R. W. (2017). Examining Socio-Cultural and Neighborhood Factors Associated with Trajectories of Mexican-Origin Mothers' Education-Related Involvement. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(8), 1789-1804. doi:10.1007/s10964-016-0628-6

- Bilgin, M. (1990). *Ankara Merkez İlçelerindeki Ortaokullarda Okul ve Ailenin İşbirliği ve Sorunları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Blevins-Knabe, B., Austin, A. B., Musun, L., Eddy, A. ve Jones, R. M. (2000). Family Home Care Providers' and Parents' Beliefs and Practices Concerning Mathematics with Young Children. *Early Child Development and Care*, 165(1), 41-58. doi:10.1080/0300443001650104
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J. M., Ritzen, H. ve Brand-Gruwel, S. (2018). A Review of the Relationship Between Parental Involvement Indicators and Academic Achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30. doi:10.1016/j.edurev.2018.02.001
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* içinde (ss. 241-248). New York: Greenwood Press.
- Bower, H. A. ve Griffin, D. (2011). Can the Epstein Model of Parental Involvement Work in a High-Minority, High-Poverty Elementary School? A Case Study. *Professional School Counseling*, 15(2), 77-87. doi:10.1177/2156759X1101500201
- Bölükbaşı Macit, Z. (2019). Aile Eğitimi. N. Ş. Özabacı (Ed.), *Aileye ve Eğitime İlişkin Sorunlar ve Çözümler* içinde (ss. 1-44). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. doi:10.14527/9786052419960
- Brazell, S. A. (2024). *Communication as a Conduit for Successful Parent Engagement: Early Childhood Teachers Speak Up*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Early Childhood Education, Oakland University, Rochester.

- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an Experimental Ecology of Human Development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531. doi:10.1037/0003-066X.32.7.513
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Burns, R. C. (1993). *Parents and Schools: From Visitors to Partners*. Washington, D.C.: NEA Professional Library.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (28. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Camarero-Figuerola, M., Dueñas, J.-M. ve Renta-Davids, A.-I. (2020). The relationship between family involvement and academic variables. *Research in Social Sciences and Technology*, 5(2), 57-71. doi:10.46303/ressat.05.02.4
- Can, B. (2009). *İlköğretim Programının Uygulanması Sürecine Velilerin Katılımları ve Okula İlişkin Tutumları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Canada, G. L. (2007). *The Role of The School Social Worker in Family Involvement as Identified by Family Specialists and Parents in Selected*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Texas A&M University, Texas.
- Canpolat, T. (2001). *Öğretmen Aile İşbirliği ile Ailelerin Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü., İstanbul.

- Caranguian, C. B. (2023). Level of Parental Involvement as A Predictor of Academic Achievement and School Adjustment. *Journal for Educators, Teachers and Trainers, 14*(3), 138-147. doi:10.47750/jett.2023.14.03.017
- Carlisle, E., Stanley, L. ve Kemple, K. M. (2005). Opening Doors: Understanding School and Family Influences on Family Involvement. *Early Childhood Education Journal, 33*(3), 155-162. doi:10.1007/s10643-005-0043-1
- Catron, C. E. ve Allen, J. (2008). *Early Childhood Curriculum: A Creative Play Model* (4. bs.). Upper Saddle River, N.J: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Ceylan, M. ve Akar, B. (2011). Ortaöğretimde Okul-Aile İşbirliği İle İlgili Öğretmen ve Veli Görüşlerinin İncelenmesi (Karacasu Lisesi Örneği). *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(2), 43-64.
- Chan, W. P. (1995). *The Impact of the Parent-Teacher Association on a Secondary School in Hong Kong*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Honkong University, Honkong.
- Chavkin, N. F. ve Williams, D. L. (1989). Low-income parents' attitudes toward parent involvement in education. *Journal of Sociology and Social Welfare, 16*(3), 17-28.
- Cheung, C. K. (2009). Evaluating the Benefit from the Help of the Parent-Teacher Association to Child Performance. *Evaluation and Program Planning, Elsevier, 32*(3), 247-256.
- Cizrelioğulları, M. N. ve Kilili, R. (2021). Ebeveyn Tutumlarının Çocukların Yetenek ve Becerilerine Etkisi. *European Journal of Educational and Social Sciences, 6*(1), 130-142.

- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J. ve Mood, A. M. (1966). *Equality of Educational Opportunity* (No: 0E-38001). Washington: National Center For Education Statistics.
- Coleman, M. ve Churchill, S. (1997). Challenges to Family Involvement. *Childhood Education*, 73(3), 143-148.
- Comer, J. P. ve Haynes, N. M. (1991). Parent Involvement in Schools: An Ecological Approach. *The Elementary School Journal*, 91(3), 271-277.
doi:10.1086/461654
- Cotton, K. ve Wikelund, K. R. (1989). *Parent involvement in education* (Information Analyses No: ED 312 030). Northwest Regional Educational Lab., Portland, Oreg.
- Cömert, D. ve Güleç, H. (2004). Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımının Önemi: Öğretmen-Aile-Çocuk ve Kurum. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 132-145.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. (S. B. Demir, Çev.) (3. baskı.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Crosnoe, R. (2004). Social Capital and the Interplay of Families and Schools. *Journal of Marriage and Family*, 66(2), 267-280. doi:10.1111/j.1741-3737.2004.00019.x
- Cüceloğlu, D. ve Erdoğan, İ. (2019). *Öğretmen Olmak: Bir Can'a Dokunmak* (27. bs.). İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.

- Çabar, S. (2022). *Pierre Bourdieu'nün "Alan, Sermaye ve Habitus" Kavramları Ekseninde Covid-19 Sürecinin Eğitimdeki Fırsat Eşitliğine Etkisi: Denizli İli Örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Çağlı, N. (2009). *Ebeveynin Eğitimi ve Mesleklerinin Çocukların Eğitimindeki Başarısına Etkisi ve Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çakır, E. ve Yavuz, M. (2020). Ortaokullarda Aile Katılımına Yönelik Okul Müdürlerinin Görüşleri. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 17-34.
- Çakmaklı, K. (2009). *Anna Baba ve Eş Olmak*. İstanbul: Yağmur Yayınları.
- Çalışkan, E. F. (2022). İlkokulda Aile Katılımı: Veliler Ne Düşünüyor? *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 328-347.
- Çanakcı, A. A. (2006). *Balıkesir Ve Merkez Köylerinde Imam-Hatiplerin Mesleki Yeterliliği ve Yaygın Din Eğitimindeki Rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çatalkaya, E. (2020). *İlköğretim Velilerine Göre Okul-Aile İşbirliği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Çatıkkaş, K. T. (2008). *Okul Öncesi Eğitime Babaların Katılım Düzeyleri İle İlgili Değişkenlerin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelenk, S. (2003). Okul Aile İş Birliği İle Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24), 34-39.

- Çelik, M. (2005). *Okul-Aile İlişkilerinde Yaşanan Sorunlar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çetin, M. (2020). *Coparenting and Parent Involvement in Education: The Mediating Roles of Motivational Beliefs*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çetin, Y., Ercan, M. A., Ünal, M. ve Karakaş, M. (2024). Eğitim Sürecinde Velinin Rolü. *TURAN : Stratejik Arastirmalar Merkezi*, 16(61), 394-399.
doi:10.15189/1308-8041
- Çıkar, İ. (2019). *İlkokul ve Ortaokul Düzeyinde Aile Katılımının Veli Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi: Van İli Örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Çiftçi, M. ve Bal, P. N. (2015). The Investigation of the Relationship Between Parents' Involvement Level and Academic Achievement on Secondary School Students. *Journal of Human Sciences*, 12(1), 363-384.
- Çilingir, S. K. (2018). Aile ve Çevre İlişkisi. R. Küçükali (Ed.), *Çocuk ve Aile içinde* (ss. 1-26). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Davis-Lee, E. (2024). *Parental Involvement of African American Male Students with Cognitive Disabilities Transition to Adulthood Post-High School*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Grand Canyon University, Phoenix.
- Demirbulak, D. (2000). Veli Öğretmen Görüşmeleri İle İlgili Bir Çalışma. *Milli Eğitim Dergisi*, (146), 53-55.
- Demircan, A. N. (2012). *Ortaöğretim Okullarında Aile Katılımı: Ölçek Uyarlaması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

- Deniz Yöndem, Z. ve Taylı, A. (2019). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. A. Kaya (Ed.), *Eğitim psikolojisi içinde* (12., ss. 73-118). Ankara: Pegem Akademi.
- Deodato, D. M. (2024). *An Exploration of the Relationship Between Reading Habits and Reading Achievement in Elementary Schools*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Department of Administrative and Instructional Leadership, St. John's University, New York.
- Dimosthenous, A., Kyriakides, L. ve Panayiotou, A. (2020). Short- and Long-Term Effects of the Home Learning Environment and Teachers on Student Achievement in Mathematics: A Longitudinal Study. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(1), 50-79. doi:10.1080/09243453.2019.1642212
- Doğan, M. F. (2021). İlkokul 1. Sınıfta Aile Katılımı: Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 217-229. doi:DOI: 11..11111/te.d.xx
- Doğru, Ç. T. (2005). *Okul-Öğretmen-Aile İşbirliğinin Sınıf Yönetimine Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Dönmez, B. ve Yıldırım, M. C. (2008). Okul-Aile İşbirliğine İlişkin Bir Araştırma (İstiklal İlköğretim Okulu Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 98-115.
- Duan, W., Guan, Y. ve Bu, H. (2018). The Effect of Parental Involvement and Socioeconomic Status on Junior School Students' Academic Achievement and School Behavior in China. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-8. doi:10.3389/fpsyg.2018.00952

