

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ PROGRAMI**

**SÜRDÜRÜLEBİLİR OKUL-AİLE İŞ BİRLİĞİNİN
OLUŞTURULMASINDA ÖĞRETMENLERİN
VELİLERDEN BEKLENTİLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MEHTAP ACAR ÜNAL

**ANKARA
HAZİRAN, 2021**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ PROGRAMI**

**SÜRDÜRÜLEBİLİR BİR OKUL-AİLE İŞ BİRLİĞİNİN
OLUŞTURULMASINDA ÖĞRETMENLERİN
VELİLERDEN BEKLENTİLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MEHTAP ACAR ÜNAL

DANIŞMAN: DOÇ. DR. ŞAKİR ÇINKIR

**ANKARA
HAZİRAN, 2021**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Mehtap ACAR ÜNAL adlı öğrencinin hazırladığı “Sürdürülebilir Okul-Aile İşbirliğinin Oluşturulmasında Öğretmenlerin Velilerden Beklentileri” başlıklı bu çalışma Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı / Eğitim Yönetimi ve Teftişi Programı’nda jüri üyelerince oy birliği / oy çokluğu ile **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Başkan Doç. Dr. Şakir ÇINKIR

Üye Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU

Üye Doç. Dr. Pelin TAŞKIN

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından .../.../20... tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulunca .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Mehtap ACAR ÜNAL

ÖZET

SÜRDÜRÜLEBİLİR BİR OKUL-AİLE İŞ BİRLİĞİNİN OLUŞTURULMASINDA ÖĞRETMENLERİN VELİLERDEN BEKLENTİLERİ

ACAR ÜNAL, Mehtap

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Şakir ÇINKIR

Haziran, 2021, xii + 68 sayfa

Sürdürülebilir bir okul aile iş birliğinin oluşturulmasında etkili öğretmen-veli iş birliği önemli rol oynamaktadır. Çocukların eğitsel ve öğretimsel açıdan başarılı olmalarında öğretmen ve velilerin çocuklara ve onların gereksinimlerine duyarlı olmaları ve duygusal yönden güçlü olmaları için desteklemeleri önemlidir. Bu nedenle sürdürülebilir bir okul aile iş birliğinin oluşturulmasında öğretmen ve velilerin beklentilerinin istenen düzeyde karşılanması gerekmektedir. Bu çalışmada Ankara ili dokuz merkez ilçeye (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pirsaklar, Sincan ve Yenimahalle) bağlı temel eğitim ve orta eğitim okullarında görev yapan öğretmen görüşlerinde dayalı olarak öğrenci velilerinin öğretmenlerin beklentilerini karşılama düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modeli niteliğinde olan araştırmanın örneklemini Ankara ili dokuz merkez ilçedeki görevli 358 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen “Sürdürülebilir Okul-Aile İşbirliğinin Oluşturulmasında Öğretmenlerin Velilerden Beklentileri” isimli ölçek ile toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 21 programında çözümlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenci velilerinden beklentilerine yönelik görüşleri aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile değerlendirilmiştir. Öğretmen görüşlerinin cinsiyet, eğitim durumu, medeni durum, okulla iletişim sıklığı değişkenlerine göre farklılaşma durumu bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiştir. Okul kademesi ve görev yapılan ilçe değişkenlerine göre görüşlerin farklılaşma durumu ise tek yönlü varyans analizi ile değerlendirilmiştir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenler velilerin genel olarak çocukların gelişimlerine katkı sağladıkları, çocukların eğitsel-öğretimsel başarılarını takip ettikleri ancak velilerin çocukları için okul dışında sosyal ve kültürel etkinlikler istenen düzeyde düzenlemedikleri görülmektedir. Araştırmada, ğretmenler velilerin okul çalışmalarına karşı saygılı olduklarını, öğretmenlerin bilgi ve emeğine saygı gösterdiklerini belirtmektedirler. Öğretmenler genel olarak velilerin çocuklarını duygusal yönden desteklerini ifade etmektedirler. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin ğrenci velilerinden beklentilerine ilişkin görüşleri okul kademesi değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Buna göre ilkokul öğretmenleri ortaokul ve lise öğretmenlerine göre ğrenci velilerinin beklentilerini daha fazla karşıladığını düşünürken, ortaokul öğretmenleri de lise öğretmenlerine göre velilerin beklentilerini anlamlı bir şekilde daha fazla karşıladıklarını ifade etmektedir. Araştırma bulguları öğretmenlerin ğrenci velilerinden beklentilerine ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin görev yaptıkları ilçe değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir.

Sonuç olarak, Sürdürülebilir Okul-Aile iş birliği oluşturmak için ğretmen ve velilerin karşılıklı olarak beklenirlerinin belirlenmesi önemlidir. Bu bağlamda okullar veliler için “Evde bir öğrenme ortamını oluşturma, öğrencilerin sınıf gelişimini izleme ve değerlendirme, akademik açıdan risk altındaki çocukları izleme, etkili ve verimli çalışma alışkanlıklarını teşvik etme, öğrencilere akademik hedeflerin nasıl oluşturulacağını öğretmek” gibi konularda veli eğitimleri ve alıştayları düzenlenebilir.

Anahtar Sözcükler: Veli-ğretmen iş birliği, ğretmen-veli beklentileri, sürdürülebilirlik,

ABSTRACT

EXPECTATIONS OF TEACHERS FROM PARENTS IN CREATING A SUSTAINABLE SCHOOL – FAMILY COLLABORATION

ACAR ÜNAL, Mehtap

Master's Thesis, Department of Educational Administration and Policy

Supervisor: Doç. Dr. Şakir ÇINKIR

June 2021, xii + 68 Pages

Effective teacher-parent cooperation plays an important role in the creation of a sustainable school-family cooperation. It is important that teachers and parents support children to be sensitive to children and their needs and to be emotionally strong for children's educational and educational success. For this reason, it is necessary to meet the expectations of teachers and parents at the desired level in the creation of a sustainable school-family cooperation. In this study, it is aimed to determine the relationship between the parents of the students and the level of meeting the expectations of the teachers, based on the opinions of the teachers working in the primary and secondary schools in the nine central districts of Ankara (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan and Yenimahalle). The sample of the research, which is a scanning model, consists of 358 teachers working in nine central districts of Ankara. The data were collected with the scale named "Expectations of Teachers from Parents in Establishing a Sustainable School-Family Collaboration" developed by the researcher. The obtained data were analysed in SPSS program. The opinions of the teachers about their expectations from the parents of the students were evaluated with the arithmetic mean and standard deviation values. The differentiation status of teachers' opinions according to the variables of gender, educational status, marital status, frequency of communication with the school were examined with the independent samples t-test. The differentiation of opinions according to the variables of school level and district of duty was evaluated with one-way analysis of variance.

According to the findings obtained from this research, it is seen that teachers and parents contribute to the development of children in general and also, they follow the educational-instructional success of the children, but the parents do not organize social

and cultural activities for their children outside the school at the desired level. In the research, teachers state that parents are respectful towards school work and that they respect teachers' knowledge and effort. Teachers generally express that parent support their children emotionally. According to the research findings, the opinions of the teachers regarding the expectations of the students' parents differ significantly according to the school level variable. Accordingly, primary school teachers think that they meet the expectations of the parents of the students more than the secondary and high school teachers, while the secondary school teachers state that they meet the expectations of the parents significantly more than the high school teachers. Research findings show that teachers' views on expectations from students' parents differ significantly according to the district variable where teachers work.

As a result, it is important to determine the mutual expectations of teachers and parents in order to create a sustainable school-family cooperation. In this context, parent trainings and workshops can be organized for schools and parents on subjects such as "creating a learning environment at home, monitoring and evaluating students' classroom development, monitoring children at academic risk, encouraging effective and productive study habits, and teaching students how to set academic goals".

Keywords: Parent-teacher Collaboration, teacher-parent expectations, sustainability

ÖNSÖZ

Okul ve aile kavramlarının ayrı olarak düşünülmesi imkânsız hale gelmiştir. Öğrenim ve eğitimin bir bütün olduğunu okulda ya da evde başlayan öğrenme sürecinin diğer ortamlarda desteklenerek devam etmesi gerektiği kaçınılmazdır. Öğrenciler üzerinde tam öğrenmenin gerçekleşmesi için okul-aile iş birliğinin, anlık ya da dönemlik kısa etkinlikler ile değil, öğrencinin eğitim hayatı boyunca sürdürülebilir olması gerekmektedir. 20 yıllık eğitimci ve son 6 yılımda idareci olarak görev yaptığım okul ortamında, aile katılımının sürekli olduğu eğitim-öğretim süreçlerinin, çocuklar üzerindeki olumlu yansımalarını gözlemledim. Bu alan üzerindeki deneyimlerimi fikir aşamasından bilim aşamasına geçmesinde ölçeklerin oluşturulmasından araştırma safhasına kadar süreci aydınlatan değerli Danışmanım Doç. Dr. Şakir ÇINKIR’a en derin teşekkürlerimi sunarım. Araştırmam sırasında verilerin toplanması aşamasında kolaylık sağlayan, ismini sayamadığım Ankara geneli ortaokullarda görev yapan öğretmen arkadaşlarıma ve okul müdürlerine teşekkür ederim.

Araştırmam sırasında harcadığım yoğun mesai sırasında desteğini hiç eksik etmeyen sevgili eşim Mert ve biricik kızım İz’e bilhassa teşekkür ederim. Araştırmam sırasında desteğini gördüğüm ama ismini anamadığım herkese bir kez daha teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Son olarak, bulunduğum konuma ulaşmamda bana ve tüm kadınlara bu olanağı tanıyan Türkiye Cumhuriyeti’nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk’e sonsuz saygılarımı sunarım.

Mehtap ACAR ÜNAL

Haziran, 2021

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xii
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Aile Katılımı	4
Aile Katılımının Amaçları	5
Öğretmenlerin ve Ailelerin Birbirlerinden Beklentileri.....	7
Aile Katılımının Önemi	8
Aile Katılım Modelleri.....	14
Aile Katılım Biçimleri	17
Ebeveynlik (Parenting).....	18
İletişim (Communicating).	18
Gönüllülük (Volunteering).....	19
Evde Öğrenme (Learning at Home).	19
Karar Verme (Decision Making).	20
Toplumla İşbirliği Yapma (Collaboration with the Community).	20
Aile Katılımının Önündeki Engeller.....	21
Bireysel Aile Faktörleri.....	22
Öğrenci Faktörleri.	23
Aile-Öğretmen Faktörleri.....	23
Toplumsal Faktörler.	24
Aile Katılım Stratejileri	25
Amaç	29
Önem.....	30
Sınırlılıklar	31
Tanımlar.....	32

BÖLÜM 2.....	33
YÖNTEM.....	33
Araştırmanın Modeli.....	33
Evren ve Örneklem	33
Verilerin Toplanması	35
Sürdürülebilir Okul-Aile İşbirliğinin Oluşturulmasında Öğretmenlerin Velilerden Beklentileri Ölçeği	35
Verilerin Çözümlemesi	39
BÖLÜM 3.....	40
BULGULAR VE YORUMLAR	40
Öğretmenlerin Öğrenci Velilerinden Beklentilerine Yönelik Bulgular.....	40
Öğretmenlerin Öğrenci Velilerinden Öğrencilerin Gelişimine Yönelik Beklentileri.....	40
Öğretmenlerin Öğrenci Velilerinden Okulla İşbirliğine Yönelik Beklentileri	42
Öğretmenlerin Öğrenci Velilerinden Öğrenciye Duygusal Destek Açısından Beklentileri.....	43
Öğretmenlerin Öğrenci Velilerinden Beklentilerine Yönelik Görüşlerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Karşılaştırılması.....	44
Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	44
Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular	45
Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular	46
Okulla İletişim Sıklığı Değişkenine İlişkin Bulgular	47
Okul Kademesi Değişkenine İlişkin Bulgular	48
BÖLÜM 4.....	52
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	52
KAYNAKLAR.....	55
EKLER	62
EK 1. Etik Kurul Onayı	63
EK 2. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni/Diğer Kurumlardan Alınan Araştırma İzinleri	64
EK 3. Sürdürülebilir Okul-Aile İşbirliğinin Oluşturulmasında Öğretmenlerin ve Velilerden Beklentileri Ölçeği	65
BENZERLİK BİLDİRİMİ	67
ÖZGEÇMİŞ.....	68

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1 Öğretmen ve Ailelerin Birbirlerinden Beklentileri	7
Tablo 2 Aile Katılımının Öğrenci, Aile, Eğitimciler ve Okul Açısından Faydaları.....	13
Tablo 3 Aile Katılımı Modelleri.....	15
Tablo 4 Öğretmenler ve Aileler Arasında Etkili Ortaklık için Yedi Temel İlke.....	26
Tablo 5 Örneklemedeki Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	34
Tablo 6 Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	36
Tablo 7 Öğretmenlerin Öğrenci Velilerinden Öğrencilerin Gelişimine Yönelik Beklentilerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	40
Tablo 8 Öğretmenlerin Öğrenci Velilerinden Okulla İşbirliğine Yönelik Beklentilerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	42
Tablo 9 Öğretmenlerin Öğrenci Velilerinden Öğrenciye Duygusal Destek Açısından Beklentilerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	43
Tablo 10 Öğretmenlerin Öğrenci Velilerinden Beklentilerine Yönelik Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	44
Tablo 11 Öğretmenlerin Öğrenci Velilerinden Beklentilerine Yönelik Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	45
Tablo 12 Öğretmenlerin Öğrenci Velilerinden Beklentilerine Yönelik Görüşlerinin Medeni Durumu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	46
Tablo 13 Öğretmenlerin Öğrenci Velilerinden Beklentilerine Yönelik Görüşlerinin Okulla İletişim Sıklığı Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	47
Tablo 14 Öğretmenlerin Öğrenci Velilerinden Beklentilerine Yönelik Görüşlerinin Okul Kademesi Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	48

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Eğitim Çıktılarını Şekillendiren Faktörler.....	9
Şekil 2. Aile Katılımının Önündeki Engeller	22
Şekil 3. DFA Modeli	38



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu başlık altında problem durumuna, araştırmanın amacı ve önemine, araştırmanın sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmektedir.

Problem

Öğrencilerin okul başarısında okul içi faktörler kadar okul dışı faktörlerin de önemli rol oynadığı bilinen bir gerçektir. Dolayısıyla eğitim kalitesinde okul çevre iş birliği kaçınılmazdır. Okulun çevresiyle ilişki kurmasının en önemli araçlarından birisinin aileler olduğu ifade edilebilir. Bu sebeple okul ile aile arasında etkili iş birliklerinin kurulması önem arz etmektedir. Ancak unutulmamalıdır ki aile ve okul arasında kurulan bu iş birliğinin sürekliliğini sağlamak da önemli bir konudur. Bu sürekliliği sağlamak ise öğretmen ve ailelerin karşılıklı olarak birbirlerinden beklentilerini anlamalarına bağlıdır.

Çevre, bir sistemin iç unsurlarını etkileyen ve sistemin sınırları dışında olan her şeydir (Hoy ve Miskel, 2010). Başaran'a (2000) göre okulun çevresi, girdilerini aldığı; mezunlarını saldırdığı, etkilendiği ve etkilediği diğer örgütlerdir. Bunlar üst yönetim örgütleri, diğer okullar, toplum, aileler, örgütler ve benzerleridir. Etkili bir okul-çevre iş birliğinin oluşturulması için öncelikle okullarda aile katılımının sağlanması gerekir (Rosenblatt ve Peled, 2002). Görüldüğü gibi okulun çevresi denilince akla ilk aileler gelmektedir. Aile kavramı genel olarak biyolojik ebeveynler anlamında kullanılsa da üvey ebeveynler, evlat edinen ebeveynler, büyükanne ve büyükbabalar gibi diğer bakıcı gruplarını da içerebilmektedir. Diğer bir ifadeyle aile kavramı, ev veya aile bağlamında çocukların bakım sorumluluğunu üstlenen herkesi ifade etmektedir (Moran, Ghate ve van der Merwe, 2004). Türk Dil Kurumu (2006) da veli kavramını, bir çocuğu koruyan, işlerine bakan ve her türlü davranışından sorumlu kimse olarak tanımlanmaktadır.

Ailelerin kaliteli bir eğitimin gerçekleşmesinde önemli bir rolü vardır. Aile, eğitim açısından okulun dışındaki en etkili çevrelerden birisidir (Adams ve Christenson, 2000).

Aslında öğrenme, çocuklar okula başlamadan çok önce başlamakta ve çocuklar okula başladıktan sonra evde ve toplum içinde öğrenmeye devam etmektedirler. Aileler, evde öğrenme fırsatları sağlamada ve çocukların okulda öğrendiklerini başka yerlerde olanlarla ilişkilendirmede kritik bir rol oynamaktadırlar. Okul dışındaki çeşitli öğrenme deneyimlerine ve etkinliklerine katılarak ve bunları kolaylaştırarak, aileler çocukların genel öğreniminde ve eğitiminde önemli bir yer edinmektedirler (Emerson, Fear, Fox ve Sanders, 2012). Dolayısı ile eğitim ve öğretimi etkili bir okul aile iş birliği olmadan sağlamak mümkün değildir. Eğitim, öğrenciyi tanımakla başlamaktadır ve ancak okul aile iş birliği ile amacına ulaşmaktadır (Yiğit, 2009). Başka bir ifadeyle ne aileler, okulların yardımını olmaksızın çocuklarını yetiştirebilmekte; ne de okullar, ailelerle iş birliği yapmaksızın öğrencileri gerektiği şekilde eğitebilmektedir (Kıncal, 1991). Genel olarak aile ve okulun olumlu bir iş birliği olmadan, toplum tarafından eğitim açısından belirlenen yüksek standartlara ulaşmanın mümkün olmayacağı kabul edilmektedir (Castro, Expósito-Casas, López-Martín, Lizasoain, Navarro-Asencio ve Gaviria, 2015). Dolayısıyla eğitim ve öğretim açısından okul-aile iş birliğinin yeri yadsınamayacak kadar önemlidir.

Okul-aile iş birliğinin temel amacı ailelerin okula katılımını ve desteğini sağlayarak öğrenci ve dolayısıyla da okul başarısını yükseltmektir (Balay, 2014). Çünkü Taymaz'ın (2011) da belirttiği üzere okulda başlayan birçok eğitsel çalışma öğrencinin ailesinde ve okul dışındaki çevresinde tamamlandığından, okullardaki eğitimin başarılı olması ve amaçlarına ulaşabilmesi için öğrencinin ailesinin ilgi ve yardımına ihtiyaç duyulmaktadır. Dahası aile ve öğretmen arasındaki iş birliği ile çocuk daha iyi yetişme olanaklarına sahip olmaktadır (Bursalıoğlu, 2011). Bu nedenle okullarda aile katılımını sağlamak üzere okul-aile birlikleri kurulmaktadır. Toplumun okulla iletişime geçmesini sağlayan en küçük birim okul-aile birlikleridir (Özdemir, 2018a).

Türkiye’de okul aile ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik ilk adım 1946 yılında düzenlenen Üçüncü Milli Eğitim Şurası’nda atılmıştır. Raporda; Okul - Aile birliklerince okul hayatına hâkim olan eğitim ve öğretim ilkelerinin ailelere tanıtılması, temizlik, sağlık ve devam problemleriyle ilgili fikir, duygu, ahlak ve beden eğitimi konuları üzerinde durulması ve okul - aile birlikleri çalışmalarını kolaylaştırıcı tedbirler konusunda teklifler sunulmuştur. Komisyon raporunda modern eğitim anlayışının gereği olarak öğrencinin okul içi ve okul dışı durumlarının, psikolojik, kültürel ve ailevi yaşamının önemi, dolayısıyla okul ve aile işbirliğinin gerektiği vurgulanmış, ilkokulda öğretmen-aile ilişkilerinin zayıfladığı belirtilerek okul – aile işbirliğini pekiştirecek müesseselerin

acilen kurulması gerektiği, bunun da “Okul - Aile Birlikleri” adıyla oluşturulması ve bütün ortaöğretime yaygınlaştırılması önerilmiştir.

1947 yılında ise “Okul-Aile Birliği Yönetmeliği” çıkarılmıştır (Özdemir, 2018a). Bu yönetmelikte günümüze kadar çeşitli değişiklikler yapılmış ve en son 2012 yılında yeniden düzenlenmiştir. Belirtilen yönetmelik, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı okul ve eğitim kurumlarında okul-aile birliklerinin kuruluş, işleyiş, görev, yetki ve sorumluluklarına ilişkin usul ve esasları düzenlemektedir.

1948 yılı ilköğretim programı ile 1949 yılı ortaokul programlarında da “okul ile aile arasında sıkı bir iş birliği sağlanması” ilkesine yer verilmiştir (Aslanargun, 2007). Ayrıca 1973 yılında kabul edilen 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda da “Eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için okul ile aile arasında iş birliği sağlanır” ifadesi ile okul aile iş birliğine dikkat çekilmektedir. Görüldüğü gibi Türk Eğitim Sisteminde 1946 yılından beri yayınlanan resmî belgelerde okul-aile iş birliğinin önemine dikkat çekilmekte ve etkili okul-aile iş birliğinin sağlanması için de çeşitli düzenlemeler yapılmaktadır.

Okul –aile birliği ile ailelerle etkili bir iletişim kurulmakta ve eğitim-öğretim sürecine ailenin katılımı sağlanmaktadır (Çalışkan ve Ayık, 2015). Öğretmenler, okul aile iş birliğini sağlama ve bu ilişkiyi geliştirmede kritik rol oynamaktadır. Çünkü öğretmenler öğrenci ile doğrudan etkileşim içerisinde bulunmakta ve onların ilgi ve ihtiyaçlarını yakından izlemektedirler (Gökçe, 2000). Etkili bir okul-aile iş birliğinin anahtarının öğretmen ve veli arasında kurulan sağlıklı bir iş birliği olduğu da göz önüne alındığında bu iki paydaş arasındaki ilişkinin eğitim süreci üzerinde önemli bir etkisi olduğu ifade edilebilir. Dahası okullar ve aileler arasındaki iş birliği eğitim ve örgütsel gelişim için anahtar bir unsur olarak görüldüğünden günümüzde okullarda aile katılımı büyük bir ilgi kaynağı ve güncel bir araştırma alanı haline gelmiştir (Álvarez-Álvarez, 2020). Dolayısıyla Sürdürülebilir Okul-Aile iş birliğinin oluşturulması için öğretmen ve veli arasındaki iletişimin de sağlıklı olması gerekmektedir. Bu iki taraf arasında sağlıklı bir ilişkinin kurulması ise paydaşların karşılıklı olarak birbirlerinden beklentilerini anlamaları ile mümkün olacaktır.

Aile Katılımı

Literatürde aile katılımının araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlandığı ve kabul edildiği görülmektedir. Bazı araştırmacılar aile katılımını evde devam eden “iyi ebeveynlik” (good parenting) olarak kabul ederken, bazıları “öğretmenlerle konuşma” (talking to teachers), bazıları ise okul işlevlerine ve okul yönetimine ailenin tam katılımı olarak ele almaktadır (Desforges ve Abouchaar, 2003). Aile katılımı, ailelerin çocuklarının eğitimiyle ilgili doğrudan veya dolaylı olarak çeşitli davranış ve etkinliklerini içeren genel bir terimdir (Punter, Glas ve Meelissen, 2016). Khan (1996) aile katılımını genel olarak ailelerin çocuklarının eğitime dâhil olması olarak belirtmektedir. Bir başka tanımda aile katılımı, ailelerin çocuklarının eğitim süreçlerine ve deneyimlerine katılımı olarak ifade edilmektedir (Jeynes, 2005).

Bayraktar, Güven ve Temel (2016) aile katılımını çocuğun okula başladığı zamandan itibaren okul ve aile arasında kurulan ilişkilerin bütünü olarak tanımlamaktadır. Aydın (2004) ailenin okula katılımının, velilerin akademik, duygusal, sosyal vb. yönlerden öğrencilerin gelişiminde aktif rol almalarını ifade ettiğini belirtmektedir. Başka bir tanıma göre ise aile katılımı, öğrencileri okul etkinliklerine daha aktif bir şekilde motive etmek, onlara destek olmak ve okul etkinliklerine katılmalarını teşvik etmek amacıyla aileler, öğretmenler, öğrenciler ve toplum arasındaki ilişki olarak tanımlanmaktadır (Cotton ve Reed-Wikelund, 1989).

Aile katılımının günümüzdeki tanımları yalnızca ailelerin okul içinde gerçekleştirdiği faaliyetleri değil, aynı zamanda evde gerçekleştirilen eylemleri de kapsamaktadır (Reininger ve Lo’pez, 2017). Buna göre Sosa (1997) aile katılımı, çocuklarının okuldaki potansiyelini artırmak için ailelerin evde eğitici oyunlar sağlamak, ödevleri desteklemek veya çocukları ile güncel olaylar hakkında tartışmalar yapmak gibi gerçekleştirdiği öğrenme etkinliklerinin toplamı olarak tanımlamaktadır. Öte yandan aile katılımı sadece ailenin evde gerçekleştirdiği etkinlikleri de içermemektedir. Hill ve Taylor (2004) aile katılımının çocuğun akademik çalışmalarına evde destek olmanın yanı sıra, ailenin okulla ilgili işlerde gönüllü olmasını, okul çalışanları ve öğretmenlerle etkili iletişim kurmasını, okuldaki etkinliklere ve veli toplantılarına katılmasını da içerdiğini belirtmektedir. Benzer şekilde Pate ve Andrews (2006) ise aile katılımını, ailenin okuldaki etkinliklere ilişkin farkındalığa sahip olması, bu etkinliklere dahil olması, eğitimde aile becerileri ile çocukların başarısı arasındaki ilişkiyi anlaması ve çocuğunun gelişimi için öğretmenlerle sürekli olarak iletişim kurması olarak ifade etmektedir. Aile

katılımını ebeveynler için bireysel bir hak, sorumluluk ve sosyal bir ihtiyaç olarak gören Castro ve diğ erleri (2015) bu kavramı daha geniş bir yaklaşımla, ailelerin, çocuklarının sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerinin her alanına aktif katılımı olarak ifade etmektedir.

Aile katılım kavramının çeşitli unsurları içinde barındırdığını belirten Coleman ve Churchill (1997) ise bu kavramın şu unsurları içermesi gerektiğini savunmaktadır: Çocuğun gelişimi ile ilgili ailelerin bilgilendirilmesi, ailenin çocuğa evde öğretmenlik yapması, çocuklarına etkili bir öğretmenlik ve rehberlik yapabilmeleri için ailelerin eğitilmesi, ailelere duygusal destek sağlanması, çocukla ilgili konularda aile ve öğretmenin birbirinden yardım ve bilgi alması,  ğretmen ve aile etkinliklerini kapsayan ortak programlar oluşturulması ve ailelere toplumsal hizmetlerden yararlanmaları konusunda yardımcı olunmasıdır. McBride, Bae ve Wright (2002) ise aile katılımının aile ve öğretmenler tarafından sahip olunan inanç ve beklentileri de kapsaması gerektiğini belirtmektedir. Çünkü yazarlara göre aile katılımının yorumlanması, büyük ölçüde ilgili her kişinin bireysel inançlarına ve beklentilerine bağlıdır. Aileler ve öğretmenler bu inanç ve beklentilerini birbirleriyle paylaşmaz ise çocukların bakımı ve eğitiminde her birinin hangi rolü oynayacağı konusunda kafa karışıklığı oluşabilir ve bu durum da katılımın azalmasına neden olabilir. Benzer şekilde Hoge, Smit ve Crist (1997) aile katılımının ailenin beklentileri, ailenin ilgisi, okul ve aile topluluğuna aile katılımı olmak üzere dört temel bileşenden oluştuğunu belirtmektedir.

Görüldüğü gibi literatürde aile katılımına ilişkin tek ve mutlak bir tanım bulunmamaktadır. Ancak yukarıdaki tanımlar incelendiğinde, aile katılımının çocukların hem kişisel hem de akademik gelişimlerine yardımcı olmayı amaçladığı görülmektedir. Bu nedenle çocukların kişisel ve akademik açıdan gelişimlerinin tamamlanabilmesi için okul-aile iş birliğinin de sağlanması bir gereklilik olduğu ifade edilebilir. Bunun yanında aile katılım etkinlikleri sadece çocukların becerilerini ve davranışlılarını olumlu yönde geliştirmeyi hedeflememekte ailelerin de gelişimlerine destek sağlamayı amaçlamaktadır. Ayrıca bu kavram her iki paydaşın birbirlerinden beklentilerinin neler olduğunun ortaya konmasını da içermektedir.

Aile Katılımının Amaçları

Aile katılımını sağlamanın belirli amaçları bulunmaktadır. Mağden (1993) aile katılımının ilk olarak aileye eğitim vererek onların çocuklarının eğitimine destek olmasını

sağlamayı amaçladığını belirtmektedir. Bu şekilde çocukların büyüme ve gelişimlerine en iyi şekilde yardımcı olunacak ve okul başarısı artacaktır. Sucuka ve Kimmet (2005) benzer şekilde aileleri çocuklarını destekleyebilecekleri ve evde yapılabilecekleri çalışmalarla ilgili bilgilendirmenin aile katılımın amaçları arasında olduğunu vurgulamaktadır.