- Durısıc, M. ve Bunıjevac, M. (2017). Parental Involvement as a Important Factor for Successful Education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 137-153.
- Duru, E. ve Balkıs, M. (2015). Birey-Çevre Uyumu, Aidiyet Duygusu, Akademik Doyum ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkilerin Analizi, *16*(1), 122-141.
- Edwards, M., Onyx, J., Maxwell, H., Darcy, S., Bullen, P. ve Sherker, S. (2015). A Conceptual Model of Social Impact as Active Citizenship. *International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 26(4), 1529-1549. doi:10.1007/s11266-014-9480-z
- Eğmir, E. (2019). Karma Yöntem Araştırma Deseni. G. Ocak (Ed.), *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (ss. 154-179). Pegem Akademi Yayıncılık. doi:10.14527/9786052419649
- Elliott, J. P. (1996). *Parent Involvement Typologies and Student Achievement: A Correlational Study of the Overlapping Spheres of Influence*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Faculty of the Department of Educational Leadership and Policy Analysis, East Tennessee State University, Tennessee.
- Elmacıoğlu, T. (2014). *Başarıda Aile Faktörü*. İstanbul: Yediveren Yayınları.
- Engin, A. O., Özen, Ş. ve Bayoğlu, V. (2009). Öğrencilerin Okul Öğrenme Başarılarını Etkileyen Bazı Temel Değişkenler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (3), 125-156.
- Ensari, H. ve Zembat, R. (1999). *Yönetim Stilllerinin Ailenin Okul Öncesi Eğitim Programlarına Katılımı Üzerindeki Etkileri Marmara Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmen El Kitabı*. (R. Zembat, Ed.). İstanbul: Turan Ofset.

- Epstein, J. L. (1992). *School and Family Partnerships* (Information Analyses No: PS-020-459). ERIC Document Reproduction Service (s. 33). Baltimore: Center on Families Communities, Schools and Children's Learning.
- Epstein, J. L. (1995). School/Family/Community/ Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.
- Epstein, J. L. ve Becker, H. J. (1982). Teachers' Reported Practices of Parent Involvement: Problems and Possibilities. *The Elementary School Journal*, 83(2), 103-113. doi:10.1086/461298
- Epstein, J. L. ve Dauber, S. (1991). School Programs and Teacher Practices of Parent Involvement in Inner-city Elementary and Middle Schools. *Elementary School Journal*, (91/3), 289-303.
- Epstein, J. L., Sanders, M., Sheldeon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. K., Jansorn, N. R. ve Van Vorhis, F. L. (2019). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action* (Fourth Edition.). Thousand Oaks, California: Corwin, A SAGE Company.
- Erdem, A. R. ve Şimşek, N. (2009). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Eğitim Öğretime Katkı Sağlamada Öğrenci Velilerini Okula Çekme Başarısı. *İlköğretim Online*, 8(2), 357-378.
- Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 399-431.
- Erkan, S., Uludağ, G. ve Dereli, F. (2016). Okul Öncesi Öğretmenleri, Okul Yöneticileri ve Ebeveynlerin Aile Katılımına İlişkin Algılarının İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 221-240.

- Erol, Y. C. ve Turhan, M. (2018). The Relationship between Parental Involvement and Engagement to School. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(5), 260-281. doi:10.15345/iojes.2018.05.017
- Ersay, E. (2006). Aile Eğitim Programlarının Planlanması, Uygulanması, Değerlendirilmesi. Z. F. Temel (Ed.), *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları* içinde (6.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erselcan, F. (2009). Disiplinlerarası Ortak Bir Çalışma Alanı Olarak Sosyal Sermaye. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(2), 248-256.
- Ersoy, S. (2006). *İlköğretim Okullarında Yönetici ve Öğretmenler Arasındaki İletişim Sorunları (Van İli Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Ertem, H. A. ve Gökçalp, G. (2020). Velilerin Okul İklimi ve Veli Katılımı Algılarının Velilerin Eğitim Durumu ve Çocuklarının Öğrenim Kademesine Göre İncelenmesi. *Hacettepe University Journal of Education*, 35(1), 78-91.
- Eun, B. (2010). From Learning to Development: A Sociocultural Approach to Instruction. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 401-418.
doi:10.1080/0305764X.2010.526593
- Fan, X. ve Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
doi:10.1023/A:1009048817385
- 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*, 92(2), 367-376.
doi:10.1037/0022-0663.92.2.367

- Fernandez-Alonso, R., Alvarez-Diaz, M. ve Woitschach, P. (2017). Parental Involvement and Academic Performance: Less Control and More Communication. *Psicothema*, 29(4), 453-461.
doi:10.7334/psicothema2017.181
- Field, J. (2008). *Sosyal Sermaye*. (B. Bilgen ve B. Şen, Çev.) (2. bs.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Fletcher, R. ve Silberberg, S. (2006). Involvement of Fathers in Primary School Activities. *Australian Journal of Education*, 50(1), 29-39.
doi:10.1177/000494410605000103
- Gabrielli, G. ve Impicciatore, R. (2022). Breaking down the Barriers: Educational Paths, Labour Market Outcomes and Wellbeing of Children of Immigrants. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 48(10), 2305-2323.
doi:10.1080/1369183X.2021.1935655
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Özelliklerinin Türkçe Başarısı Üzerinde Etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(150), 1-13.
- Genç, S. Z. (2005). İlköğretim 1. Kademedeki Okul-Aile İşbirliği ile İlgili Öğretmen ve Veli Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 227-243.
- Gkaintartzi, A., Kompiadou, E., Tsokalidou, R., Tsioumis, K. ve Petrogiannis, K. (2020). Supporting Inclusion and Family Involvement in Early Childhood Education through ISOTIS: A Case Study in Greece. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(3), 384-403.
doi:10.26803/ijlter.19.3.21
- Goodall, J. ve Vorhaus, J. (2011). *Review of Best Practice in Parental Engagement*. London: Department for Education.

- Gordon, I. J. (1979). *The Effects of Parent Involvement on Schooling* (No: EA 012191). Partners, Parents and schools. (ss. 4-26). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED177700.pdf> adresinden erişildi.
- Gökçe, E. (2000). İlköğretimde Okul-Aile İş Birliğinin Geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 204-209.
- Göransson, K. (2023). ‘The Big Crossroad’: Parenting, Risk and Educational Transitions in Singapore. *Global Studies of Childhood*, (1-12), 20436106231201175. doi:10.1177/20436106231201175
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O. ve Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of Parent Involvement in Children’s Schooling. *Journal of Educational Psychology*, (3), 538-548.
- Grolnick, W. S. ve Slowiaczek, M. L. (1994). Parents’ Involvement in Children’s Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model. *Child Development*, 65(1), 237-252.
- Gu, X., Hassan, N. C. ve Sulaiman, T. (2024). The Relationship between Family Factors and Academic Achievement of Junior High School Students in Rural China: Mediation Effect of Parental Involvement. *Behavioral Sciences*, 14(3), 221-239. doi:10.3390/bs14030221
- Gubbins, V. ve Otero, G. (2020). Determinants of parental involvement in primary school: Evidence from Chile. *Educational Review*, 72(2), 137-156.
doi:10.1080/00131911.2018.1487386
- Gül, C. ve Gül, İ. (2022). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Düzeyleri ile Uyguladıkları Aile Katılım Stratejileri Arasındaki

- İlişkinin İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 788-806.
- Gül, E. (2007). *Eğitimde Çocuk Başarısı İçin Okul-Aile İşbirliği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gültekin, M. (2008). Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alanındaki Gelişmeler. A. Hakan (Ed.), *Okul Aile ve Çevre İşbirliği* içinde (ss. 148-160). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Güneş, H. (2016). *Okul—Çevre İlişkileri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gürşimşek, I. (2002). *Etkin Öğrenme Ve Aile Katılımı. Deü Anaokulu/Anasının Öğretmen El Kitabı*. (I. Gürşimşek, Ed.). İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Gürşimşek, I. (2003). Okulöncesi Eğitime Aile Katılımı ve Psikososyal Gelişim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(1), 125-144.
- Gürşimşek, I. (2010). Okul Öncesi Eğitime Aile Katılımını Etkileyen Faktörler. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 9(18), 1-19.
- Gürşimşek, I., Kefi, S. ve Girgin, G. (2007). Okul Öncesi Eğitime Babaların Katılım Düzeyi ile İlişkili Değişkenlerin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 181-191.
- Güven, P. (2019). *Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı İlkokul Ve Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Yordanmasında Ana Babanın Akademik Başarıya İlişkin Beklentisi Ve Eğitime Katılımının Rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Haack, M. K. (2007). *Parents' and Teachers' Beliefs About Parental Involvement in Schooling*. (Yayımlanmamış doktora tezi). The Graduate College at the University of Nebraska, Nebraska.