Çocuklar aileleriyle diğer insanlardan çok daha fazla zaman geçirmektedirler. Ayrıca aileler çocuklarının ilk öğretmenidir ve onların yaşamlarında ve eğitimlerinde aktif bir rol oynamaya her zaman devam etmektedirler (Liu, Sulaimani ve Henning, 2020). Dolayısıyla aile katılımının diğer bir önemli amacı ailenin çocuk için öneminin farkına varmasını sağlamaktır (Sucuka ve Kimmet, 2005). Aile katılımı ile aileler kendi ilgi, beceri ve yeteneklerinin farkına varmakta, çocukları ile daha sağlıklı iletişim kurabilmekte, çocuklarının evde öğreneceği konular hakkında bilgi sahibi olmakta, çocuklarının eğitiminde kendilerinin önemli bir yere sahip olduklarına inanmakta ve kendilerini okulun bir parçası olarak görmektedirler (Oktay ve diğerleri, 2006). Liu, Sulaimani ve Henning (2020) aile katılımının ailelerin çocuklarıyla etkileşimlerini ve tartışmalarını artırarak çocuklarının evde ve okulda sosyal, duygusal ve entelektüel gelişim ihtiyaçlarına karşı daha duyarlı olmaları konusunda da ailelere yardımcı olduğunu belirtmektedir. Bu açıdan aile katılımı hem ailelerin çocuklarının eğitime katılmanın yararları konusunda bilinçlendirilmesini hem de onlara bunu yapma becerilerini sağlama konusunda yardımcı olmayı içermektedir (Emerson, Fear, Fox ve Sanders, 2012).

Ailelerin çocuklarının eğitimlerine yönelik bilgi sahibi olmalarının yanı sıra öğretmenlerin de daha iyi bir süreç için çocukları ve aileleri tanımaları da aile katılımın amaçları arasındadır. Öğretmenler aile katılımı ile öğrencileri daha iyi tanıyabilmekte ve anlayabilmektedirler. Öğretmenlerin ailelerin kültürlerini ve çeşitliliğini anlamaları ile öğretmenler ailelerin yeteneklerine ve zamanına daha derin saygı duymaktadır. Bunun yanı sıra aile ve öğretmenler arasında kurulan iyi bir ilişki, ailelerin öğretmenin işini ve okulun eğitim programını daha iyi anlamalarına olanak tanımaktadır (Liu, Sulaimani ve Henning, 2020).

Görüldüğü gibi aile katılımı ile öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal açıdan gelişiminin desteklenmesi amaçlanmaktadır. Dolayısıyla aile katılımı ile öğrenci performansının geliştirilmesi ve öğrencilerin olumlu tutum ve davranışlar kazanması (Sussell, Carr ve Hartman, 1996) hedeflenmektedir. Böylece eğitim-öğretim süreçlerinin daha etkili bir şekilde yürütülmesi ve Karther ve Lowden'un (1997) belirttiği gibi okul gelişiminin sağlanması hedeflenmektedir.

Öğretmenlerin ve Ailelerin Birbirlerinden Beklentileri

Aile katılımı ailelerin çocuklarının eğitimine destek olmasını ve okulun da öğrencilerin gelişimi de için aileye destek olmasını içermektedir. Bunun yanında bu kavram aile ve öğretmenlerin karşılıklı olarak birbirinden beklentilerinin ortaya konulmasını da içermektedir. Dolayısıyla her iki paydaş grubunun da birbirinden beklentilerini belirlemek önem arz etmektedir. Hornby (2000) hem öğretmenlerin hem de ailelerin birbirlerinden çeşitli beklentilere sahip olduğunu ifade etmekte ve bunları Tablo 1’de yer alan şekilde belirtmektedir.

Tablo 1

Öğretmen ve Ailelerin Birbirlerinden Beklentileri

<i>Ailelerin Öğretmenlerden Beklentileri</i>	<i>Öğretmenlerin Ailelerden Beklentileri</i>
• Öğretmenlerin ailelere daha fazla danışması ve görüşlerini dinlemesi, • Öğretmenlerin daha açık/ yaklaşılabilir bir tutum sergilemesi, • Öğretmenler bir şey bilmiyorlarsa bunu kabul etmeye istekli olmaları, • Öğretmenler, çocuklarının herhangi bir sorunu olduğundan şüpheleniyorlarsa ailelerle iletişime geçmeleri, • Öğretmenlerin tüm çocuklara saygılı davranması, • Öğretmenlerin, çocuklar arasındaki bireysel farklılıkları dikkate alması, • Öğretmenlerin öğrenme güçlüklerini belirlemesi ve bunları düzeltmeye çalışması, • Etkili aile-öğretmen konferanslarında çocuklarının ilerlemesinin tartışılması, • Öğretmenlerin sınıf çalışmalarına ve ev ödevlerine düzenli olarak geri bildirim vermesi, • Çocuklarının ilerlemesiyle ilgili ailelere düzenli ayrıntılı raporlar verilmesi, • Aile-öğretmen derneklerine dahil olmak için daha fazla öğretmenin gönüllü olması, • Öğretmenlerin aileleri okulda bir kaynak olarak daha fazla kullanması.	• Ailelerin çocuklarının özel ihtiyaçları veya sağlık sorunları konusunda öğretmenlere açık olmaları, • Ailelerin öğretmenlere öğrencileri etkileyebilecek ev koşullarını anlatmaları, • Ailelerin evde okul disiplini güçlendirmek için öğretmenlerle işbirliği yapmaları, • Ailelerin ev ödevlerini denetlemek veya çocukların okumasını dinlemek gibi şeylerle evde okul programını güçlendirmeye yardımcı olmaları, • Ailelerin çocuklarına okulda kendilerinden neler beklendiğini öğretmeleri, • Ailelerin çocuklarının neler yapabileceğine dair gerçekçi beklentilere sahip olmaları, • Ailelerin aile-öğretmen derneklerinin düzenlediği toplantılara katılmaları, • Çocuklarının ilerlemesini tartışmak için öğretmenlerle toplantılara katılmaları; • Ailelerin eve gönderilen raporları ve mektupları okuyup kabul etmeleri; • Gün içinde kendileriyle iletişime geçilmesi gerekebileceğinden okulun ailenin güncel adres ve telefon bilgilerine sahip olduğundan emin olmaları; • Okulda çeşitli şekillerde yardım etmeye gönüllü olmaları.

Kaynak: Hornby, 2000.

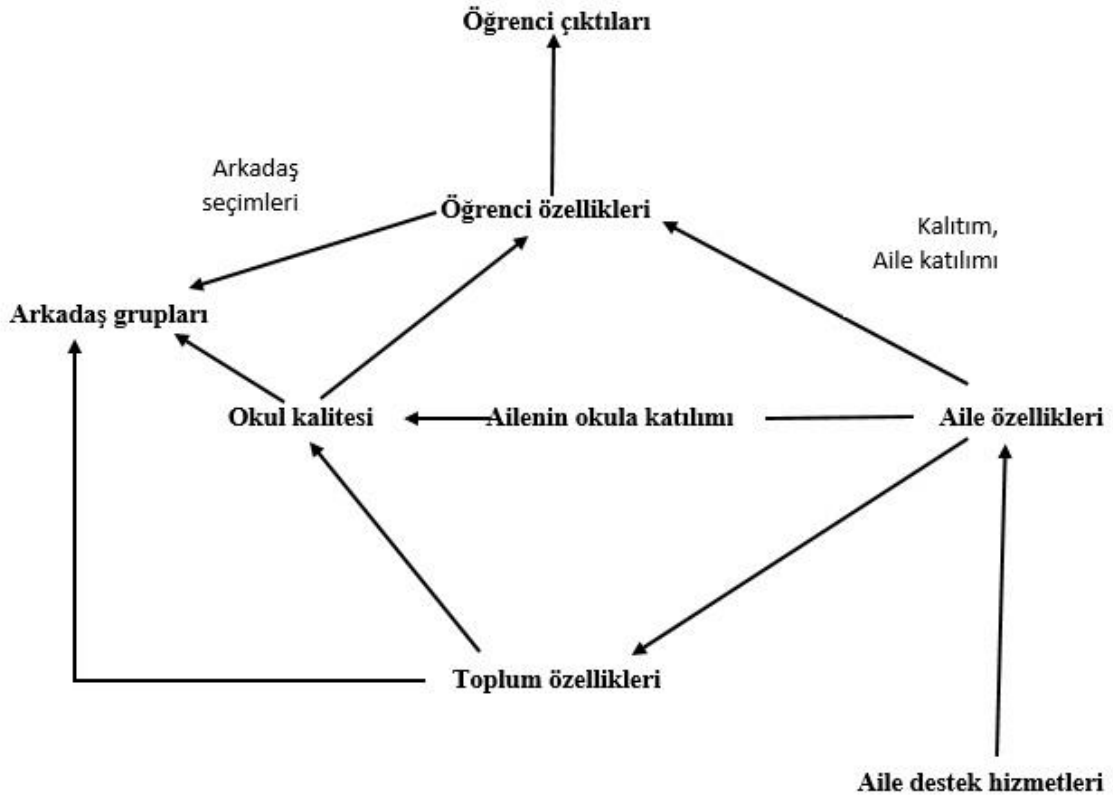
Tablo 1’den görüldüğü gibi aile ve öğretmenlerin beklentilerinde bazı farklılıklar bulunmaktadır, ancak bunun yanında pek çok benzerlik ve tamamlayıcı beklentiler de yer almaktadır. Örneğin, öğretmenler ailelerin kendilerine daha açık olmasını isterken aileler öğretmenlerin onları dinlemesini ve onlara daha çok danışmasını beklemektedir. Ayrıca, öğretmenler ailelerin okullarda daha gönüllü çalışmalar yapmasını istmekte ve aileler de bunu yapmak istediklerini ifade etmektedir (Hornby, 2000)

Aile Katılımının Önemi

Aile katılımı, çocukların gelişimini ve başarısını arttırmada, eğitimsel ve gelişimsel sorunların önlenmesi ve çözülmesinde önemlidir (Becher, 1986). Dahası Shaw (2008), çocukların başarısında ailelerin, en az okul kadar etkili olduğunu belirtmektedir. Çünkü aile başlıca bir sosyalleşme aracıdır ve bu nedenle çocuğun çeşitli alanlarda başarıya ulaşma motivasyonunu belirlemede önemlidir (Mpiluka, 2014). Nitekim aile katılımının olmaması, ailelerin okul hayatından uzaklaşmasına ve öğrenciler tarafından okulların giderek reddedilmesine neden olabilmektedir (Álvarez-Álvarez, 2020).

Ailelerin okula katılımının, çocuklar için okulla ilgili sonuçlar üzerinde olumlu bir etkisi olduğu iyi bilinmektedir (Hill ve Taylor, 2004). Aile katılımın getirdiği faydalar göz önüne alındığında eğitim sürecinde bu katılımın artırılması önem arz etmektedir (Hornby, 2000). Balcı (2013) aile katılımının, öğrencilerin akademik başarısını gerçekleştirebilmek için okuldaki öğrenimi tamamlayıcı ve destekleyici bir faktör olarak ortaya çıktığını ifade etmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin akademik başarısında aileler önemli bir etkiye sahiptir. Baker (2003), aile katılımının öğrenme başarısının merkezi bir bileşeni olduğunu belirtmektedir. Khan (1996) aile katılımının öğrenci başarısı üzerinde pozitif bir etkisi olduğunu belirtmektedir. Dahası bazı düşünürler bu etkinin, diğer bütün faktörlerden daha belirleyici olduğunu savunmaktadır (Aslanargun, 2007).

Eğitimde öğrenci çıktıları şekillendiren birçok faktör olduğu konusunda literatürde bir görüş birliği bulunmaktadır. Eğitim çıktıları şekillendiren bu faktörlerden bazıları Desforjes ve Abouchaar (2003) tarafından modellenerek Şekil 1’de gösterildiği şekilde özetlenmektedir.



Şekil 1. Eğitim Çıktılarını Şekillendiren Faktörler

Kaynak: Desforges ve Abouchar, 2003

Şekil 1’den görüldüğü gibi öğrencilerin başarıları (çıktıları), birçok kişi, süreç ve kurumdan etkilenmektedir. Aileler, daha geniş aile, akran grupları, mahalle/toplum, okullar ve diğer kurumlar (örneğin kiliseler, kulüpler) çocukların kendi kendilerini gerçekleştirmelerini şekillendirmede önemli rol oynamaktadır. Elbette çocukların kendileri de eşsiz yetenekleri, mizaçları ve eğilimleri ile davranışlarını, isteklerini ve başarılarını oluşturmada ve biçimlendirmede merkezi bir rol oynamaktadırlar (Desforges ve Abouchar, 2003). Desforges ve Abouchar’ın modeli incelendiğinde ailenin okula katılımının da öğrenci başarısı üzerinde rol oynadığı görülmektedir. Nitekim bu konuda yapılan meta-analiz çalışmalarında (Castro ve diğerleri, 2015; Jeynes, 2005) da aile katılımının öğrencilerin akademik başarısı üzerinde önemli ve pozitif yönde bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Greenwood ve Hickman (1991), ilkökul dönemindeki aile katılımı ile öğrencilerin akademik başarıları arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca yapılan başka bir araştırmada aile katılımı ile öğrencilerin akademik benlik kavramı arasında da pozitif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur (Gonzalez-Pienda ve diğerleri, 2002). Hedlund (2009) tarafından yapılan karma araştırmada ise ailelerinin eğitimlerine

dahil olduğunu düşünen öğrencilerin %84'ünün, ailelerinin dahil olmadığını düşünenlere göre daha iyi notlar aldığı bulunmuştur. Nitel bulgular da olumlu ebeveyn katılımının öğrenciler, aileler ve öğretmenler tarafından son derece değerli görüldüğünü ve birçok şekliyle öğrencileri okulda daha çok çalışmaya teşvik etmede olumlu bir güç olarak algılandığını ortaya koymuştur. Mattingly ve diğerleri (2002) ise aile katılımı ile eğitim çıktılarının yalnızca ilişkili olmadığını, aynı zamanda aile katılımının aslında eğitim çıktılarını etkilediğini öne sürmektedirler.

Aile katılımının sadece akademik başarı üzerinde değil, öğrencilerin tutumları ve sosyal davranışları üzerinde de olumlu etkileri bulunmaktadır (Cotton ve Reed-Wikelund, 1989). Yapılan çalışmalarla aile katılımının çocuklar için çeşitli akademik ve sosyo-duygusal faydaları olduğu ortaya konmuştur (Daniel, Wang ve Berthelsen, 2016). Yiğit (2009) okul yönetiminde yer alan velilerin öğrencilerinin hem daha başarılı olduklarını hem de okula karşı daha olumlu tutum geliştirdiklerini ifade etmektedir. Ayrıca Kepenekçi (2003) okul yönetiminde öğretmen, öğrenci ve ailenin kendilerini ilgilendiren kararlara katılımlarının sağlanmasının demokratik okulun koşulu olduğunu belirtmektedir. Bunun yanında, öğretmenler ve aileler arasında iletişimi güçlendirmeyi amaçlayan çalışmalar, okulda disiplin sorunlarının yaşanmasını da engelleyebilmektedir (Aslanargun, 2007).

Biber (2003) aile ve öğretmen ve iletişiminin iki yararı olduğunu belirtmektedir. Yazara göre bunlardan ilki; yukarıda da bahsedildiği gibi ailenin okula ve öğrenciye gösterdiği ilginin öğrenci motivasyonunu artıracaktır. İkinci yararı ise okulun yapısını, değerlerini ve standartlarını tanıyan ailelerin çocuklarını daha iyi yönlendirebileceğidir. Hill ve Taylor (2014) da benzer şekilde aileler okul çalışanları ile ilişkiler kurarken, okulun davranış ve ev ödevi beklentileri hakkında önemli bilgiler edindiğini; ayrıca ev ödevlerinde nasıl yardım edileceğini ve çocukların evde öğrenmelerini nasıl arttırabileceklerini de öğrendiklerini belirtmektedirler. Bu da aileleri, çocuklarına okulla ilgili etkinliklerinde yardımcı olmak için daha donanımlı hale getirmektedir. Bayraktar, Güven ve Temel'e (2016) göre de aile katılımı, ailelerin çocuklarının gelişimini takip etmelerine, okulun politikası ve programı hakkında bilgi sahibi olmalarına ve çocuklarının eğitimini evde desteklemelerine olanak sağlanmaktadır.

Aile katılımının eğitim sürecinde çeşitli kazanımların elde edilmesine olanak sağladığını belirten Ömeroğlu, Yazıcı ve Dere (2003) aile katılımı ile eğitimin daha etkin hale geldiğini, ailelerin eğitim için motive edildiğini, çocuğun bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimi konusunda ailenin desteklendiğini, çocuğun evdeki çalışma ortamının

zenginleştğini, ailenin çocuğunun eğitimindeki önemini kavradığını ve çocuğunu evde nasıl destekleyeceği konusunda deneyim kazandığını ifade etmektedir. Benzer şekilde Zembat ve Unutkan (1999) da aile katılımının çeşitli yararları bulunduğunu dile getirmektedir. Yazarlara göre bu yararlar; ailenin hem öğretmene hem de okula duyduğu güveni artmakta, ailenin çocuğu ile birlikte etkinlik yapmaktan zevk alması ve böylece çocuğunun öğrenme gereksinimlerinin farkına varması sağlanmakta, öğretmen öğrencisinin gelişimi konusunda doğrudan ve ayrıntılı bilgi alabilmekte ve bu nedenle yaptığı çalışmalarda kendini güvende hissetmekte, sosyal değişimlerden etkilenen ailelere destek sağlanmakta ve aileler arası bilgi paylaşımına fırsat tanımaktadır.

Aile katılımın çeşitli olumlu çıktıları olduğunu vurgulayan Klein ve Ballantine (1999) bunları; aileler ve çocuklar arasında iletişimin gelişmesi, ailelerin çocukların daha yüksek akademik performans elde etmesi, okula devamın artması ve rahatsız edici davranışların çocuklar tarafından daha az sergilenmesi; öğrencilerin liseyi bitirme ve üniversiteye girme olasılıklarının artması, ailelerde bir başarı duygusu yaratması, ailelerin çocuklarıyla ilgili daha yüksek beklentilere sahip olması, öğrencilerin iyileşmiş çalışma alışkanlıkları kazanması ve ailelerin kendi eğitimlerine devam etmeye karar verme olasılığının artması şeklinde belirtmektedir. Epstein ve Sheldon (2001) ise aile katılımının çocukların eğitime yararlarını şu şekilde sıralamaktadır (Akt. Maluleke, 2014):

- Aile katılımı akademik performansını arttırmaktadır. Aileler çocuklarının eğitimi ile ilgili olurlarsa, çocuklarının akademik başarıları artmaktadır. Dahası aileler çocuklarının eğitime ne kadar yoğun bir şekilde dâhil olursa, akademik başarıdaki olumlu etki o kadar büyük olmaktadır.
- Aile katılımı öğrencilerin sınıfta daha iyi davranış sergilemelerine yol açmaktadır. Aile katılımı sadece akademik performansını arttırmakla kalmaz aynı zamanda öğrenci tutum ve davranışlarını da olumlu yönde etkilemektedir. Bir ebeveynin çocuğunun eğitime ilgisi ve teşviki, çocuğun okula karşı tutumunu, sınıf davranışını, özgüvenini, devamsızlığını ve motivasyonunu etkileyebilmektedir.
- Aileler, çocuklarının okul öncesinden liseye kadar eğitime devam etmelidir. Aile katılımı her yaş seviyesinde olumlu bir fark yaratabilmektedir. Aile katılımının çocuğun eğitime etkisi küçük çocuklarda en fazla olma eğilimindedir ve çocuklar büyüdükçe aile katılımının etkisi azalmaktadır. Ancak, araştırmalar, orta ve lise öğrencilerinin ailelerinin katılımının eşit

derecede önemli olduğunu göstermiştir. Örneğin, lisede, bir ebeveynin teşviki, çocuğun okula devam edip etmeyeceğini belirleyebilmektedir.

- Evde aile ile okuma yapmak, çocukların okuma becerilerini büyük ölçüde geliştirmektedir. Özellikle okuma becerisi, aileler ve çocuklar evde birlikte okuduğunda önemli ölçüde iyileşmektedir. Bir çocukla ebeveyninin yüksek sesle okuma yapması, çocuğun okuma yeteneklerine önemli ölçüde katkıda bulunur.
- Ailelerin katılımı öğretmenlerin moralini de yükseltmektedir. Okullar ve öğretmenler aile katılımından faydalanır çünkü katılım sağlayan ebeveynler öğretmenlerin sınıfta karşılaştığı zorlukları daha iyi anlarlar. Ev ve okul arasındaki iletişim, bir öğretmenin öğrenciyi daha iyi tanımasına yardımcı olur ve bu da öğretmenin öğrenciye daha etkili bir şekilde öğretmesini sağlar. İletişim aynı zamanda öğretmenler ve ebeveynler arasında var olabilecek her türlü güvensizliği veya yanlış algıyı gidermeye yardımcı olur.
- Aile katılımı hem çocuklara hem de ebeveynlere yarar sağlamaktadır. Çocuklarının eğitime katılan anneler ve babalar, çocuklarının eğitime ve geleceğine katkı sağlama memnuniyetini yaşamaktadırlar. Ayrıca bu sayede aileler, okul müfredatı ve etkinlikleri hakkında daha iyi bir anlayışa sahip olmakta ve çocuklarının aldığı eğitimin kalitesi konusunda daha rahat hissetmektedirler. Ayrıca bu sayede çocuklarıyla daha fazla zaman geçirmekte ve onlarla daha iyi iletişim kurabilmektedirler. Bazı araştırmalar, bir ebeveynin çocuğun eğitime katılımının, ebeveyne kendi eğitimini iletmesi için ilham verebileceğini de göstermektedir.

Yukarıdaki bilgilere göre aile katılımının öğrenciye, öğretmen ve okula, bunun yanında aileye katkı sağladığı söylenebilmektedir. Aile katılımının faydalarını literatürdeki çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre öğrenci, aile, eğitimci ve okul boyutları açısından irdeleyen Sapungan ve Sapungan (2014) bunları Tablo 2'deki şekilde özetlemektedir.

Tablo 2

Aile Katılımının Öğrenci, Aile, Eğitimciler ve Okul Açısından Faydaları

Boyutlar	Aile Katılımının Faydaları
Öğrenci	• Çocuklar, etnik veya ırksal geçmişleri, sosyoekonomik durumları veya ebeveynlerin eğitim düzeylerinden bağımsız olarak daha fazlasını başarmaya meyillidir. • Çocuklar genellikle daha iyi notlar, test puanları ve katılım elde ederler. • Çocuklar ödevlerini tutarlı olarak tamamlarlar. • Çocuklar daha iyi özgüvene sahiptir, daha disiplinlidir ve okula karşı daha yüksek motivasyon gösterirler. • Çocukların okula ilişkin olumlu tutumları, genellikle okulda davranışların gelişmesine ve disiplin nedenlerinden dolayı daha az uzaklaştırma olaylarının görülmesine yol açar. • Daha az çocuk özel eğitim ve iyileştirme sınıflarına yerleştiriliyor. • Farklı kültürel geçmişlere sahip çocuklar, ebeveynler ve profesyoneller evdeki kültür ile okul kültürü arasındaki boşluğu doldurmak için birlikte çalıştıklarında daha iyi performans gösterme eğilimindedir. • Ebeveynleri çalışmaya devam eden ortaokul ve lise öğrencileri genellikle bir sonraki kademeye daha iyi geçişler yapar ve okulu bırakma olasılıkları daha düşüktür.
Aile	• Aileler çocuklarıyla etkileşimlerini ve tartışmalarını artırır ve çocuklarının sosyal, duygusal ve entelektüel gelişim ihtiyaçlarına daha duyarlı olurlar. • Aileler, ebeveynlik ve karar verme becerilerine daha çok güvenir. • Ebeveynler çocuk gelişimi hakkında daha fazla bilgi edindikçe, çocukları için daha fazla olumlu pekiştirme ve daha az ceza kullanılır. • Aileler, öğretmenin işini ve okul müfredatını daha iyi anlar. • Aileler, çocuklarının ne öğrendiğinin farkında olduklarında, öğretmenler tarafından çocuklarının evde öğrenme faaliyetlerine daha fazla katılmaları istendiğinde yardım etme olasılıkları daha yüksektir. • Ailelerin okula ilişkin algıları iyileştirildiğinde, okula olan bağlılıkları daha güçlü olur. • Okul tarafından ailelerin karar alma ekibinin bir parçası olmaları istendiğinde, aileler, çocuklarının eğitimini etkileyen politikalar konusunda daha bilinçli olurlar ve daha aktif hale gelirler.

(Devam ediyor)

Tablo 2 (Devam)

Aile Katılımının Öğrenci, Aile, Eğitimciler ve Okul Açısından Faydaları

Boyutlar	Aile Katılımının Faydaları
	- Aileler okulların içinde ve dışında yüksek oranda katılım sağlandığında, öğretmen ve müdürlerin morallerinin daha yüksek olması daha olasıdır. - Öğretmenler ve müdürler ailelerden genellikle mesleklerine daha fazla saygı görürler.
Eğitimciler	- Tutarlı aile katılımı, aileler, öğretmenler ve yöneticiler arasında gelişmiş iletişim ve ilişkilere yol açar. - Öğretmenler ve müdürler ailelerin kültürlerini ve çeşitliliğini daha iyi anlarlar ve ailelerin yeteneklerine ve zamanına daha derin saygı gösterirler. - Öğretmenler ve müdürler iş tatmininde bir artış olduğunu bildirmektedir.
Okul	- Aileleri ve toplumu aktif olarak dahil eden okullar, toplumda daha iyi itibar kazanma eğilimindedir. - Okullar daha iyi toplum desteği alır. - Aileleri teşvik eden ve dahil eden okul programları, aileleri içermeyen programlardan genellikle daha iyidir ve daha kaliteli programlara sahiptir.

Tablo 2’den görüldüğü gibi etkin bir şekilde planlanan ve iyi uygulanan aile katılımı çocuklara, ailelere, eğitimcilere ve okula önemli faydalar sağlamaktadır. Aile katılımı aynı zamanda toplumsal açıdan da yarar sağlamaktadır. Tett ve Kay (1999) etkili okul-aile iş birliğinin gerçekleştirildiği toplumlarda; okul ve toplum öğelerinin birbirlerini tamamladığı ve birbirleri için vazgeçilmez olduklarının daha iyi anlaşıldığını, eğitim yoluyla yerel bölge insanların ülkedeki karar sürecine katılımlarının ve kendi yaşamlarını şekillendirmenin önünün açıldığını ve öğrencilerde ve ailelerde demokratik katılım ve etkin vatandaşlık bilincinin geliştiğini ifade etmektedir (Akt. Arslanargun, 2007).

Aile Katılım Modelleri

Literatürde aile katılımını en aza indirmeye çalışanlardan, onu aktif olarak destekleyenlere kadar çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu yaklaşımlardan her biri farklı varsayımlara, hedeflere ve stratejilere sahiptir. Bu yaklaşımlar, aile katılımı uygulaması için modeller şeklinde kavramsallaştırılabilir (Hornby ve diğerleri, 2011). En yaygın altı model Tablo 3’te açıklanmaktadır.

Tablo 3

Aile Katılımı Modelleri

<i>Model</i>	<i>Açıklama</i>
Koruyucu model	Koruyucu modelde temel amaç, profesyonel ve aile işlevlerini birbirinden ayırarak çatışmadan kaçınmaktır. Örneğin, öğretmenin rolü çocukları okulda eğitmektir, oysa ailenin rolü çocukların doğru materyalle zamanında okula gitmelerini sağlamaktır.
Uzman modeli	Uzman modelinde, öğretmenler kendilerini çocukların gelişimi ve eğitiminin tüm yönlerinde uzman olarak görürken, ailelerin görüşlerine pek güvenilmez. Bu modelde, öğretmenler eğitim kararları üzerinde kontrol sahibi olurken, ailenin rolü çocukları hakkında bilgi ve talimat almaktır. Bu yaklaşımla ilgili en büyük sorun, aileleri itaatkar ve öğretmenlere bağımlı olmaya teşvik etmesidir. Aileler, öğretmenlerin kararlarını sorgulama konusunda isteksizdir. Diğer bir sorun da, öğretmenler ailelerin çocukları hakkında sahip oldukları zengin bilgi kaynağından yararlanmadıkları için, çocukların sahip olduğu önemli sorunları veya yetenekleri gözden kaçırma eğilimindedirler.
Aktarım modeli	Aktarım modelinde, okulun hedeflerini desteklemek için ailelerden yardım alınmaktadır. Model, kendilerini çocuklar üzerinde ana uzmanlık kaynakları olarak gören, ancak aileleri bir kaynak olarak kullanmanın faydalarını kabul eden öğretmenler tarafından kullanılmaktadır. Öğretmenler uzmanlıklarının bir kısmının ailelere aktarılabilceğini ve böylece ailelerin çocuklarına bir tür müdahalede bulunabileceğini düşünürler.
Eğitim programını zenginleştirme modeli (İşbirlikçi model)	Eğitim programını zenginleştirme modelinin amacı, ailelerin katkılarını da dahil ederek okulun eğitim programını geliştirmektir. Ailelerin katkıda bulunacak önemli uzmanlığa sahip olduğu ve eğitim programının uygulanmasıyla ilgili aileler ve öğretmenler arasındaki etkileşimin okulun eğitim hedeflerini artıracak varsayımına dayanmaktadır. Bu modelde aile katılımının odak noktası, esas olarak eğitim programı ve okullarda öğretim üzerinedir.