- Hampden-Thompson, G. ve Galindo, C. (2016). School–Family Relationships, School Satisfaction and the Academic Achievement of Young People. *Educational Review*, 69(2), 248-265.
doi:doi.org/10.1080/00131911.2016.1207613
- Harkönen, J., Bernardi, F. ve Boertien, D. (2017). Family Dynamics and Child Outcomes: An Overview of Research and Open Questions. *European Journal of Population*, 33(2), 163-184. doi:10.1007/s10680-017-9424-6
- Harkönen, U. (2007). The Bronfenbrenner Ecological Systems Theory of Human Development. *Person, Color, Nature, Music* içinde (ss. 1-19). Scientific articles of V International Conference, sunulmuş bildiri, Latvia: Daugavpils University.
- Henderson, A. T., Marburger, C. L. ve Ooms, T. (1986). *Beyond the Bake Sale: An Educator's Guide to Working with Parents*. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.
- Henderson, Anna T. ve Mapp, K. L. (2002). A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement. National Center for Family & Community Connections with Schools Schools Southwest Educational Development Laboratory.
- Hill, N. E. ve Taylor, L. C. (2004). Parental School Involvement and Children's Academic Achievement: Pragmatics and Issues. *Current Directions in Psychological Science*, 4(13), 161-164.
- Hinds, H., Richardson, A., Ernest, M. ve Kishchuk, N. (1999). Eastern Caribbean Educational Reform Project Student Attitudes Survey.

<https://uwispace.sta.uwi.edu/server/api/core/bitstreams/e02dd7b8-d40c-49be-95e4-a3cc8f394f0c/content> adresinden erişildi.

Hoover-Dempsey, K. V. ve Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310-331. doi:10.1177/016146819509700202

Hoover-Dempsey, K. V. ve Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42. doi:10.2307/1170618

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. ve Closson, K. (2005). Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.

Hornby, G. (2011). *Parental Involvement in Childhood Education*. New York: Springer New York. doi:10.1007/978-1-4419-8379-4_2

Hornby, Garry ve Lafaele, R. (2011). Barriers to Parental Involvement in Education: An Explanatory Model. *Educational Review*, 63(1), 37-52. doi:10.1080/00131911.2010.488049

Hornby, Garry ve Witte, C. (2010). A survey of parental involvement in middle schools in New Zealand. *Pastoral Care in Education*, 28(1), 59-69. doi:10.1080/02643940903540363

Hoşgörür, V. (2019). İletişim. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (17. bs., ss. 149-179). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. doi:10.14527/9786052418864

- Ingram, M. L. (2004). *Parent Involvement and Effective Schools: What Is the Role of Parents in High -Achieving Schools That Are Considered at Risk*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Northern Illinois University, Illinois.
- Işık, O. ve Şahin, İ. (2022). İlkokul ve Ortaokul Velilerinin Çocuklarının Eğitim Sürecine Katılımı. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 2061-2084.
- İpek, C. (2016). Velilerin Okul Tutumu ve Eğitime Katılım Düzeyleri ile Aileye Bağlı Bazı Faktörlerin İlköğretim Öğrencilerinin Seviye Belirleme Sınavları (sbs) Üzerindeki Etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 69-79.
- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kaspro, W. J. ve Fendrich, M. (1999). A Longitudinal Assessment of Teacher Perceptions of Parent Involvement in Children's Education and School Performance. *American Journal of Community Psychology*, 27(6), 817-839. doi:10.1023/a:1022262625984
- Jeynes, W. H. (2015). A Meta-Analysis: The Relationship Between Father Involvement and Student Academic Achievement. *Urban Education*, 50(4), 387-423. doi:10.1177/0042085914525789
- Jeynes, William H. (2007). The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110. doi:10.1177/0042085906293818
- Jeynes, William H. (2018). A Practical Model for School Leaders to Encourage Parental Involvement and Parental Engagement. *School Leadership & Management*, 38(2), 147-163. doi:10.1080/13632434.2018.1434767
- Kaçan, M. O., Kimzan, İ., Yıldız, T. G. ve Çağdaş, A. (2019). Öğretmen ve Ebeveynlerin Aile Katılımını Etkileyen Etmenlere Yönelik Görüşlerinin

- İncelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 370-381.
- Kahraman, P. B., Eren, S. ve Şenol, S. (2017). Okul Öncesi Eğitimde ve İlkokulda Aile Katılım Çalışmaları. *The Journal of Academic Social Science*, 51(51), 611-624. doi:10.16992/ASOS.12516
- Kalender, G. (2006). *Genel Liselerin Öss Alt Sınır Başarısını Belirlemede Etkili Olabilecek Bazı Aile-Okul Ve Öğrenci Yeterliliklerinin İncelenmesi (Gaziantep Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Kao, G. ve Rutherford, L. T. (2007). Does Social Capital Still Matter? Immigrant Minority Disadvantage in School-Specific Social Capital and its Effects on Academic Achievement. *Sociological Perspectives*, 50(1), 27-52. doi:10.1525/sop.2007.50.1.27
- Kapu, H. (2008). Sosyal Sermaye ve Organizasyonların Öngörü Yeteneğini Geliştirme Gücü. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 22(1), 259-288.
- Karaçöp, A. (2020). Eğitimde Aile Katılımının Teorik Temelleri. A. Karaçöp (Ed.), *Teori ve Uygulamalarıyla Eğitimde Aile Katılımı* içinde (ss. 1-68). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karakaya, S. (2012). *İlköğretim Okullarında Ailenin Eğitime Katılımı ve Okul Sosyal Hizmeti*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yalova.
- Karakuş, S. (2003). *Anne-Babası Boşanmış ve Boşanmamış Çocukların Depresyon Düzeylerinin İncelenmesi ve Okul Başarısına Yansımaları*. (Yayımlanmamış

yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
İzmir.

Karaman, F. (2004). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Uygulamalarında Okul-Aile İş
Birliği Düzeyi (Tokat Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).

Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Karasar, N. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler* (34.
bs.). Ankara: Nobel Yayınları.

Karataş, M. ve Karaman, F. (2010). 2004 Yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı
Uygulamalarında Okul-Aile İşbirliği Düzeyi (Tokat Örneği). *Istanbul Journal
of Sociological Studies*, (41), 61-79.

Kartal, S. (2008). İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Velinin Okul Yönetimine
Katılımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 23-
30.

Katenga, J. (2017). *One Purpose, Multiple Realities: A Qualitative Study on Parental
Involvement Two Malawian Private Secondary Schools*. (Yayımlanmamış
doktora tezi). Andrews University School of Education, Michigan.

Kaya, Ö. M. (2002). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Programlara
Ailelerin İlgisi Ve Katılımları ile Okulöncesi Eğitim Kurumlarının Aile
Eğitimine Katkısı Konusunda Anne-Baba Görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek
lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kaya, S. ve Lundeen, C. (2010). Capturing Parents' Individual and Institutional
Interest Toward Involvement in Science Education. *Journal of Science
Teacher Education*, 21(7), 825-841. doi:10.1007/s10972-009-9173-4

- Kaysılı, B. K. (2008). Akademik Başarının Arttırılmasında Aile Katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 69-83.
- Kebeci, S. (2006). *Okul Aile Birliğinin Okul Performansı Üzerindeki Rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kılağuz, B. (2022). *Ebeveynlerin Ebeveynlik Tutumları İle Çocuklarda Ekran Bağımlılığı Ve Çocuğun Sosyalleşme Süreci Arasındaki İlişkisi Buse Lefkoşa, 2022*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Lefkoşa.
- Kıncal, R. Y. (1991). *Okul-Aile Birliğinin Fonksiyonunu Gerçekleştirme Düzeyi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kızıloluk, H. (2013). *Eğitimin Toplumsal Temelleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kim, Y. B. ve Riley, D. A. (2014). Testing Bronfenbrenner's Theory of Parent-Program Communication: Parental Homework as a Form of Family Involvement in Early Care and Education. *Dialog*, 17(2), 68-81.
- Kinard, E. M. ve Reinherz, H. (1986). Effects of Marital Disruption on Children's School Aptitude and Achievement. *Journal of Marriage and Family*, 48(2), 285-293. doi:10.2307/352396
- Kocayörük, E. (2016). Parental Involvement and School Achievement. *International Journal of Human and Behavioral Science*, 2(2), 1-7. doi:10.19148/ijhbs.65987
- Kohl, G. O., 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.

doi:10.1016/S0022-4405(00)00050-9

Kotaman, H. (2008). Türk Ana Babalarının Çocuklarının Eğitim Öğretimlerine Katılım Düzeyleri. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI(1), 135-149.

Kuperminc, G. P., Darnell, A. J. ve Alvarez-Jimenez, A. (2008). Parent Involvement in the Academic Adjustment of Latino Middle and High School Youth: Teacher Expectations and School Belonging as Mediators. *Journal of Adolescence*, 31(4), 469-483. doi:10.1016/j.adolescence.2007.09.003

Kurt, U. (2020). Öğrenci Görüşlerine Göre Ebeveynlerin Ev Ödevlerine Katılımının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (49), 60-72.

Kurt, Uluhan ve Taş, Y. (2019). Ebeveynlerin Sosyo-Ekonomik Düzeyleri ile Çocuklarının Okul Hayatına Katılımları Arasındaki İlişki. *Kuramsal Eğitimbilim*, 12(3), 978-991. doi:10.30831/akukeg.470256

Kuru Cetin, S. ve Taşkın, P. (2016). Parent Involvement in Education in Terms of Their Socio-Economic Status. *Eurasian Journal of Educational Research*, (66), 105-122. doi:10.14689/ejer.2016.66.6

Kwok, Y. Y. (2015). *Understanding Parental Strategies in Supporting Children's Second Language Learning from the Perspectives of Bourdieu's Concept of Capital: A Study of Hong Kong Chinese Parents*. (Yayımlanmamış doktora tezi). The Hong Kong Institute of Education, Hong Kong.

Lamb, M. E. (2010). How Do Fathers Influence Children's Development? Let Me Count the Ways. M. E. Lamb (Ed.), *The Role of the Father in Child Development* içinde (5., ss. 1-27). Hoboken, NJ: Wiley.