(Devam ediyor)

Tablo 3 (Devam)

Aile Katılımı Modelleri

<i>Model</i>	<i>Açıklama</i>
Tüketici modeli	Tüketici modelinde, aileler eğitim hizmetlerinin tüketicileri olarak kabul edilmektedir. Öğretmen, danışman olarak hareket ederken, aile hangi eylemin yapılacağına karar verir. Aile, karar verme süreci üzerinde kontrole sahipken, öğretmenin rolü, onlara uygun bilgiler ve aralarından seçim yapabilecekleri bir dizi seçenek sunmaktır. Öğretmenin rolü, ailelerin görüşlerini dinlemek ve mevcut alternatifler arasından seçim yapmalarına yardımcı olmaktır.
Ortaklık modeli	Eğitimde öğretmenler ile aileler arasındaki ilişkiler için en uygun model ortaklık modeli olarak kabul edilir. Bu, öğretmenlerin eğitim konusunda, ailelerin ise çocukları konusunda uzman olarak görüldüğü bir durumdur. Öğretmenler ve aileler arasındaki ilişki, çocuklara en uygun eğitimi sağlamak için uzmanlık ve kontrol paylaşımını içeren bir ortaklık oluşturmaktır. Aileler ve öğretmenler, ilişkilerine farklı güçler katarak ortaklığın gücünü artırabilirler.

Kaynak: Hornby vd., 2011'deki bilgilerden yararlanılarak hazırlanmıştır.

Tablo 3'ten görüldüğü gibi aile katılımı modelleri benimsedikleri varsayımlara göre çeşitlilik göstermektedir. Koruyucu model aile ve öğretmen arasında çatışmaların oluşmamasını temel almakta ve bu nedenle her iki grubun da sorumlu olduğu alanları birbirinden ayırmaktadır. Uzman modelinde öğretmen eğitimdeki tek uzman olarak kabul edilmekte, bu nedenle tüm süreç onun kontrolüne bırakılmaktadır. Aktarım modelinde ise eğitim sürecindeki uzman yine öğretmen olarak görülmekte, ancak bu süreçte öğretmen bazı uzmanlıklarını ailelere aktararak onlardan da yardım almaktadır. Eğitim programını zenginleştirme modelinde ailelerinde de eğitim sürecinde bir uzman olduğunu kabul edilmekte ve eğitim programı uygulanırken aileler de sürece dahil edilmekte, öğretmen ve ailelerin ortak etkileşim ile eğitim programı zenginleştirilmektedir. Tüketici modelinde aileler tüketici rolünde yer almakta ve süreç onların istekleri doğrultusunda ilerlemektedir. Son olarak ileri sürülen ortaklık modelinde ise süreçte iki uzman olduğu varsayılmaktadır. Buna göre öğretmen eğitim konusunda, aileler ise kendi çocukları konusunda birer uzman olarak görülmekte ve aile ve öğretmen arasında oluşturulan ortaklık ve işbirliği ile süreç yönetilmektedir. Dolayısı ile eğitime en uygun aile katılım modelinin ortaklık modeli olduğu kabul edilmektedir.

Aile Katılım Biçimleri

Aileler, okullara farklı şekillerde katılım gösterebilmektedir. Örneğin aileler, okul işlevlerine katılarak ve okul yükümlülüklerini yerine getirerek (veli-öğretmen toplantıları gibi) çocuklarının okullarını destekleyebilirler. Ayrıca çocuklarının okul çalışmalarını geliştirmelerine yardımcı olma konusunda daha fazla rol alabilirler (çocuklarını güdüleyebilirler, uygun çalışma zamanını ve mekânı ayarlayabilirler, istenen/beklenen davranışı (örneğin kitap okumak) modelleyebilirler, çocuklarının ödevlerini izleyebilirler ve çocuklarını evde aktif olarak eğitebilirler). Ev dışında, ebeveynler okulun destekleyicisi olarak görev yapabilir. Okul aktivitelerine yardımcı olmak için gönüllü olabilirler veya sınıfta çalışabilirler. Ayrıca aileler, karar almada ve yönetimde aktif olarak görev alabilirler (Cotton ve Reed-Wikelund, 1989).

Castro ve diğerleri (2015) de aile katılımının çok çeşitli boyutlarda olabileceğini belirtmiş ve bunlara örnek olarak; çocuklarının akademik geleceği hakkında ebeveyn beklentileri, ev ödevlerini kontrol etme, çocukların okul ödevleri için öğrenmelerine veya ev ödevlerini yapmalarına yardımcı olma ve ebeveynlerin okulda fiziksel olarak bulunma sıklığı olarak sıralamaktadır. Latunde (2017) ise aile katılımı türlerini okula gönüllü katılım (materyalleri hazırlamak için eve götürmek, dosyaları çoğaltmak, saha gezileri düzenlemek, ders için materyal göndermek gibi), toplantılara katılım, veli-öğretmen toplantıları, bağış/para toplama, ödevlere yardım etme, çocuğa okul dışında çalışma ortamı oluşturma, bir problem olduğunda ailelerle iletişime geçmek, okul etkinliklerine katılmak şeklinde sıralamaktadır.

Lawson (2015) çalışmasında aile katılımını; okul katılımı (school involvement), ev tabanlı okul katılımı (home-based school involvement) ve genel katılım (general involvement) olarak üç kategoride ele almaktadır. Okul katılımı, okulda gerçekleşen etkinlikleri kapsamaktadır ve ailelerin, çocuklarının öğrenmelerine yardımcı olmak için fiziksel olarak okula gelmesini ifade etmektedir. Okul etkinlikleri için gönüllü olan ve sınıfa gelen, öğretmenlerle iletişim kuran ve okul malzemeleri sağlayan veliler buna örnek olarak verilebilir. Ev tabanlı okul katılımı, okul dışından gelen desteği ifade etmektedir; Ailelerin çocuklarıyla birlikte kitap okuması ve diğer ev ödevlerinde onlara yardımcı olması gibi çocuklarıyla birlikte evde gerçekleştirdikleri entelektüel olarak teşvik edici faaliyetler bu kategoriye örnek teşkil edebilir. Ayrıca, ailelerin, çocuklarına bir müze ya da hayvanat bahçesi ziyareti gibi etkinlikler aracılığıyla bilgilerini geliştirmeleri için okul dışında fırsatlar sunması da bu kategori altında ele alınmaktadır.

Genel katılım ise ailelerin, çocuğuyla ilgili okul içinde ve dışında olan etkinliklere katılmak için aktif bir çaba göstermesini ifade etmektedir.

Aile katılımında Hoover-Dempsey ve Sandler (1995) ise dört katılım biçimi tanımlamaktadır. Yazarlara göre bunlardan ilki ailenin değerleri, amaç, istek ve beklentileridir. İkincisi Lawson'ın (2015) çalışmasına benzer şekilde okula katılım, üçüncüsü de evde katılım olarak belirtilmektedir. Son katılım biçimi ise aile, öğretmen ve okul iletişimidir. Literatürde aile katılımı sınıflandırmalarından en çok kabul gören Epstein (2010) tarafından yapılan ve altı türde ifade edilen sınıflandırmadır. Öğrencilerin öğrenmesi ve gelişimi için önemli olan bu aile katılım türleri aşağıda açıklanmaktadır.

Ebeveynlik (Parenting). Bu katılım türü ailelerin çocuklarını destekleyen ev ortamları oluşturmalarına yardım etmeyi ifade etmektedir (Epstein, 2010). Bu bağlamda ebeveynlik, ailelerin çocuk gelişimi konusunda bilgili ve farkında olmalarına yardımcı olmak ve öğrencilerin öğrenmesini geliştirebilecek ev ortamları oluşturmalarına yardımcı olacak kaynaklar sağlamak anlamına gelmektedir (Griffin ve Steen, 2010). Bu kapsamda her sınıf düzeyinde çocuk yetiştirme, yaş ve ebeveynlik üzerine video kasetler, çalıştaylar, telefon mesajları ve aile eğitimleri ebeveynlikle ilgili uygulamalardır. Ayrıca ailelere beslenme, sağlık ve diğer hizmetler için yardımcı olan aile destek programları ile okul öncesi, ilköğretim, ortaokul ve liseye geçiş noktalarında yapılan ev ziyaretleri de ebeveynlik kapsamında yapılan uygulamalardır. Okulların aileleri anlamasına ve ailelerin de okulları anlamasına yardımcı olan toplantılar bu tür bir katılım olarak değerlendirilebilir (Epstein, 2001). Dolayısıyla bu katılım türünde, sadece okulda yapılan toplantılara veya atölye çalışmalarına katılabilenlere değil, bilgiye ihtiyaç duyan tüm ailelere bilgi sağlanmaktadır. Ailelere geçmişleri, çocuklarının ihtiyaçları ve yetenekleri hakkında bilgi paylaşımı ile yardımcı olmakla birlikte sağlanan tüm bu bilgilerin net, çocukların okuldaki başarısıyla bağlantılı ve kullanılabilir olduğundan emin olmak da önemli bir gerekliliktir (Van Voorhis, 2003).

İletişim (Communicating). İletişim katılım türü okul programları ve öğrencilerin gelişimi ile ilgili okuldan-eve ve evden-okula iki yönlü iletişimin etkili biçimlerini tasarlamak ve yürütmek anlamına gelmektedir. Her aile ile yılda en az bir kez görüşme ve izleme gerekli bir uygulamadır. İnceleme için eve gönderilen haftalık veya aylık öğrenci çalışmaları klasörleri, eve yararlı bildirimler, kısa notlar, haber bültenleri

gönderme, telefon görüşmeleri yapma ve aileler ihtiyaç duyduğunda dil çevirmenleri sağlama iletişim türü altında ele alınan uygulamalardır (Epstein, 2010). Diğer bir iletişim stratejisi, okulda ailelerin kendilerini iyi hissettikleri ve bilgi ve desteğe ihtiyaç duyduklarında erişebilecekleri bir aile danışma merkezinin (family resource center) oluşturulmasıdır (Bemak, 2000). Bu danışma merkezleri ailelerin birbirleriyle tanışmaları, okulda neler olduğu hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaları ve ailelerin çocukları için kişisel, sosyal, akademik veya kariyer gelişimini teşvik etmeye yardımcı olacak CD'ler, videolar, duyurular ve broşürler gibi çeşitli eğitim kaynaklarına erişme konusunda sürekli bir fırsat sağlayabilir (Griffin ve Steen, 2010). Bu katılım türünde tüm bildirimlerin, notların ve diğer basılı ve basılı olmayan iletişimlerin okunabilirliğini, biçimini, netliğini ve sıklığını gözden geçirmek oldukça önemlidir (Davalos, Chavez ve Guardiola, 2005).

Gönüllülük (Volunteering). Gönüllülük derslik, okul işleri ve öğrenci etkinliklerinin düzenlenmesinde ailelerden yardım ve destek almayı ifade etmektedir (Epstein, 2010). Bu strateji, ebeveynlerin atölye çalışmaları tasarlamasına, uygulamasına ve değerlendirmesine olanak tanır (Sheldon, 2003). Gönüllülük, sadece okul binasında ve okul gününde yapılmamaktadır. Gönüllüler ise sadece öğrenci etkinliklerini izleyenleri değil, herhangi bir zamanda, herhangi bir yerde, okul programlarını ve öğrenci etkinliklerini destekleyen herkesi kapsamaktadır (Wasik, 1999). Bu katılım türünde çalışan ebeveynlerin katılımını sağlamak için düzenlenen toplantılar ve etkinlikler için örnek programlar oluşturmak önemlidir (Epstein, 2010). Bu katılım türüyle öğrencilerden yetişkinlerle iletişim kurma becerilerini geliştirmeleri ve gönüllülerden özel ders veya hedeflenen ilgi yoluyla edindikleri öğrenme becerilerini artırmaları beklenmektedir. Ayrıca bu katılım türüyle aileler, bir öğretmenin işini anlayabilir ve ailelere değer verildiğinin farkına varabilir ve özgüven kazanabilir (Shumow ve Miller, 2001).

Evde Öğrenme (Learning at Home). Ailelere, evde öğrencilere akademik kararlar, ev ödevleri ve eğitim programıyla ilgili etkinlikler konusunda nasıl yardım edecekleri konusunda bilgi, fikir ve fırsatlar sunulması evde öğrenme katılım türünü ifade etmektedir (Epstein, 2010). Griffin ve Steen'e (2010) göre öğrencilere ev ödevlerinde ve eğitim programıyla ilgili diğer konularda nasıl yardımcı olacakları konusunda aileleri bilgilendirmek oldukça önemlidir. Bunun için sınıf rehberliği, okul çapında programlar

ve grup çalışması gibi rehberlik uygulamaları evde çocuklara yardım etmek için gereken bilgileri sağlayabilir.

Epstein (2010) ailelerin çocuklarına evde etkili bir şekilde yardımcı olabilmeleri için ailelerin hem okulun ev ödevi politikaları ve evde okul çalışmalarını nasıl izleyip tartışacakları konusunda hem de öğrenciler için her sınıf seviyesindeki ve tüm konu alanlarındaki gerekli bilgi ve becerilere ilişkin bilgi sahibi olmaları gerekir. Bunun yanı sıra ailelerin sınıf ve okul değerlendirmelerinde becerilerini geliştirmek için çocuklarına nasıl yardım edeceklerini bilmeleri de gereklidir. Bu kapsamda okul rehber öğretmenleri ailelerin çocuklarının ne öğrendiğini anlamalarına yardımcı olacak ve çocuklarının konuyu uygun bir şekilde anlamalarını nasıl sağlayabilecekleri konusunda ebeveynlere yönelik atölye çalışmalarını kolaylaştırmak için öğretmenlerle işbirliği yapabilir (Griffin ve Steen, 2010). Ebeveynler hem tüm konu alanlarında ve her sınıf seviyesinde gerekli beceriler hakkında hem de ev ödevi politikaları ve evde çocuklarına nasıl yardım edecekleri konusunda bilgilendirildiklerinde, öğrenciler ev ödevleri ve sınıf çalışmalarıyla bağlantılı becerilerde önemli kazanç elde ederler. Ayrıca öğrenciler okul çalışmalarına karşı olumlu bir tutum geliştirir ve ailelerini öğretmenlere ve evlerini de okula daha yakın olarak görürler (Taylor ve Adelman, 2000).