- Lamb, M. E. ve Lewis, C. (2010). The Development and Significance of Father–Child Relationships in Two-Parent Families. M. E. Lamb (Ed.), *The Role of the Father in Child Development* içinde (5., ss. 94-154). Hoboken, NJ: Wiley.
- Laosa, L. M. (2005). Intercultural Considerations in School–Family Partnerships. E. N. Patrikakou ve A. R. Anderson (Ed.), *School-Family Partnerships for Children’s Success* içinde , The Series on Social Emotional Learning (ss. 77-136). New York: Teachers College Press.
- LaRocque, M., Kleiman, I. ve Darling, M. (2011). Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115-122.
- Lawrence-Lightfoot, S. (2004). Building Bridges from School to Home. *Scholastic Instructor*, 114(1), 24-28.
- Lawson, M. A. (2003). School-Family Relations In Context: Parent and Teacher Perceptions of Parent Involvement. *Urban Education*, 38(1), 77-133.
doi:10.1177/0042085902238687
- Lee, J. S. ve Bowen, N. K. (2006). Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap Among Elementary School Children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-218.
- Li, X., Yang, H., Wang, H. ve Jia, J. (2020). Family Socioeconomic Status and Home-Based Parental Involvement: A Mediation Analysis of Parental Attitudes and Expectations. *Children and Youth Services Review*, (116), 1-9.
doi:10.1016/j.chilyouth.2020.105111

- Lindberg, E. N. (2014). Final Year Faculty of Education Students' Views Concerning Parent Involvement. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(4), 1352-1361. doi:10.12738/estp.2014.4.1920
- Lindberg, E. N. (2018). Öğretmen Eğitiminde Aile Katılımı: Ne, Neden ve Nasıl? *Kastamonu Education Journal*, 26(3), 953-965.
doi:10.24106/kefdergi.413394
- Lindberg, E. N. ve Güven, P. (2021). The Impact of Parental Involvement and Expectations on Elementary School Students' Academic Achievement. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 809-840.
doi:10.17679/inuefd.888292
- Liu, Y., Sulaimani, M. F. ve Henning, J. E. (2020). The Significance of Parental Involvement in the Development in Infancy. *Journal of Educational Research and Practice*, 10(1), 161-166. doi:10.5590/JERAP.2020.10.1.11
- Lopez, G. R. (1999). *Teaching the Value of Hard Work: A Study of Parental Involvement in Migrant Households*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Texas University, Texas.
- Luera, L. A. (2021). *Factors Influencing Male Parent Involvement in Head Start: A Correlational Study*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Grand Canyon University, Arizona.
- Manz, P. H., Fantuzzo, J. W. ve Power, T. (2004). Multidimensional Assessment of Family Involvement Among Urban Elementary Students. *Journal of School Psychology*, 42(6), 461-475. doi:10.1016/j.jsp.2004.08.002

- Martinez, A. (2015). *Parent Involvement and Its Effects on Student Academic Achievement*. (Yayımlanmamış doktora tezi). California State University, California.
- McBride, B., Brown, G., Bost, K., Shin, N., Vaughn, B. ve Korth, B. (2005). Paternal Identity, Maternal Gatekeeping, and Father Involvement. *Family Relations*, 54(3), 360-372. doi:10.1111/j.1741-3729.2005.00323.x
- McLanahan, S. ve Sandefur, G. D. (1994). *Growing up with a Single Parent: What Hurts, What Helps*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Univ. Press.
- McNeal, R. (2014). Parent Involvement, Academic Achievement and the Role of Student Attitudes and Behaviors as Mediators. *Universal Journal of Educational Research*, 2(8), 564-576. doi:10.13189/ujer.2014.020805
- Mert, M. (2022). *5E Modelinin Din Eğitime Uyarlanması ve Bilgi Transferine Etkisi Üzerine Bir Araştırma (10. Sınıf Hadis Dersi Örneği)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Metlilo, E. (2017). *Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Ailelerin Eğitime Katılımı (Kosova Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Modi, S. (2022). *Adverse Childhood Experiences and Ecological Systems: An Examination of Child Perception on School Climate and Connectedness*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Northern Illinois University, Illinois.
- Mulisa, F. (2019). Application of Bioecological Systems Theory to Higher Education: Best Evidence Review. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 1(2), 104-115.

- Muller, C. (2018). Parent Involvement and Academic Achievement: An Analysis of Family Resources Available to the Child. B. Schneider ve J. S. Coleman (Ed.), *Parents, their children, and schools*. içinde (ss. 77-114). New York: Routledge.
- Myers, S. M. ve Myers, C. B. (2015). Family Structure and School-Based Parental Involvement: A Family Resource Perspective. *Journal of Family and Economic Issues*, 36(1), 114-131. doi:10.1007/s10834-014-9409-0
- Naite, İ. (2021). Impact of Parental Involvement on Children's Academic Performance at Crescent International School, Bangkok, Thailand. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 690(1), 1-10. doi:10.1088/1755-1315/690/1/012064
- Nord, C. W. ve West, J. (2001). Fathers' and Mothers' Involvement in Their Children's Schools by Family Type and Resident Status. *Education Statistics Quarterly*, 3(2), 40-43.
- Nordlof, J. (2014). Vygotsky, Scaffolding, and the Role of Theory in Writing Center Work. *The Writing Center Journal*, 34(1), 45-64.
- Oğuz, O. (2008). *Öğretmen Aile İş Birliğinin Öğrenci Başarısına Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Okpala, C. O., Okpala, A. O. ve Smith, F. E. (2001). Parental Involvement, Instructional Expenditures, Family Socioeconomic Attributes, and Student Achievement. *Journal of Educational Research*, 95(2), 110-115.
- Okumuşlar, M. (2013). *Sosyalleşme Sürecinde Din Eğitimi*. Konya: Yediveren Kitap.

- Onyx, J., Edwards, M. ve Bullen, P. (2007). The Intersection of Social Capital and Power: An Application to Rural Communities. *Rural Society*, 17(3), 215-230. doi:10.5172/rsj.351.17.3.215
- Oranga, J., Obuba, E. ve Boinett, F. J. (2022). Barriers to Parental Involvement in the Education of Learners with Intellectual Disabilities. *Open Journal of Social Sciences*, 10(2), 410-423. doi:10.4236/jss.2022.102029
- Özbaş, M. ve Badavan, Y. (2009). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul-Aile İlişkileri Konusunda Yapmaları Gereken ve Yapmakta Oldukları İşler. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34(154), 69-81.
- Özcan, Ç. (2012). *Okul Öncesinde Aile Katılımı ile Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Arasındaki İlişkinin Anne-Baba Görüşlerine Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abanat İzzet Baysal üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özcan, Ç. ve Aydoğan, Y. (2014). Aile Katılımı ile Çocukların Akademik Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin Anne-Baba Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(202), 19-36.
- Özdemir, A. A. (2007). *Sosyal Ağ Özellikleri Bakış Açısıyla Sosyal Sermaye ve Bilgi Yaratma İlişkisi: Akademisyenler Üzerinde Yapılan Bir Alan Araştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Özdemir, N. (2009). *Ailelerin İlköğretimde Aile Katılımı ile İlgili Görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Özgüngör, S. (2021). Bilişsel Gelişim. D. M. Siyez (Ed.), *Çocuk ve Ergen Gelişimi Çok Boyutlu Bir Bakış* içinde (ss. 240-305). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. doi:10.14527/9786257676090
- Özlen Demircan, H. (2019). Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı Sistemini Genişletmek: Aile Bağlılığı, Ortaklığı, Katılımı ve Eğitimi. *İlköğretim Online*, 17(4), 1-19. doi:10.17051/ilkonline.2019.507008
- Öztürk, G. B. (2023). *Öğretmenler ile Velilerin Okul-Aile İlişkilerindeki Rol ve Sorumlulukları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özyürek, A., Şalcı, O., Mamiyev, D., Çekiç, İ., Sağlam, C. ve Nazlı, B. (2018). Okul Öncesi Eğitimde Baba Katılımının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 613-631. doi:10.19171/uefad.505618
- Pala Günkan, H. E. (2007). *Ailenin İlköğretim Öğrencilerinin Eğitimi Üzerindeki Etki Düzeyinin Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Pala, Ş. M. ve Başbüyük, A. (2020). Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Bilim Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanına İlişkin Akademik Başarılarının İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(228), 301-334. doi:10.37669/milliegitim.631709
- Parcel, T. L. ve Dufur, M. J. (2001). Capital at Home and at School: Effects on Student Achievement. *Social Forces*, 79(3), 881-911. doi:10.1353/sof.2001.0021

- Park, S., Stone, S. I. ve Holloway, S. D. (2017). School-Based Parental Involvement as a Predictor of Achievement and School Learning Environment: An Elementary School-Level Analysis. *Children and Youth Services Review*, 82(C), 195-206.
- Parke, R. D. ve Gauvain, M. (2009). *Child Psychology: A Contemporary Viewpoint* (7. bs.). New York: McGraw Hill.
- Paterson, J., Rolheiser, C., Fullan, M., Kruse, S., Seashore, K. L. ve Bryk, A. (2009). *13 Parameters: A Literacy Leadership Toolkit*. Toronto: Pearson Education Canada.
- Patrikakou, E. N. ve Anderson, A. R. (Ed.). (2005). *School–Family Partnerships for Children’s Success*. The Series on Social Emotional Learning. New York: Teachers College Press.
- Patrikakou, E. N., Weissberg, R. P., Redding, S. ve Walberg, H. J. (2005). School–Family Partnerships: Enhancing the Academic, Social, and Emotional Learning of Children. *School-family partnerships for children’s success* içinde (ss. 1-21). New York: Teachers College Press.
- Pehlivan, İ. (1997). Okula Aile Katılımı. *Yasadıkça Eğitim Dergisi*, (53), 4-7.
- Pekel Uludağlı, N. (2017). Baba Katılımında Etkili Faktörler ve Baba Katılımının Baba, Anne ve Çocuk Açısından Yararları. *Türk Psikoloji Yazıları*, 20(39), 70-88.
- Pekkarataş, E. (2010). *3-6 Yaş Çocukların Babalarının Çocuk Yetiştirme Tutumları ile Eğitime Katılım Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Pholphirul, P. ve Teimrad, S. (2018). Living with Parents and Educational Outcomes in Developing Countries: Empirical Evidence from Pisa Thailand. *Journal of Population Research*, 35(1), 87-105. doi:10.1007/s12546-017-9196-1
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A. ve Litwack, S. D. (2007). The How, Whom, and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410. doi:10.3102/003465430305567
- Pontecorvo, C. ve Sterponi, L. (2002). Learning to Argue and Reason Through Discourse in Educational Settings Clotilde and Laura. G. Wells ve G. Claxton (Ed.), *Learning for Life in the 21st Century Sociocultural Perspectives on the Future of Education* içinde (ss. 127-141). Cornwall: Blackwell Publishing.
- Porsuk, A. ve Kunt, M. (2012). Denizli Merkez İlköğretim Okullarındaki Okul-Aile İlişkilerinde Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Yönetici Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 203-218.
- Price, D. ve McCallum, F. (2015). Ecological Influences on Teachers' Well-Being and "Fitness". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(3), 195-209. doi:10.1080/1359866X.2014.932329
- Ramirez, L., Machida, S. K., Kline, L. ve Huang, L. (2014). Low-Income Hispanic and Latino High School Students' Perceptions of Parent and Peer Academic Support. *Contemporary School Psychology*, 18(4), 214-221. doi:10.1007/s40688-014-0037-3
- Raty, H., Kasanen, K. ve Laine, N. (2009). Parents' Participation in Their Child's Schooling. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 277-293. doi:10.1080/00313830902917352

- Raty, H., Ruokolainen, S. ve Kasanen, K. (2012). “We The Parents Were Actually More Nervous About The Change” – How Parents Experience Their Child’s Schooling in Upper Primary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(3), 229-241. doi:10.1080/00313831.2011.581685
- Reaburn, R. (2021). The Experiences of Homeschooling Parents with Mathematics. *Issues in Educational Research*, 31(2), 606-625.
- Reay, D. (2004). Education and Cultural Capital: The Implications of Changing Trends in Education Policies. *Cultural Trends*, 13(2), 73-86.
doi:10.1080/0954896042000267161
- Riggins- Newby, C. G. (2003). Families as Partners. *Principal*, 82(4), 1-8.
- Sabancı, A. (2009). Views of Primary School Administrators, Teachers and Parents on Parent Involvement in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*. *Eurasian Journal of Educational Research*, 9(36), 245-262.
- Sadownik, A. R. (2023). Bronfenbrenner: Ecology of Human Development in Ecology of Collaboration. A. R. Sadownik ve A. Višnjić Jevtić (Ed.), *(Re)theorising More-Than-Parental Involvement in Early Childhood Education and Care* içinde (ss. 83-95). Cham: Springer International Publishing.
- Sandefur, G. D., Meier, A. M. ve Campbell, M. E. (2006). Family resources, social capital, and college attendance. *Social Science Research*, Katrina in New Orleans/Special Issue on Contemporary Research on the Family, 35(2), 525-553. doi:10.1016/j.ssresearch.2004.11.003
- Sanders, M. (2009). Collaborating for Change: How an Urban School District and a Community-Based Organization Support and Sustain School, Family, and

- Community Partnerships. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 111(7), 1693-1712. doi:10.1177/016146810911100703
- Sapsağlam, Ö. ve Eryılmaz, A. (2024). Building Child-Friendly Cities for Sustainable Child Development: Child-Friendly City Scale-Child Form. *Sustainability*, 16(3), 1228-1243. doi:10.3390/su16031228
- Saracostti, M., Lozano-Lozano, J. A., Miranda, H., Lara, L., Martella, D. ve Reininger, T. (2020). An Ecological, Participatory, Integral and Contextualized Model (EPIC Model) of Family-School Connection: A Preliminary Analysis. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-8. doi:10.3389/fpsyg.2020.563506
- Sarı, D., Altınyurtlu, R., Şahin, F., Metin, K. ve Çam, İ. (2024). Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen-Aile İletişim ve İşbirliğinin İncelenmesi. *Temel Eğitim*, (22), 49-70.
- Sarsale, M., Alonzo, D., Jumarito, M. A., Garcia, C., Molina, K., Oo, C. Z. ve Yepes, P. I. (2024). Parental involvement in assessment: Why, how and where to? *Issues in Educational Research*, 34(1), 235-260.
- Schlee, B., Mullis, A. K. ve Shriner, M. (2009). Parents Social and Resource Capital: Predictors of Academic Achievement During Early Childhood. *Children and Youth Services Review*, 31(2), 227-234. doi:10.1016/j.childyouth.2008.07.014
- Schmitt, M. ve Kleine, L. (2010). The Influence of Family-School Relations on Academic Success. *Journal for Educational Research Online*, 2(1), 145-167. doi:10.25656/01:4571
- Seginer, R. (2006). Parents' Educational Involvement: A Developmental Ecology Perspective. *Parenting: Science and Practice*, 6(1), 1-48.

- Sheldon, S. B. (2000). *Oh The Network Webs They Weave, When Parents Want Their Children To Succeed*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Michigan State University, Michigan.
- Sheldon, Steven B. ve Epstein, J. L. (2005). Involvement Counts: Family and Community Partnerships and Mathematics Achievement. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 196-207. doi:10.3200/JOER.98.4.196-207
- Shin, H. (2009). *Parental Involvement of Asian American Immigrant Mothers: Investigating Social Capital, English Proficiency, Length of U.s. Residency, and Social Class*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Maryland University, Maryland.
- Siisiainen, M. (2003). Two Concepts of Social Capital: Bourdieu vs. Putnam. *The Third Sector: For What and For Whom ?* içinde (ss. 1-27). ISTR Fourth International Conference, sunulmuş bildiri.
https://www.researchgate.net/publication/200031251_Two_Concepts_of_Social_Capital_Bourdieu_vs_Putnam adresinden erişildi.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453. doi:10.3102/00346543075003417
- Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R. ve Slegers, P. (2007). Types of Parents and School Strategies Aimed at the Creation of Effective Partnerships. *International Journal about Parents in Education*, 1, 45-52.
- Smith, B. A. (2024). *A Family Perspective on Family Involvement Strategies in a Local Urban Elementary School*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Walden University Education and Human Sciences, Minnesota.

- Souto-Manning, M. ve Swick, K. J. (2006). Teachers' Beliefs About Parent and Family Involvement: Rethinking Our Family Involvement Paradigm. *Early Childhood Education Journal*, 34(2), 187-193. doi:10.1007/s10643-006-0063-5
- Stormshak, E. A., Connell, A. ve Dishion, T. J. (2009). An Adaptive Approach to Family-Centered Intervention in Schools: Linking Intervention Engagement to Academic Outcomes in Middle and High School. *Prevention Science*, 10(3), 221-235. doi:10.1007/s11121-009-0131-3
- Stright, A. D. ve Yeo, K. L. (2014). Maternal Parenting Styles, School Involvement, and Children's School Achievement and Conduct in Singapore. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 301-314. doi:10.1037/a0033821
- Strom, R. D. (1984). The Home-School Partnership: Learning to Share Accountability. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 57(7), 315-317. doi:10.1080/00098655.1984.10113876
- Sünbül, M. A. ve Yavuz, M. (2004). İlköğretim Okulu Öğretmen ve Velilerinin Veli Toplantıları Hakkındaki Görüş ve Beklentilerinin Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, sunulmuş bildiri, Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Swap, S. M. (1993). *Developing Home-School Partnerships: From Concepts to Practice*. New York: Teachers College Press.
- Şaban, C. (2011). *İlköğretim Okullarında Velilerin Eğitime Katılım Düzeyleri ve Tercih Ettikleri Katılım Türleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Şad, S. N. ve Gürbüzürk, O. (2013). İlköğretim Birinci Kademe Öğrenci Velilerinin Çocuklarının Eğitimine Katılım Düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 993-1011.
- Şah Taban, H. (2010). *İlköğretim Okulu Birinci Kademe Öğrenci Velilerinin Okul ve Çocuklarına İlişkin Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Şahin, A. ve Atbaşı, Z. (2020). Olumlu Okul İklimi Oluşturmada Öğretmenin Rolünün İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 672-689. doi:10.31592/aeusbed.742972
- Şeker, M. (2009). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Performans Görevlerindeki Başarıları ile Ailelerinin Eğitim-Öğretim Çalışmalarına Katılım Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Şeker, M. (2013). *İlköğretim 6,7 ve 8. Sınıflarda Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler (Tosya Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum.
- Şendağ, S. (2020). Öğretim Teorileri ve Öğretim Teknolojileri. K. Çağıltay ve Y. Göktaş (Ed.), *Öğretim Teknolojilerinin Temelleri Teoriler, Araştırmalar, Eğilimler içinde* (3. bs.). Ankara: Ankara Pegem Akademi Yayıncılık. doi:10.14527/9786053644576
- Şevik, M. Ş. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Eğitimine Ebeveyn Katılımının Öğrenci, Öğretmen Ve Ebeveyn Açısından İncelenmesi*.