Karar Verme (Decision Making). Bu katılım türü okul yönetimindeki velileri karar verme sürecine dahil etmeyi belirtmektedir (Epstein, 2010). Karar verme, çatışan fikirler arasındaki bir güç mücadelesi değildir; bu, paylaşılan görüş ve eylemlerden oluşan bir süreç ve paylaşılan hedeflere yönelik bir ortaklıktır (Sheldon ve Van Voorhis, 2004). Bu katılım türü ailelerin çocukları ve okul adına, çocukları hakkında karar verirken ebeveynlerin tercihlerini ve ihtiyaçlarını dikkate alma fırsatını sunmasına olanak tanımaktadır (Anderson ve Minke, 2007). Aileler ayrıca okul geliştirme ekibinin üyeleri olabilir ve böylece öğrencilerin okul içindeki akademik, kişisel / sosyal ve kariyer gelişimini etkileyen okul dışındaki olaylarla ilgili ailelerin içgörülerinden ve bilgilerinden yararlanılabilir (Griffin ve Steen, 2010).

Toplumla İş birliği Yapma (Collaboration with the Community). Okulları, öğrencileri ve ailelerini güçlendirmek ve desteklemek için toplumdan; toplumu desteklemek için ise okullardan, ailelerden ve öğrencilerden kaynak ve hizmetleri alma ve bunları entegre etme son katılım türü olarak ifade edilmektedir (Epstein, 2010). Bu

katılım türünde toplum sağlığı, sosyal, kültürel ve eğlence hizmetleri gibi toplum programlarına ilişkin olarak öğrencilere ve ailelere bilgi sağlanması yer almaktadır. Öğrenciler için öğrenme becerileri ve yetenekleriyle bağlantılı toplum etkinlikleri hakkında bilgi sağlama, öğrenciler ve aileler tarafından gerçekleştirilen topluma hizmet uygulamaları ve okulları içeren işbirlikler aracılığıyla hizmeti bütünleştirme bu kapsamda gerçekleştirilen uygulamalardır (Decker, Decker ve Brown, 2007). Toplumla işbirliği yapılması öğrencilerin ders dışı deneyimler ve zenginleştirilmiş eğitim etkinlikleri yoluyla becerilerini ve yeteneklerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır (Sanders, 2001).

Aile Katılımının Önündeki Engeller

Bazı aileler isteyerek çocuklarının eğitimine katılmayabilir veya katılmak istemeyebilir, bazıları ise dâhil olmak isteyebilir ancak mümkün olmayabilir (Horvatin, 2011). Bu nedenle, bu başlık altında aile katılımının önündeki engeller ele alınmaktadır. Aile katılımının sağlanamamasının aileler ve okul açısından birçok nedeni bulunmaktadır. Zaman kısıtlamaları, aile katılımının önündeki en büyük engeldir. Zaman eksikliği, ebeveynlerin çocuklarının eğitimine daha fazla katılmamalarının asıl nedenidir (Maluleke, 2014). Aslanargun ve diğerleri (2004) tarafından yapılan çalışmada da, aileler okula yeterli düzeyde ilgi göstermeme nedenleri olarak işlerinin çokluğunu ve kendi eğitim düzeylerinin yetersiz olmasını belirtmişlerdir. Balay (2014) da benzer şekilde ailelerin okula ve öğrenciye zaman ayırmamasını okul-aile iletişimin engelleri arasında görmektedir. Ayrıca yazara göre ailelerin okul-aile iletişiminde ilgisiz ve isteksiz olması ya da yeterli bilgiye sahip olmaması, veli toplantılarının uygunsuz ve kalabalık yapılması okul-aile iletişimini engellemektedir. Bu nedenle, aile katılımının artırılmasına yönelik etkili çözümler, ailelerin ve öğretmenlerin zamanını boşaltmayı veya programlarına göre çalışmanın yollarını bulmayı içermelidir (Maluleke, 2014).

Aile katılımının önündeki engelleri beş başlık altında inceleyen Akkök (1999) ise bu engelleri: ailelerin zaman azlığı, ailelerin kendilerinden kaynaklanan duygusal nedenler, aile ve okulun kendine güvensizliği, aile katılım programlarının öneminin bilinmemesi ve okul ortamına ve sistemine ilişkin olumsuz nedenler şeklinde belirtmektedir. Hornby ve Lafaele (2011) ise aile katılımının önündeki engelleri modelleyerek dört boyut altında incelemektedir. Yazarların geliştirdiği model Şekil 2’de özetlenmektedir.

Bireysel Aile Faktörleri • Ailelerin okula katılıma ilişkin algıları • Ailelerin katılım davetine ilişkin algıları • Ebeveynlerin şu andaki yaşam içerikleri/genel durumu	Öğrenci Faktörleri • Yaş • Öğrenme güçlükleri ve yetersizlikleri • Üstün yetenekliler ve kabiliyetliler • Davranışsal problemler
Aile-Öğretmen Faktörleri • Hedeflerin ve gündemlerin farklı olması • Tutumların farklı olması • Dilin farklı olması	Toplumsal Faktörler • Tarihsel ve demografik faktörler • Politik faktörler • Ekonomik faktörler

Şekil 2. Aile Katılımının Önündeki Engeller

Kaynak: Hornby ve Lafaele, 2011

Şekil 2’den görüldüğü gibi aile katılımın önünde çeşitli engeller rol oynamaktadır. Hornby ve Lafaele’e (2011) göre bu engeller dört boyut altında toplanabilir. Bunlar; bireysel aile faktörleri, öğrenci faktörleri, aile-öğretmen faktörleri ve toplumsal faktörlerdir. Her bir boyut aşağıda yer alan başlıklarda açıklanmaktadır.

Bireysel Aile Faktörleri. Aile katılımın önündeki engellerden ilki bireysel aile faktörleridir. Horvatin (2011), ailelerin isteyerek okula katılmamayı seçebileceğini veya birkaç geçerli nedenden dolayı dâhil olamayabileceğini ifade etmektedir. Örneğin; yoksulluk içinde yaşayan bazı aileler için, günlük yaşam telaşlıdır ve ebeveynlerden biri veya her ikisi uzun saatler saat çalışabilir, evde başka yükümlülükleri bulunabilir veya sadece istese bile çocuğunun eğitimine dâhil olmak için ek zaman veya kaynaklara sahip olmayabilir. Ayrıca ailelerin eğitimle ilgili kültürel inançları, okula ilişkin olumsuz algıları, kendi becerilerine ilişkin güven duymamaları da aile katılımını etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Hedlund (2009) benzer şekilde ailenin kişisel faktörlerinin aile katılımında engel oluşturabileceğini söylemektedir. Ailenin zamanının yetersiz olması, zorunlu programlar, iş veya ailenin talepleri ve aile sağlığı bu faktörler arasında belirtilmektedir. Görüldüğü gibi bazı aileler isteyerek okul etkinliklerine

katılmayabilir veya dahil olmak istemeyebilirken, bazıları dahil olmak isteyebilir, ancak çeşitli nedenlerle bunu gerçekleştiremeyebilir (Horvatin, 2011).

Ailelerin ekonomik ve sosyo-demografik özellikleri de aile katılımını etkileyebilmektedir (Anderson ve Minke, 2007). Düşük gelirli ailelerin, finansal talepleri karşılamak için tam zamanlı, belki de birden fazla işte çalışması muhtemeldir. Yapılan çalışmalarda çalışan ailelerin katılım için yaşadıkları zaman yetersizliğinden kaynaklı olarak daha az gönüllü olduğu, eğitim düzeyi yüksek ailelerin okul tabanlı katılımlarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Rispoli, Hawley ve Clinton, 2018). Kurt ve Taş (2019) tarafından yapılan çalışmada da ailelerin eğitim düzeyi ile okul hayatına katılımı arasında pozitif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ceylan ve Akar (2010) tarafından yapılan çalışmada ise hem öğretmenler hem de veliler etkili bir okul-aile işbirliğinin en önemli engeli olarak velilerin ekonomik sorunlarını göstermektedir.

Öğrenci Faktörleri. Aile katılımının önündeki engellerde ikinci boyut öğrenci faktörleridir. Örneğin öğrencilerin yaşı, ailelerin katılımına engel teşkil edebilir, çünkü çocuklar büyüdükçe aile katılımının azaldığı kabul edilir (Hornby ve Lafaele, 2011). Türkiye’de yapılan araştırmalarda (örneğin, Çınkır ve Nayır, 2007; Erol ve Turhan, 2018) da çocuğun yaşı ilerledikçe velinin eğitime katılımının azaldığı görülmüştür. Çocuklar ortaokul ve liseye geçtikçe, aileler genellikle ev ödevi gibi bazı sorumlulukların kendilerinden çocuklarına geçmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu nedenle bazı ailelerin katılımı, çocukları ortaokula veya liseye başladıklarında doğal olarak azalırken, bazı aileler eğitim programı konusunda ve çocuklarına nasıl yardım edecekleri hakkında daha az şey bildiklerini hissettikleri daha az katılım gösterirler (Griffin ve Galassi, 2010). Bunun yanı sıra öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin aileleri, aile katılım faaliyetlerinde daha fazla aktif olma eğilimindedir. Benzer şekilde okulda iyi işler yapan çocukların aileleri için veli toplantılarına katılmak bir zevktir, bu nedenle üstün yetenekli veya başarılı çocuklar genellikle aile katılımı için kolaylaştırıcı bir faktördür (Hornby ve Lafaele, 2011).

Aile-Öğretmen Faktörleri. Aile katılımının önündeki engellerin üçüncü boyutu aile-öğretmen faktörleridir. Örneğin; ailelerin ve öğretmenlerin aile katılımına veya veli toplantılarına yönelik farklı amaç ve beklentileri etkin aile katılımının kurulmasına engel teşkil edebilmektedir (Hornby ve Lafaele, 2011). Humphrey-Taylor (2015) de öğretmen

ve ailelerin, aile katılımına yönelik ortak amaç ve beklentiye sahip olmasının aile katılımını artırdığını vurgulamaktadır. Ancak yazara göre okullar aile katılım sürecinde ailelere maliyetleri azaltmanın ve kültürel dezavantajları ele almanın bir yöntemi olarak odaklanırken; ebeveynler aile katılımı ile daha çok çocuklarının performansını arttırmaya odaklanmaktadır. Bununla birlikte, ailelerin eğitim ve okul ilişkisine yönelik tutumları da bu süreçte önemli rol oynamaktadır. Çocuklarının eğitiminin neredeyse hepsini okuldan kazandığına inanan ebeveynlerin, çocuklarının eğitimine katılma olasılığı daha düşüktür. Horvatin (2011) de ailelerin çoğunlukla okul tarafından yalnızca olumsuz olaylar için temas ettiklerini hissetmeleri nedeniyle okul faaliyetlerine katılamadıklarını vurgulamaktadır. Aileler okul çalışanlarının kendilerine güvenmediğini veya çalışanların onlara karşı yargılayıcı bir tutum sergilediğini hissedebilirler (Griffin ve Galassi, 2010). Bu durum da aile katılım etkinliklerine katılmalarına engel teşkil edebilir.

Ailelerin çocuklarının eğitimine aktif olarak katılmalarını kısıtlayan önemli engeller arasında öğretmenlerin tutumları da yer almaktadır (Sapungan ve Sapungan, 2014). Bazı öğretmen tutumları da aile katılımını engeleyebilmektedir. Dornbush ve Ritter (1988) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin çoğu öğrenme güçlüğü tanısı alan veya disiplin sorunları olan çocukların aileleriyle daha fazla iletişim kurduklarını ve okulda akademik açıdan ortalamanın üstünde yer alan çocukların aileleriyle daha az iletişim kurduklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca aynı çalışmada öğretmenlerin ortalamanın üzerinde yer alan çocukların aileleriyle iletişimi artırmayı istemedikleri de ortaya konulmuştur. Bu sonuçlar öğretmenlerin tutumlarının ailelerle iletişim miktarını sınırlayabileceğini göstermektedir.

Toplumsal Faktörler. Aile katılımının önündeki engellerle ilgili son boyut toplumsal faktörlerdir. Örneğin; tarihsel olarak fabrika üretim hatları boyunca yapılandırılmış olan okul örgüt modeli bugün de devam etmektedir. Bu, okul kültürümüzün hem öğretmenlerin hem de ebeveynlerin daha fazla işbirliği yapma çabalarına engel teşkil etmektedir. Birçok okul, tarihsel olarak okulu karakterize eden ve esneklik gerektiren aile-okul ilişkileri kurmaya ters olan resmiyet, katılık ve zaman çizelgesinin işaretlerini taşımaktadır (Hornby ve Lafaele, 2011).

Görüldüğü gibi aile katılımının sağlanmasının önünde çeşitli engellerle karşı karşıya kalılabilmektedir. Dolayısıyla bu engeller ortadan kaldırılarak ya da engeller tespit edilip bu konuda gerekli önlemler alınarak etkili bir okul-aile işbirliği kurulmaya

çalışılmalıdır. Aksi takdirde, okullarda eğitimin amacına ulaşması mümkün olamayacaktır.

Aile Katılım Stratejileri

Eğitim sistemindeki farklı seviyelerdeki çeşitli bileşenlerin tümü, ailelerin çocuklarının eğitimine ne kadar etkili bir şekilde katılacağını belirlemede önemli bir role sahiptir. Bu nedenle, aile katılımını geliştirme sürecinde tüm bileşenlere dikkat edilmelidir (Hornby, 2000). Eğitimcilerin etkili öğretim için planlama yapması gibi, başarılı aile katılımı için planlama yapmak da aynı derecede önemlidir (Compton, 2016). Wegmann ve Bowen (2010) okullar ve aileler arasında başarılı bir ilişkinin gelişimini büyük ölçüde etkileyen dört unsur tanımlanmıştır. Bunlar; (1) yaklaşım, (2) tutumlar, (3) iklim, (4) eylemler ve faaliyetlerdir. Bu dört unsur, yapılacak herhangi bir aile katılımı planına mutlaka dahil edilmelidir. "Yaklaşım" unsuru, okulların ailelere ulaşmak ve onları okula davet etmek için çaba sarf etmesi gerektiğini açıklamaktadır. Eğitimciler, uygun "tutumlar" sergilemek için ailelerle iletişimde adil ve tutarlı olmalıdır. Ailelerin okula davet edilmeleri ve sıcak ve dostane bir şekilde karşılanmaları için "iklim" de önemlidir. Okul çalışanlarının ayrıca ailelerin ihtiyaçlarına uygun "faaliyetler" ve okul ve aileler arasında olumlu işbirliğini sağlamak için "eylemler" sağlaması gerekmektedir.