(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Tam, V. C. ve Chan, R. M. (2010). Hong Kong Parents' Perceptions and Experiences of Involvement in Homework: A Family Capital and Resource Management Perspective. *Journal of Family and Economic Issues*, 31(3), 361-370.

doi:10.1007/s10834-010-9202-7

Tan, C. Y., Lyu, M. ve Peng, B. (2020). Academic Benefits from Parental Involvement are Stratified by Parental Socioeconomic Status: A Meta-analysis. *Parenting*, 20(4), 241-287. doi:10.1080/15295192.2019.1694836

Tarraga Garcia, V., Garcia Fernandez, B. ve Ruiz-Gallardo, J. S. (2018). Home-Based Family Involvement and Academic Achievement: A Case Study in Primary Education. *Educational Studies*, 44(3), 361-375.

doi:10.1080/03055698.2017.1373636

Tekin, A. K. (2011). Parent Involvement Revisited: Background, Theories, and Models. *International Journal of Applied Educational Studies*. *International Journal of Applied Educational Studies*, 11(1), 1-13.

Temel, Z. F. (2001). *Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı -Gazi Üniversitesi Anaokulu Anasınıfı Öğretmen El Kitabı-*. Ankara: Yapa Yayınları.

Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Tezel Şahin, F., Coşgun, A. A. ve Aydın Kılıç, Z. N. (2017). Babaların Çocuklarıyla Vakit Geçirme Durumlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 319-343.

- Tezel Şahin, F. ve Özbey, S. (2009). Okul Öncesi Eğitim Programlarında Uygulanan Aile Katılım Çalışmalarında Baba Katılımının Yeri ve Önemi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 17(17), 30-39. doi:10.21560/spcd.89638
- Tezel Şahin, F. ve Ünver, N. (2005). Okul Öncesi Eğitim Programlarına Aile Katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 23-30.
- Tomul, E. (2008). The Relative Effects of Family Socio-Economic Characteristics on Participation in Education In Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, (30), 153-168.
- Topses, G. (2004). Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Toplumsal ve Psikolojik Etmenler ve Sorunlar. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (6. bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Trotman, M. F. (2001). African American Children with Special Needs. *The Journal of Negro Education*, 70(4), 275-285.
- Tutkun, Ö. ve Köksal, A. (2002). Okul-Aile İşbirliğinde Yeni Yaklaşımlar. *Eurasian Journal of Educational Research*, (8), 216-224.
- Tümkaya, S. (2017). Velilerin Okulda Eğitime Katılım Türlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(2), 83-98.
- Tümkaya, S. ve Yeşiloğlu Uçar, F. (2021). İlkokul Eğitiminde Aile Katılımına Ve Engellerine İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30(3), 155-169. doi:10.35379/cusosbil.942173
- Türkoğlu, A., İflazoğlu Saban, A. ve Karakuş, M. (2014). *Eğitim Sürecinde Ödev* (2.). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Ulusoy, B. (2013). *Ailelerin İlköğretim Düzeyinde Yapmış Oldukları Hanehalkı Eğitim Harcamaları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Underwood, J. S. (2011). *The Role of Cultural Capital and Parental Involvement in Educational Achievement and Implications for Public Policy*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). East Carolina University, Carolina.
- Ünal, A., Yıldırım, A. ve Çelik, M. (2010). İlköğretim Okulu Müdür ve Öğretmenlerinin Velilere İlişkin Algılarının Analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 261-272.
- Ünveren Kapanadze, D. (2019). Vygostky'nin Sosyo- Kültürel ve Bilişsel Gelişim Teorisi Bağlamında Türkçe Öğretiminin Değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(47), 181-195. doi:10.35237/sufesosbil.565193
- Ürünibrahimoğlu, M. ve Göçer, V. (2022). Piaget, Bruner ve Vygotsky: Hayatları, Eserleri ve Bilişsel Gelişim Kuramları. *Usbilim Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 18-36.
- Varol, V., Kılıç, M., Yılmaz Çelik, H., Güneş, M. ve Varol, M. (2023). Okul Öncesi Dönemde Aile Katılım Çalışmalarına Anne ve Babaların Katılım Düzeylerinin İncelenmesi. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 9(19), 157-177. doi:10.59304/ijhe.1219001
- Vasek, J. A. (2002). *The Relationship Between Parent Involvement Typology and Grade 3 Reading Achievement in a Selected Texas School District*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Baylor University, Waco.

- Vural, B. (2004). *Öğrencinin Başarısı İçin Aile—Okul Birlikteliği* (3. bs.). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Vural, S. (2007). *Ailenin Sosyoekonomik Düzeyinin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Aile-Öğretmen İletişimi ve Okuma Yazma Başarısıyla İlişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Vygotsky, L. S. (1994). The Problem of the Environment. R. Van Der Veer ve J. Valsiner (Ed.), *The Vygotsky Reader* içinde (ss. 338-355). Oxford: Blackwell.
- Walhof, S. (2016). *Parent Involvement in the Middle School*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dordt College Department of Education, Iowa.
- Walker, J. M. T., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M. ve Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental Involvement: Model Revision Through Scale Development. *The Elementary School Journal*, 106(2), 85-104.
- Wang, D. (2008). Family-School Relations as Social Capital: Chinese Parents in the United States. *School Community Journal*, 18(2), 119-146.
- Weininger, E. B. ve Lareau, A. (2003). Translating Bourdieu into the American Context: The Question of Social Class and Family-School Relations. *Poetics*, (31), 375-402.
- Wong, S. W. ve Hughes, J. N. (2006). Ethnicity and Language Contributions to Dimensions of Parent Involvement. *School psychology review*, 35(4), 645-662.
- Xia, N. (2009). *Family Factors and Student Outcomes*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Pardee RAND Graduate School, Los Angeles.

- Yağcı, S. (2024). *Kur'an Kursu Öğrencilerinin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları (Ege Bölgesi Örneği)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yamauchi, L. A., Ponte, E., Ratliffe, K. T. ve Traynor, K. (2017). Theoretical and Conceptual Frameworks Used in Research on Family-School Partnerships. *School Community Journal*, 27(2), 9-34.
- Yavuz Güler, Ç. (2013). *Öğretmen Adaylarını Ailelerle Çalışmaya Hazırlama: Bir Müfredat Programı Önerisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yayan, B. ve Berberoğlu, T. (2004). A Re-Analysis of the Timss 1999 Mathematics Assessment Data of the Turkish Students. *Studies in Educational Evaluation*, 30(1), 87-104. doi:10.1016/S0191-491X(04)90005-3
- Yaylacı, A. F. (1999). *İlköğretim Okullarında Ailenin Okula Katılımı (Ankara İli Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yenilmez, K. ve Duman, A. (2008). İlköğretimde Matematik Başarısını Etkileyen Faktörlere İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (19), 251-268.
- Yeşil, A. (2023). Sosyal Sermaye Olarak Ebeveynlerin Eğitime Katılımının Öğrenci Akademik Başarısı Üzerine Etkisi. Ö. Baltacı (Ed.), *Eğitimde Güncel Araştırmalar—VI* içinde (ss. 397-406). Gaziantep: Özgür Yayınları. doi:10.58830/ozgur.pub383.c1717
- Yıldırım, Y. (2016). Eğitim Sosyolojisi Perspektifi ile Piaget ve Vygotsky'nin Bilişsel Gelişim Kuramları Üzerine Sosyolojik Bir Analiz Denemesi. *Bartın*

Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(2), 617-628.

doi:10.14686/buefad.v5i2.5000191537

Yılmaz, A. (2006). *İlköğretim Okullarında Etkililik Sağlanması İçin Öğretmenlerin Ailelerden Beklentileri (Sakarya İli Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Yılmaz, H. (1994). 21. Yüzyılın Eşiğinde Ülkemizde Aile-Okul İş Birliği. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (6), 301-312.

Yiğit, B. ve Bayrakdar, M. (2016). *Okul-Çevre İlişkileri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yüner, B. (2018). *Okul Yönetişimi ile Okul İklimi Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zembat, R. ve Unutkan, P. Ö. (2001). *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Sosyalleşmesinde Ailenin Yeri (Aile Katılım Programı Uygulama Örnekleriyle)*. İstanbul: YA-PA Yayınları.

Zhang, J. (Max), Boone, B. J. ve Anderman, E. M. (2024). Students at the Center: Student Voice in Parental Involvement and School–Family Partnerships. *School Community Journal*, 34(1), 109-126.

EKLER

- EK 1. Araştırma İzin Belgesi
- EK 2. Etik Kurul Kararı
- EK 3. Ölçek Kullanım İzni
- EK 4. Uygulanan Kişisel Bilgi Formu
- EK 5. Uygulanan Aile Katılım Ölçeği
- EK. 6. Veliler İçin Görüşme Soruları
- EK 7. Öğretmenler İçin Görüşme Soruları
- EK 8. Gönüllü Katılım Formu
- EK 9. Araştırmanın Yapıldığı Okulların Listesi

Ek 1. Araştırma İzin Belgesi



T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-16605029-44-21512389
Konu : Anket Uygulama İzni

02/03/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğünün bilâ tarih ve 15686 sayılı yazıları.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Din Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Halil ERHUN, "Okul Aile İşbirliğinin Öğrenci Başarısı ve Ailenin Öğrenmesine Etkisi (Denizli İmam Hatip Ortaokulları Örneği)" konulu tez çalışmasına yönelik hazırlanmış olduğu anket/ölçek formlarını İlgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Denizli İli Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde bulunan imam hatip ortaokullarında uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde yüz yüze eğitim öğretime ara verilmesi göz önüne alınarak örgün eğitimin 2020/2021 eğitim-öğretim yılı içinde tam olarak başlamasıyla birlikte denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının uygulanması, ilgili genelgenin 28. Maddesi ve "Araştırma İzni Başvuru Taahhütname"nin 16. Maddesi gereği **sonuç raporunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde kurumunuz aracılığı ile gönderilmesi** Müdürlüğümüze uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

Süleyman EKİCİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
02/03/2021
Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüze Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.
Gereğini rica ederim.

Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

1-Anket Formları

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : M.Akif Ersoy Mah. 29 Ekim Bulv.No:174/1
Merkezefendi/DENİZLİ
İnternet Adresi: <http://denizli.meb.gov.tr>
E-Posta: ab20@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Hüseyin ERKOÇ-V.H.K.İ. / Sefa GELMİŞ-Sef
Telefon No : 0 (258) 234 20 95
Faks : 0 (258) 234 20 99



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sayin.meb.gov.tr> adresinden 5766-hadf-3467-8fd8-a303 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2. Etik Kurul Kararı



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
BAŞKANLIĞI
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih:15/01/2021 Toplantı Sayısı:01 Karar No:2021/07
Araştırmanın Başlığı	Okul Aile İşbirliğinin Öğrenci Başarısı ve Ailenin Öğrenimine Etkisi (Denizli İmam Hatip Ortaokulları Örneği)
Sorumlu Araştırmacı	Prof. Dr. Muhiddin OKUMUŞLAR
Yardımcı Araştırmacılar	Halil ERHUN
Etik Kurul Kararı	Oy Çokluğu <input type="checkbox"/> Oy birliği <input checked="" type="checkbox"/>
	Uygun <input checked="" type="checkbox"/> Uygun Değil <input type="checkbox"/> Düzeltme* <input type="checkbox"/> Görevsizlik** <input type="checkbox"/>
Düzeltme ise gerekçeleri *	
Görevsizlik ise gerekçeleri**	

ASLI GİBİDİR
21/01/2021

Dr. Öğr. Üyesi Ömer Faruk ERDEM

Ek 3. Ölçek Kullanım İzni

Re: ÖLÇEK KULLANIM İZİN İSTEĞİ



meltem şeker ·
28.12.2020 Pzt 04:36
Kime: Siz



Yüksek lisans tez danışmanım Ayten İflazoğlu Saban ile birlikte çalışmalarını yürüttüğümüz ve Türkçeye uyarladığımız Aile Katılım Ölçeğini çalışmamızda kullanabilirsiniz hocam. İyi çalışmalar dilerim. Meltem Şeker Güner

26 Ara 2020 Cmt 12:58 tarihinde Halil Erhun şunu yazdı:

Değerli Hocam,
Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Din Eğitimi alanında "Okul Aile İşbirliğinin Öğrenci Başarısı ve Ailenin Öğrenimine Etkisi (Denizli İmam Hatip Okulları Örneği)" konulu doktora tez çalışması yapıyorum. Yaptığım çalışmamda sizin Türkçeye uyarlayıp geliştirdiğiniz "Aile Katılım Ölçeğini" kullanmak istiyorum.
Gerekli iznin verilmesi hususunu saygılarımla arz ederim

Halil ERHUN
Öğretim Görevlisi

Ek 4. Uygulanan Kişisel Bilgi Formu

Değerli Velimiz;

Öğrencilerimizin başarılarını arttırmaya yönelik yürütülen doktora tezinin kapsamında değerli görüş ve katkılarınıza ihtiyaç duymaktayız. Bu çerçevede aşağıdaki anketi bütün içtenliğinizle cevaplandırmanız bizim için son derece önemlidir. Vereceğiniz yanıtlar doğru ya da yanlış olarak nitelendirilmeyecek sadece araştırma verisi olarak kullanılacaktır. Lütfen ismini yazmayınız. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Halil ERHUN
N.E.Ü Doktora Öğrencisi

Prof. Dr. Muhiddin OKUMUŞLAR
Danışman Öğretim Üyesi

<p>1. Cinsiyetiniz: <input type="radio"/> Erkek <input type="radio"/> Kadın</p> <p>2. Yaşınız: <input type="radio"/> 13-18 arası <input type="radio"/> 19-24 arası <input type="radio"/> 25-32 arası <input type="radio"/> 33-38 arası <input type="radio"/> 39-43 arası <input type="radio"/> 44-49 arası <input type="radio"/> 50 ve üzeri</p> <p>3. Velisi olarak öğrenciye yakınlık dereceniz: <input type="radio"/> Annesi <input type="radio"/> Babası <input type="radio"/> Abisi <input type="radio"/> Ablası <input type="radio"/> Diğer:</p> <p>4. Eğitim düzeyiniz: <input type="radio"/> Okur-yazar değil <input type="radio"/> Okur-yazar <input type="radio"/> İlkokul mezunu <input type="radio"/> Ortaokul mezunu <input type="radio"/> Lise mezunu <input type="radio"/> Fakülte/Yüksekokul mezunu <input type="radio"/> Lisansüstü</p> <p>5. Mesleğiniz: <input type="radio"/> Çalışmıyor <input type="radio"/> Emekli <input type="radio"/> Ev hanımı <input type="radio"/> İşçi <input type="radio"/> Memur <input type="radio"/> Esnaf / Zanaatkar <input type="radio"/> Serbest meslek (Avukat, Mimar vb.) <input type="radio"/> Başka (belirtiniz):</p> <p>6. Ailenin ortalama aylık gelir düzeyi: <input type="radio"/> 2500'den az <input type="radio"/> 2500-3500 TL arası <input type="radio"/> 3500-4500 TL arası <input type="radio"/> 4500 TL üzeri</p>	<p>7. Oturduğunuz ev <input type="radio"/> Kendinize ait <input type="radio"/> Kira <input type="radio"/> Lojman</p> <p>8. Öğrencimizin kendisine ait bir odası var mı? <input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p>9. Öğrencimizin kardeş sayısı: <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 ve üstü</p> <p>10. Öğrencimiz kaçınıcı çocuğunuz? <input type="radio"/> 1. <input type="radio"/> 2. <input type="radio"/> 3. <input type="radio"/> 4. <input type="radio"/> Fazlası ise belirtiniz:</p> <p>11. Öğrencimiz ilkokulu nerede okudu? <input type="radio"/> Şehir merkezi <input type="radio"/> İlçe <input type="radio"/> Köy</p> <p>12. Anne <input type="radio"/> Sağ <input type="radio"/> Vefat etti</p> <p>13. Baba <input type="radio"/> Sağ <input type="radio"/> Vefat etti</p> <p>14. Anne ve baba sağ ise durumu: <input type="radio"/> Birlikte yaşıyorlar <input type="radio"/> Boşanmış ve ayrı <input type="radio"/> Ayrı yaşıyorlar</p> <p>Lütfen arka sayfaya geçiniz: ►</p>
---	---

Ek 5.Uygulanan Aile Katılım Ölçeği (Fantuzzo, Tighe Ve Childs, 2000)

Değerli Velimiz; Aşağıdaki formda her bir cümle ile ilgili ① ② ③ ④ ⑤ seçeneklerinden size en uygun olan sadece bir tanesini işaretleyiniz. Örneğin; "Çocuğumun sınıfındaki etkinliklere gönüllü olarak katılıyorum." şeklindeki 1. soruya cevap verirken, etkinliklere Hiçbir zaman katılmıyorsanız ① i, Bazen katılıyorsanız ③ ü, Her zaman katılıyorsanız ⑤ i işaretleyiniz.	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
Okul Temelli Katılım					
1. Çocuğumun sınıfındaki etkinliklere gönüllü olarak katılıyorum.	①	②	③	④	⑤
2. Öğretmenin düzenlediği aileleri/velileri ilgilendiren sosyal etkinliklere katılıyorum.	①	②	③	④	⑤
3. Öğretmene sınıf etkinliklerinin düzenlenmesinde yardımcı olurum.	①	②	③	④	⑤
4. Çocuğum ile okul gezilerine katılıyorum.	①	②	③	④	⑤
5. Diğer çocukların velileri okul ile ilgili konular ve okul toplantıları hakkında konuşurum.	①	②	③	④	⑤
6. Çocuğum için okul gezilerinin düzenlenmesine yardımcı olurum.	①	②	③	④	⑤
7. Çocuğumun sınıf arkadaşlarının anne-babaları ile okul dışında da görüşüyorum.	①	②	③	④	⑤
8. Çocuğum bana öğretmenlerinin öğrenmeyi çok sevdiğini söylediklerinden bahseder.	①	②	③	④	⑤
9. Okula maddi destek sağlayıcı (kermes vb.) etkinliklere katılıyorum.	①	②	③	④	⑤
10. Çocuğumun sınıfındaki diğer velilerin birbirlerini desteklediklerini hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
Ev Temelli Katılım					
11. Çocuğum ile sayı becerilerini geliştiren çalışmalar yapabilmek için zaman ayırıyorum.	①	②	③	④	⑤
12. Çocuğum ile okuma-yazma becerilerini geliştiren çalışmalar yapabilmek için zaman ayırıyorum.	①	②	③	④	⑤
13. Çocuğuma yeni şeyler öğrenmeyi çok sevdiğimi anlatıyorum.	①	②	③	④	⑤
14. Eve çocuğum için öğretici materyalleri getiririm.(Video, cd, ansiklopedi vb.)	①	②	③	④	⑤
15. Çocuğumla yaratıcı etkinlikler yapmak için zaman ayırıyorum (yeni bir şey üretme, farklı çözüm yolları üretme... vb).	①	②	③	④	⑤
16. Kendi okul anılarımı çocuğuma anlatırım.	①	②	③	④	⑤
17. Çocuğumun okul eşyalarını ve kitaplarını koymak için bir yeri olmasını sağlarım.	①	②	③	④	⑤
18. Bilgi edinmesi/bilgisini geliştirmesi için çocuğumu farklı yerlere gezmeye götürürüm.	①	②	③	④	⑤
19. Evde çocuğumun uyması gereken açık kurallar koyarım.	①	②	③	④	⑤
20. Akrabalarımın yanında çocuğumun öğrenme gayreti hakkında konuşurum.	①	②	③	④	⑤
21. Çocuğumun okulda yaptığı çalışmaları kontrol ederim.	①	②	③	④	⑤
22. Çocuğumun yatma ve kalkma saatlerinin düzenli olmasına dikkat ederim.	①	②	③	④	⑤
23. Öğretmenin önünde çocuğumun okulda yaptığı çalışmaları överim.	①	②	③	④	⑤
Okul-Aile İşbirliği Temelli Katılım					
24. Öğretmen ile çocuğumun sınıf arkadaşlarıyla nasıl geçindiği konusunda konuşurum.	①	②	③	④	⑤
25. Çocuğumun öğretmeni ile sınıf kuralları hakkında konuşurum.	①	②	③	④	⑤
26. Çocuğumun öğretmeni ile çocuğumun okuldaki sıkıntıları hakkında konuşurum.	①	②	③	④	⑤
27. Evde çocuğumla üzerinde çalışmak (pratik yapmak) için öğretmenden okulda yaptırdığı çalışmalar hakkında bilgi alırım.	①	②	③	④	⑤
28. Öğretmene çocuğumun başarılarından bahsederim.	①	②	③	④	⑤
29. Çocuğumun gününü nasıl geçirdiği konusunda öğretmeni ile konuşurum.	①	②	③	④	⑤
30. Çocuğumun davranışları ve derslerdeki durumu hakkında bilgi almak için veli toplantılarına katılıyorum.	①	②	③	④	⑤
31. Öğretmen ve ben çocuğum ya da okul etkinlikleri konusunda birbirimize notlar yazarız.	①	②	③	④	⑤
32. Bilgi almak ya da bazı problemleri konuşmak için okul yönetimi ile görüşürüm.	①	②	③	④	⑤
33. Öğretmen ile çocuğumla ilgili bir konuda telefonla görüşürüm.	①	②	③	④	⑤
34. Çocuğumun öğretmeni ile kişisel ya da ailevi sorunları konuşurum.	①	②	③	④	⑤

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Ek 6. Veliler İçin Görüşme Soruları

VELİLER İÇİN GÖRÜŞME SORULARI

1. Çocuğunuzun eğitim-öğretim faaliyetlerine katkıda bulunuyor musunuz? Nasıl?
2. Okul ve ailenin işbirliği (Veli toplantısı, aile ziyaretleri, öğretmen ile görüşme vs.) hakkında neler düşünüyorsunuz?
3. Çocuğunuzun okul hayatını yeterince izleyebiliyor musunuz? Nasıl?
4. Çocuğunuzun öğretmeniyle hangi sıklıkla iletişim kuruyorsunuz? Nasıl?
5. Çocuğunuzun okul ve sınıfta yapılan etkinliklere katılıyor musunuz? Ne tür etkinlik sizi daha çok memnun ediyor?
6. Evde çocuğunuzun okul ile ilgili çalışmalarına yardımcı olabilmek için neler yaparsınız?
7. Çocuğunuzun evde yaptığı performans ödevlerine (ev ödevlerine) yardımcı olduğunuzda sizde bu bilgileri öğrenmiş olup gerekli yerlerde uygulayabiliyor musunuz?
8. Sizce okul-aile işbirliğinin (Veli toplantısı, aile ziyaretleri, öğretmen ile görüşme vs.) olumlu yanları nelerdir?
9. Sizce okul-aile işbirliğinin (Veli toplantısı, aile ziyaretleri, öğretmen ile görüşme vs.) olumsuz yanları veya zorlukları nelerdir?
10. Öğrencinizin mesleki derslere (Kur'an-ı Kerim, Arapça, Temel Dini Bilgiler) karşı tutumuyla diğer derslere karşı tutumu arasında farklılık oluyor mu? Nasıl?
11. Okul-aile işbirliğinin (Veli toplantısı, aile ziyaretleri, öğretmen ile görüşme vs.) geliştirilmesi için neler yapılabileceğine dair düşünceleriniz nelerdir?

Ek 6. Öğretmenler İçin Görüşme Soruları

ÖĞRETMENLER İÇİN GÖRÜŞME SORULARI

Cinsiyetiniz	Meslekte Kaçınıcılığınız	Branşınız	Yaşınız	Eğitim Durumunuz
<input type="checkbox"/> Kadın	<input type="checkbox"/> 1-5	<input type="checkbox"/> DinKlt.Ah. B.	<input type="checkbox"/> 20-26	<input type="checkbox"/> Yüksekokul
<input type="checkbox"/> Erkek	<input type="checkbox"/> 5-10	<input type="checkbox"/> Meslek Ders.	<input type="checkbox"/> 27-33	<input type="checkbox"/> Lisans
	<input type="checkbox"/> 10-15	<input type="checkbox"/> Türkçe	<input type="checkbox"/> 34-40	<input type="checkbox"/> Yüksek Lisans
	<input type="checkbox"/> 15-20	<input type="checkbox"/> Matematik	<input type="checkbox"/> 41-50	<input type="checkbox"/> Doktora
	<input type="checkbox"/> 20-25	<input type="checkbox"/> Tarih	<input type="checkbox"/> 51-58	
	<input type="checkbox"/> 25ve üstü	<input type="checkbox"/> Fen Bilimleri	<input type="checkbox"/> 58 ve üstü	
		<input type="checkbox"/> Yabancı Dil		
		<input type="checkbox"/> Sosyal Bil.		
		<input type="checkbox"/> Görsel Sanat		
		<input type="checkbox"/> Müzik		
		<input type="checkbox"/> Beden		
		<input type="checkbox"/> Psikolojik Dan. ve Rehberlik		

- Okul ve ailenin işbirliği hakkında neler düşünüyorsunuz?
- Velilerinizin okulun etkinliklerine katılımı hakkında düşünceleriniz nelerdir?
- Okul-aile işbirliğinde aile katılımı ile ilgili neler yapıyorsunuz?
- Velilerinizin sizinle olan iletişimi hakkında neler düşünüyorsunuz?
- Aile katılımı ile öğrencilerinizin başarılı olmaları arasında nasıl bir ilişki olduğunu düşünüyorsunuz?
- Aile katılımının öğrencilerle birlikte velilerin öğrenmesine etkisi olabileceği hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
- Velilerinizin evdeki etkinliklere (ödevlere yardım etme vs.) katılımını nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Okul-aile işbirliğinin geliştirilmesi için neler yapılabileceğine dair düşünceleriniz nelerdir?
- Performans görevi (ev ödevi) ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
- Performans görevi (ev ödevi) ile öğrencinin başarısı arasında nasıl bir ilişki vardır?
- Aile katılımı ile öğrencilerinizin davranış, bilgi, ve duygu gelişimi arasında nasıl bir ilişki olduğunu düşünüyorsunuz?
- Okul-aile işbirliğinin başarıya ulaşmasında nasıl bir sorumluluğunuz olduğunu düşünüyorsunuz?
- Okul-aile işbirliğinin başarıya ulaşmasında velilerin nasıl bir sorumluluğu olduğunu düşünüyorsunuz?

Ek 8. Gönüllü Katılım Formu



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULUNA SUNULACAK GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, Okul Aile İşbirliğinin Öğrenci Başarısı ve Ailenin Öğrenimine Etkisi (Denizli İmam Hatip Ortaokulları Örneği) başlıklı bir araştırma çalışması olup okul-aile işbirliğinin imam-hatip ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin başarısı ve ailelerinin öğrenimine etkisi arasındaki ilişkinin ortaya konması amacıyla yapılmaktadır. Çalışma, Prof. Dr. Muhiddin OKUMUŞLAR danışmanlığında (N.E.Ü.) Doktora Öğrencisi Halil ERHUN tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile okul-aile işbirliğinin imam-hatip ortaokul 1. sınıf öğrencilerinin başarısı ve ailelerinin öğrenimine etkisi arasındaki ilişki ortaya konacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, Kişisel Bilgi Formu, Aile Katılım Ölçeği, Yarı Yapılandırılmış Veli ve Öğretmen Görüşmeleri yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da başka bir amaçla kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler gizlilik yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri bölümü Din Eğitimi alanından Halil ERHUN'a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Halil ERHUN

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzalıdıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

Ek 9. Araştırmanın Yapıldığı Okulların Listesi

1. Servergazi İmam-Hatip Ortaokulu,
2. Kezban Ali ınar İmam-Hatip Ortaokulu,
3. Ayşe Mürüvvet Başer İmam-Hatip Ortaokulu,
4. Hacı Yılmaz Emine Urhan İmam-Hatip Ortaokulu,
5. İncilipınar Őehit Burhan Acar İmam-Hatip Ortaokulu