Görüldüğü gibi okullara aileleri dahil edecek bir yaklaşım sergilemek, ailelerle sağlıklı bir iletişim kurmak, aileler için açık ve destekleyici bir okul iklimi yaratmak ve düzenlenecek faaliyet ve etkinliklerin hem ailelerin ihtiyaçlarına yönelik olmasına hem de işbirliğini sürdürmeye yönelik olması okullar ve aileler arasında başarılı bir ilişkinin gelişmesi açısından önemlidir. Aile katılımının önemli bir biçimi olan okul temelli katılımın okul ikliminin destekleyicilik ve samimiyet alt boyutlarıyla ilişkisini araştıran Kavgacı (2010) bu yapılar arasında pozitif yönde bir ilişkisi olduğunu tespit etmiştir. Ertem ve Gökalp (2020) tarafından yapılan çalışmada ise okulu pozitif algılayan ailelerin okula daha fazla katılım sağladığı bulunmuştur. Dolayısıyla okulda destekleyici bir iklim yaratmak aile katılımını sağlamak açısından önemlidir.

Turnbull ve diğerlerine (2011) göre psikologlar veya öğretmenler gibi profesyoneller ile aileler arasında etkili bir ortaklığın sağlanması için yedi ilke bulunmaktadır. Bu ilkeler Tablo 4'te açıklanmaktadır.

Tablo 4

Öğretmenler ve Aileler Arasında Etkili Ortaklık için Yedi Temel İlke

<i>İlke</i>	<i>Açıklama</i>
Güven	Etkili ortaklıkların temel ilkesi ilişkilerde güven oluşturmaktır. Bu, profesyonellerin güvenilir olmasını, gizliliği korumasını, sağduyulu davranmasını ve ayrıca ebeveynlerle olan tüm ilişkilerinde açık ve dürüst olmayı içerir.
Saygı	Etkili ortaklığın temel bir yönü, karşılıklı saygıya dayanmasıdır. Örneğin, ebeveynlerin ve profesyonellerin birbirlerini dinlemelerini ve birbirlerinin görüşlerine gereken önemi vermelerini gerektirir. Bu, başkalarına onurlu davranmayı, güçlü yönleri onaylamayı ve kültürel çeşitliliğe saygı duymayı içerir.
Yeterlik	Ortaklıkların işlemesi için ebeveynlerin profesyonellerin yeterliliğine güvenmeleri gerekir. Öğretmenler için bu, kaliteli bir eğitim sağlamak, çocuklar için yüksek beklentiler belirlemek ve yeni bilgi ve beceriler geliştirmeye devam etmek anlamına gelir. Yetkin öğretmenler, hem okulda hem de evde çocukların öğrenimini teşvik etmek için ebeveynlerin dahil olması için bir dizi fırsat geliştirecektir.
İletişim	Etkili ortaklıklar, ebeveynler ve profesyoneller arasında iki yönlü iletişimi gerektirir. Bu, her iki ortağın da birbirini dinlemesini içerir, böylece, örneğin, ebeveynler çocuklarının ihtiyaçları hakkında bilgi paylaşabilir ve öğretmenler, çocukların okuldaki ilerlemesi hakkında bilgi sağlayabilir. Bu, profesyonellerin arkadaş canlısı olmalarını, iyi dinlemelerini ve bilgileri açık ve hassas bir şekilde verebilmelerini gerektirir.
Bağlılık	Etkili ortaklık, hem profesyonelleri hem de ebeveynleri içeren çok çeşitli faaliyetlere uzun vadeli bir bağlılık gerektirir. Kullanılabilirliği ve erişilebilirliği sağlamayı, duygusal ihtiyaçlara duyarlı olmayı ve gerektiğinde beklentilerin ötesine geçmeyi içerir.
Eşitlik	Öğretmen ve ailelerin problem çözme, planlama ve karar verme süreçlerine ortak dahil olmaları gerekir. Öğretmen ve aileler birbirlerinin çabalarını desteklemelidir, örneğin, öğretmenler ailelerin evde çocuklara nasıl yardım edebileceği ve ailelerin okulda gönüllü yardımcı olarak hareket edebilecekleri konusunda rehberlik sağlayabilir.
Aktif destek	Etkili ortaklıklar, sorunları erken tespit etmeyi, sorunların gelişmesini önlemeyi, kazan-kazan çözümleri oluşturmayı ve çocukları destekleme fırsatlarına karşı tetikte olmayı içerir.

Tablo 4'ten görüldüğü gibi öğretmenler ve aileler arasında etkili bir ortaklık oluşturmanın ilk koşulundan birisi ilişkide güven oluşturmaktır. Buna göre öğretmenlerin ailelerle olan tüm ilişkilerinde açık ve dürüst davranarak onların güvenini sağlaması gerekmektedir. Ayrıca bu ilişkinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi her iki paydaşın da birbirine karşılıklı olarak saygı duyması ile mümkün olacaktır. Bu açıdan hem öğretmenlerin hem de ailelerin birbirlerinin görüşüne önem vermesi, birbirlerini dinlemesi ve kültürel çeşitliliğe saygı göstermeleri önem arz etmektedir. Ronit ve Ion (2018) da öğretmen ve aile etkileşiminde, her iki grup arasında karşılıklı güven ve saygı tesis etmenin önemli olduğunu belirtmektedir.

Tablo 4'ten de anlaşılaacağı gibi ailelerin öğretmenlerin yeterliğine saygı duyması ve güvenmesi, öğretmenlerin de öğrenme ortamlarına ailelerin dahil olması için fırsatlar yaratması da başarılı bir işbirliği için gereklidir. Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmen ve okul yöneticilerinin bazı ailelerin, kendi uzmanlık alanlarına müdahale etmelerinden, neyi nasıl yapacakları konusunda baskı yapmalarından rahatsızlık duydukları, bu sebeple de aile katılımına sıcak bakmadıkları tespit edilmiştir. Dolayısıyla ailelerin bu süreçte öğretmen yeterliklerine güvenmesi önemlidir. Ayrıca bu süreçte ailelerin hak ve sorumlulukları hakkında bilgi sahibi olmalarının da fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Dahası bu işbirliğinin etkililiğinde ailelerin ve öğretmenlerin karşılıklı iki yönlü bir iletişim geliştirmeleri, öğretmen ve aileleri içeren çok çeşitli faaliyetlere bağlılık göstermeleri, her iki grubun da eşitlikçi bir yaklaşımla problem çözme, planlama ve karar verme süreçlerine ortak dahil olmaları, sorunlar ortaya çıktığında ise kazan-kazan çözümlerin üretilmesi ve her iki grubun birbirine sürekli aktif olarak destek sağlaması da önemli görülmektedir.

Yukarıdaki ilkelerden de görüldüğü gibi aileleri okulda karar verme süreçlerine dahil etmek etkili bir işbirliğinin gerekliliklerdendir. Ancak Çakır (2017) tarafından yapılan çalışmada; okul müdürlerinin ailelerin karara etki edecek şekilde yönetimde söz sahibi olmasını istemedikleri, sadece tavsiye niteliğindeki kararlarda söz sahibi olması gerektiğini düşündükleri görülmüştür. Dolayısıyla öğretmen ve okul yöneticilerinin bu algılarının aile katılımı açısından engel teşkil etmesi mümkündür. Bu nedenle okula aile katılımının önemi ve faydaları konusunda tüm paydaşların bilinçlendirilmesi önemli görülmektedir. Öğretmenlerin ailelerle etkili bir şekilde çalışabilmeleri için iyi kişilerarası iletişim becerilerine sahip olmaları da gerekmektedir (Hornby, 2000). Ayrıca öğretmenin öğrencilerini ve ailelerini bireysel olarak tanıması da sınıftaki kültürel farklılıkları farketmesine yardımcı olacaktır. Böylece öğretmen ve okul çalışanları

ailelerin bu kültürel farklılıklarının farkına varacak ve bunlara karşı hoşgörölü bir tavır sergileyebileceklerdir (Compton, 2016).

Aile katılımının öğrenci başarısına yaptığı katıklar göz önünde alındığında, eğitim sisteminde etkili bir okul-aile işbirliğinin sağlanmasının bir gereklilik olduğu görölmektedir. Okul aile işbirliğini güçlendirme konusunda Milli Eğitim Bakanlığı, Milli Eğitim Şûra'larında konuyu ele almıştır. 19. Milli Eğitim Şurasında (2014) alınan kararları şunlardır;

- İlkokullarda serbest etkinlik saatlerinde velilerin görüşünün alınması,
- Öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin artırılması konusunda velilerden geribildirim alınması,
- Okul güvenliğine katkı sağlayan velilerin ödüllendirilmesi,
- Velilerin okul ziyaretlerinin kontrol altına alınması ve okullarda halkla ilişkiler birimleri kurulması,
- Madde bağımlılığı, şiddet, saldırganlık konularında velilerde farkındalık yaratacak kamu spotları hazırlanması,
- Cep telefonlarının uygunsuz kullanılmasını önlemek amacıyla velilere dönük eğitim çalışmaları yürütölmesi.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın Şura kararlarının yanı sıra okul aile iş birliğini güçlendirmek için literatürde şu önerilere de rastlanılmıştır (Nayır, 2015):

- Okulda yapılacak toplantılar belirli bir süre öncesinde velilere duyurulmalıdır.
- Okul- aile iş birliğinin önemi velilere, öğretmenlere ve yöneticilere anlatılmalı ve bu konuda tüm paydaşlar bilinçlendirilmelidir.
- Okul ailelere açık hale getirilmelidir.
- Okul kaynakları ailelerin okul için düzenleyeceği etkinliklerde kullanılmalıdır.
- Aileler okula nasıl katılacakları konusunda bilgilendirilmelidir.
- Okul-aile birliği çalışmalarında yasal düzenlemelere uygun davranılmalıdır.
- Aileler çocuklarıyla ilgili her konuda bilgilendirilmedir.
- Aileler çocuklarını ilgilendiren konularda karar sürecine katılmalıdır.
- Ailelerle iletişime geçerken, e-posta, kısa mesaj gibi teknolojik gelişmelerden yararlanılmalıdır.

- Aileler okula geldiklerinde iyi bir şekilde karşılanmalıdır.
- Aileler hakları ve sorumlulukları konusunda bilinçlendirilmelidir.
- Aile ve okulun kaynakları öğrencilerin çıkarları için kullanılmalıdır.
- Aileler okula sadece maddi bir kaynak olarak görüldüğü için değil, eğitim sürecinin bir parçası ve önemli bir paydaşı oldukları için davet edilmelidir.
- Ailelerin kültürel farklılıklarına saygılı davranılmalıdır.
- Sosyal devlet anlayışı gereği okullara kaynak aktarmalıdır. Böylelikle okul aile birlikleri, yalnızca para toplayan, finansman kaynağı yaratmaya çalışan gruplar olarak görülmecektir.

Görüldüğü gibi etkili bir okul-aile iş birliği sağlamak için gerek devlete gerekse okul yöneticilerine, öğretmenlere ve velilere önemli sorumluluklar düşmektedir. Ancak Aslanargun'un (2007) da belirttiği üzere okul-aile iş birliğinin geliştirilmesinde öncelikli görev okul yöneticilerine ve öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin velilerle sağlıklı bir işbirliği kurması için onları çok iyi tanınması, diğer bir ifadeyle istek ve beklentilerini çok iyi bilmesi gerekmektedir. Bu bilgilere göre bu araştırmanın problemi Ankara ili kamu okullarında sürdürülebilir bir öğretmen-veli işbirliği için öğretmenlerin velilerden beklentilerinin neler olduğudur.

Amaç

Bu çalışmanın amacı Ankara ili kamu okullarında sürdürülebilir bir öğretmen-veli iş birliği için öğretmenlerin velilerden beklentilerini ve bu beklentilerin karşılanma durumunu saptamaktır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Ankara ili kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin öğrenci velilerinden beklentilerinin karşılanma düzeyi nasıldır?
2. Ankara ili kamu okullarında öğretmenlerin velilerden beklentilerinin karşılanma düzeyi cinsiyet, eğitim durumu, medeni durum, okulla iletişim sıklığı, okul kademesi ve görev yapılan ilçe değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

Önem

Okul denilen örgütün en önemli özelliği, üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdan gelen ve topluma giden insan olmasıdır. Başka bir deyişle, okullar informal örgütlerdir (Bursalıoğlu, 2011). Dolayısıyla okul, yapısı gereği çevresiyle ilişkisini geliştirmek ve güçlendirmek zorundadır (Aytaç, 2000). Nitekim bir okulun etkililiği, okulun iç ve dış güçlerle olan uyumuna bağlıdır (Yiğit, 2009). Bu nedenledir ki etkili okulların özelliklerinden birisi de okul-aile arasında sağlanan iş birliğidir (Balcı, 2013).

Olumlu okul-aile iş birliği ile ailelerin okulun temel misyonunu desteklemeleri ve ona ulaşmalarına yardım etmede önemli rol oynamaları, bu unsurun etkili okulların göstergeleri arasında olmasını sağlamaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Çocuğun ailesi ve çevresiyle geçirdiği zamanın okulda geçirdiği zamana göre daha uzun olduğu da dikkate alındığında, çocuğun okul başarısı ve kişisel gelişimi için ailelerin öğretmenleri desteklemesinin önem taşıdığı görülmektedir (Çınkır ve Nayır, 2017). Dolayısıyla eğitim örgütlerinde etkili bir eğitim-öğretim sağlaması için aile-okul iş birliğinin gerekli olduğu ve bunun için de aile katılımının sağlanmasının oldukça önem taşıdığı görülmektedir. Bu nedenle eğitim ve öğretimde başarıya ulaşmak isteyen okulların, aile katılımını sağlaması ve etkili bir aile-öğretmen ilişkisine önem vermesi gerekmektedir (Akbaşlı ve Kavak, 2008).

Okullarda etkili bir okul-aile iş birliği yürütülebilmesi, yasa ve yönetmeliklerin de ötesinde, ilgili tüm paydaşların bu iş birliğinin önemine inanması ve bu konudaki sorumluluklarının bilincinde olmasına bağlıdır. Dolayısıyla, tüm paydaşların bu süreçteki beklentilerinin açıkça ortaya konulması gereklidir. Çünkü karşılıklı beklentilerin ortaya konulması hem bu süreçteki sorunların çözümüne katkı sunacak hem de iş birliğinin geliştirilmesine yardımcı olacaktır (Gökçe, 2000). Öğretmen, veli ve okul yönetimlerinin eğitim-öğretim sürecinde birbirlerinden karşılıklı beklentilerinin olduğu ve kimi zaman bu beklentilerin de birbirlerinden farklılaşabildiği görülmektedir. Etkili okul aile iş birliğinin önündeki engellerden biri de öğretmen ve veli beklenti farklılıklarıdır (Hornby ve Lafaele, 2011; Humphrey-Taylor, 2015). Dolayısıyla okul aile iş birliğini güçlendirmek için hem öğretmenlerin hem de velilerin birbirlerinden beklentilerinin tespit edilmesi ve sağlıklı bir iş birliğinin kurulmasını engelleyen beklenti farklılıklarının ortaya konulması oldukça önemlidir. Bu çalışmada da sürdürülebilir bir öğretmen-veli iş birliği için öğretmenlerin ve velilerinin karşılıklı olarak birbirlerinden beklentileri tespit edilmeye çalışılacaktır. Bunun yanında ailelerin çocuklarının eğitime katılmaya karar

vermelerinin nedenlerini anlamak, olumlu çocuk ve okul çıktıları için aile katılımını artırmaya yönelik etkili politikalar ve müdahale stratejileri tasarlamak için bir anahtardır (Reininger ve Lo'pez, 2017). Dolayısıyla bu çalışmanın sonuçlarının uygulayıcılara ve politika yapıcılara aile katılımını artırmaya yönelik stratejiler belirleme yol göstermesi de mümkün olabilir.

Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) Ulusal Tez Merkezi'nde "okul aile iş birliği" anahtar kelimesiyle tarama yapıldığında, bu konuda 12 tezin yapıldığı görülmektedir. Ancak yapılan çalışmalar genellikle ilköğretim (Özdemir, 2009; Gökgöz, 2014; Gül, 2007; Karaman, 2007; Atayeter, 2004; Çeviş, 2002; Kaplan, 2002; Kazak, 1998) ve okul öncesi (Ok, 2016; Işık, 2007) kademesinde yürütölmüştür. Ancak eğitimin her kademesi açısından etkili okul-aile iş birliğinin önemli olduğu bilinmektedir. Nitekim yapılan araştırmalar, ortaokul ve lise düzeyindeki aile katılımının, ilköğretim ve okul öncesi kademesindeki kadar önemli olduğunu göstermektedir (Maluleke, 2014). Örneğın, yapılan bir çalışma, aile katılımının, ergenlik dönemindeki ortaokul ve lise öğrencilerinin yaşamları boyunca kazandıkları başarı ve gelecekteki beklentileriyle ilişkili olduğunu göstermiştir (Hill ve Taylor, 2004). Ancak YÖK Ulusal Tez Merkezi kayıtlarına göre ortaokul düzeyinde okul-aile iş birliği kapsamında sadece bir tez (Özdemir, 2018b) yürütölmüş ve bu tez de okul yöneticileri ile gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla bu çalışma ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerle yürütölerek ulusal literatürdeki bu boşluk giderilmeye çalışılacaktır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, Ankara ili merkez ilçelerindeki (Altındağ, Çankaya, Mamak, Yenimahalle, Etimesgut, Sincan, Gölbaşı, Keçiören, Pursaklar) kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlı olacaktır. Ayrıca bu araştırmanın Covid- 19 Pandemi sürecine denk gelmesi sebebiyle katılımcıların verdiği cevaplar pandemi koşullarıyla sınırlıdır.

Tanımlar

Okul-Aile İş birliği. Ailelerin öğrencilerin akademik, duygusal, sosyal vb. yönlerden gelişiminde okul ile aktif rol almalarıdır.

Öğretmen. Araştırma kapsamında kamu ortaokullarda görev yapan öğretmenlerdir.

Veli. Araştırma kapsamında kamu ortaokullarda eğitim gören öğrencilerin velileridir.

Sürdürülebilir okul aile işbirliği. Çocukların eğitsel ve akademik başarılarının yükseltilmesi için karşılıklı ve sürekli işbirliğine dayalı olarak okul çalışanları ve velilerin eğitim sürecine aktif olarak katılımı.



BÖLÜM 2

YÖNTEM

Araştırmanın nasıl yürütüldüğüne ilişkin olarak araştırmanın nasıl tasarlandığı, çalışma grubu, verilerin toplanması ve çözümlenmesine yönelik bilgiler bu bölümde sunulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Karasar (2012) tarama modelini geçmişteki veya mevcut bir olay ya da durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan yaklaşım olarak ifade etmektedir. Bu amaçla da evrenden ya da evreni temsil eden bir örneklem grubundan tarama yapılarak araştırılan durum betimlenmektedir. Bu çalışmada da öğretmenlerin öğrenci velilerinden beklentilerinin karşılanma durumu betimlenmeye çalışılmaktadır. Bu amaca ulaşmak için ise öğretmen görüşleri taranmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırma Ankara ilinin dokuz ilçesinde kamu ilkokul, ortaokul ve liselerinde görev yapan öğretmenlerle yürütülmüştür. Buna göre araştırmanın evrenini, Ankara ilinin dokuz ilçesinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle) yer alan kamu ilkokul, ortaokul ve genel liselerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Evrenden örneklem grubunun seçiminde “tabakalı örnekleme yöntemi” kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme yönteminde araştırmacı evrendeki alt grupları (katmanları) her bir birim sadece bir alt grupta olacak şekilde belirlemekte ve sonrasında her bir katmandan birimleri belirlemektedir (Teddle ve Tashakkori, 2015). Buna göre Ankara ilindeki her bir ilçe tabaka olarak varsayılmış ve tabakların büyüklüklerine göre örneklem sayıları oluşturulmuştur. 2019 – 2020 eğitim-öğretim yılı Ankara İli Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Şubesi verilerine göre, merkez ilçelerde bulunan ortaokulların sayısı ile bu okullarda görev yapan öğretmenlerin ve eğitim gören öğrencilerin velilerinin sayıları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Merkez İlçelere Göre Evren ve Örneklemdeki Öğretmen Sayıları

İlçeler	İlkokul Öğretmen Sayısı	Ortaokul Öğretmen Sayısı	Genel Lise Öğretmen Sayısı	Evrendeki Öğretmen Sayısı	Örneklemdeki Öğretmen Sayısı
1. Altındağ	1392	1376	120	2888	30
2. Çankaya	1768	2374	3083	7225	72
3. Etimesgut	1458	1920	1318	4696	36
4. Gölbaşı	403	542	689	1634	30
5. Keçiören	2488	3033	927	6448	41
6. Mamak	1930	2011	225	4166	31
7. Sincan	1657	2136	161	3954	48
8. Yenimahalle	1683	2269	1273	5225	40
9. Pursaklar	483	581	184	1248	30
Toplam	15117	18493	8343	41958	358

Tablo 5'ten görüldüğü gibi örneklemde toplam 358 öğretmen yer almaktadır. Araştırmaya katılan bu öğretmenlerin kişisel bilgilerine yönelik frekans ve yüzde dağılımları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Örneklemdeki Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişken	Gruplar	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	240	67.0
	Erkek	110	30.7
	Yanıt Verilmeyen	8	2.2
	Toplam	358	100
Eğitim Durumu	Ön Lisans ve Lisans	280	78.2
	Lisansüstü	77	21.5
	Yanıt Verilmeyen	1	0.3
	Toplam	358	100
Medeni Durum	Evli	312	87.5
	Evli Değil (Bekar ve Diğer)	44	12.3
	Yanıt Verilmeyen	2	0.6
	Toplam	358	100
Kıdem	1-10 yıl	44	12.3
	11-20 yıl	127	35.5
	21 yıl ve üzeri	134	37.4
	Yanıt Verilmeyen	53	14.8
	Toplam	358	100
Okul Kademesi	İlkokul	136	38.3
	Ortaokul	155	43.3
	Lise	64	17.9
	Yanıt Verilmeyen	3	0.8
	Toplam	358	100

Tablo 6'dan görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin 240'ı kadın, 110'u erkektir. Öğretmenlerden sekizi cinsiyet sorusuna yanıt vermemiştir. Eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin 280'i ön lisans ve lisans, 77'si lisansüstü mezunudur. Öğretmenlerden birisi eğitim durumuna yönelik soruya yanıt vermemiştir. Öğretmenlerin 312'si evli iken 44'ü evli değildir. İki öğretmen medeni durum sorusuna yanıt vermemiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde 44 öğretmenin 1-10 yıl arası kıdeme, 127 öğretmenin 11-29 yıl, 134 öğretmenin ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 136'sı ilkokulda, 155'i ortaokulda ve 64'ü liselerde görev yapmaktadır. Görev yapılan ilçe değişkenine üç öğretmen yanıt vermemiştir.

Verilerin Toplanması

Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek yardımıyla toplanmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin velilerden beklentilerini tespit edebilmek ve karşılama durumunu ortaya çıkarabilmek için “Sürdürülebilir Okul-Aile İşbirliğinin Oluşturulmasında Öğretmenlerin Velilerden Beklentileri Ölçeği” (Ek-1) kullanılmıştır. Veri toplama aracının geliştirilme sürecine ilişkin bilgilere ilgili başlıklar altında yer verilmiştir.

Sürdürülebilir Okul-Aile İşbirliğinin Oluşturulmasında Öğretmenlerin Velilerden Beklentileri Ölçeği

Sürdürülebilir Okul-Aile iş birliğinin oluşturulmasında öğretmenlerin öğrenci velilerinden beklentilerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Sürdürülebilir Okul-Aile İşbirliğinin Oluşturulmasında Öğretmenlerin Velilerden Beklentileri Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçeğin geliştirilmesinde öncelikle literatür taraması yapılmış ve bu konuda yapılmış çalışmalar incelenerek ölçek maddeleri oluşturulmuştur. Hazırlanan ölçek taslağı Likert türünde bir ölçektir. Ölçekte yer alan yanıt seçenekleri “1-Hiçbir zaman, 2-Ara sıra, 3-Bazen, 4-Sıklıkla, 5-Her Zaman” şeklinde ifadelerden oluşmaktadır.

Ölçeğin ön deneme uygulaması 178 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara anketler uygulandıktan sonra elde edilen verilerle öncelikle açımlayıcı faktör analizi, daha sonra ise doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ayrıca ölçeğin

güvenirliliği için Cronbach's Alpha katsayı ve maddelerin madde toplam korelasyonları incelenmiştir. Cronbach's Alpha katsayısının .70 üzerinde, madde toplam korelasyonlarının ise .30 üzerinde olması esas alınmıştır (Büyüköztürk, 2012).

Ölçeğin taslak formunda ön uygulama öncesinde 49 madde yer almıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğunu sınamak amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik Testi sonuçları incelenmiştir. Analiz sonucu KMO değeri .956 olarak hesaplanmış ve Barlett testi sonucu da anlamlı ($p<0.01$) olarak bulunmuştur. Böylece örneklemin faktör analizine uygun olduğu kabul edilmiştir (Tavşancıl, 2010).

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda “Sürdürülebilir Okul-Aile İşbirliğinin Oluşturulmasında Öğretmenlerin Velilerden Beklentileri Ölçeği”nin özdeğeri birden büyük üç faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Döndürme yöntemi olarak Varimax seçilmiştir. Bu faktör gruplarında binişik olan maddeler değerlendirme dışında bırakılarak analizler yinelenmiştir. Binişik olan maddeler çıkarıldıktan sonra ölçeğin üç faktörlü yapısını koruduğu görülmüştür. Ölçeğe ait maddelerin açımlayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
1.Boyut: Çocuğun Gelişimine Yönelik Beklentiler		
M5 Çocukların öğrenme sürecine yönelik konularda sabırlı olur.	.582	.739
M8 Çocuklara günlük temel yaşam becerilerini evde kazandırır.	.720	.771
M9 Çocuklara görevler vererek sorumluluk duygusu kazandırır.	.688	.795
M10 Çocuklarla sosyal etkinlikler (spor-sanat-sosyal vb.) hakkında sohbet eder.	.747	.753
M11 Çocuğun eğitsel -öğretimsel başarılarını takip eder.	.767	.754
M12 Çocuklar için okul dışında sosyal ve kültürel etkinlikler düzenler.	.566	.679
M13 Çocuklarda sosyal-ruhsal ve psikolojik değişimleri gözlemler.	.698	.772
M15 Çocukların görüş ve düşüncelerine saygı gösterir.	.607	.736
M16 Çocuğun okul başarısından kendilerinin de sorumlu olduklarını bilir.	.692	.772
M17 Çocuklara okulda uyulması gereken kuralları belli aralıklarla hatırlatır.	.769	.800
M19 Okul yönetimi ile iş birliği ve iletişim içinde olur.	.711	.729
M20 Çocuğun öğretmenleri ile iş birliği ve iletişim kurar.	.807	.760

(Devam ediyor)

Tablo 8 (Devam)

Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

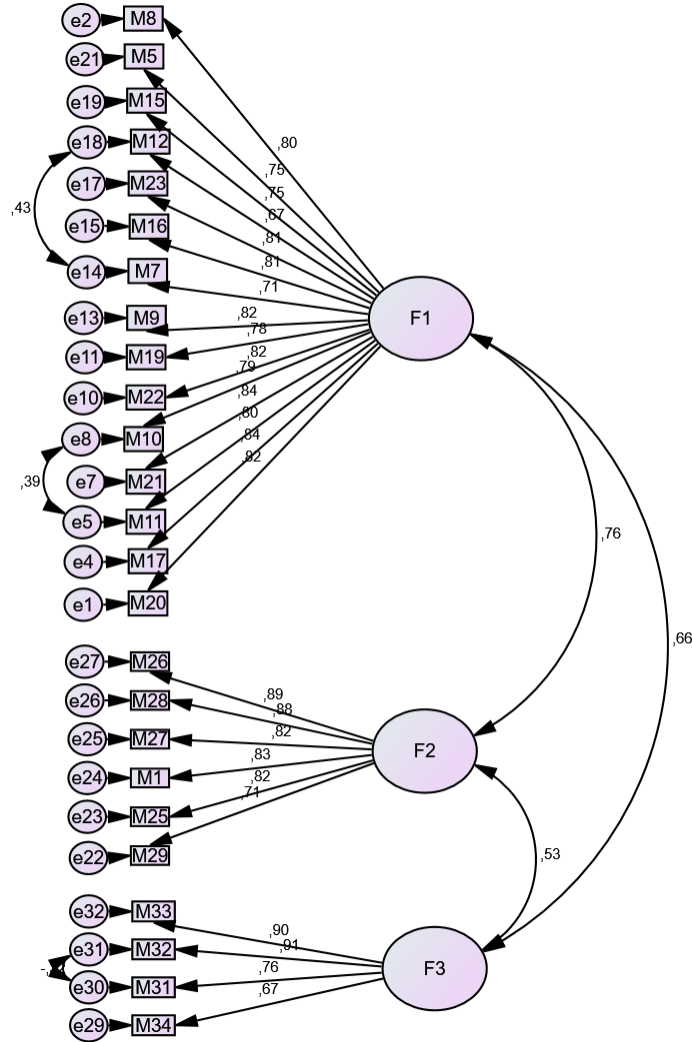
Madde	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
1.Boyut: Çocuğun Gelişimine Yönelik Beklentiler		
M21 Çocuklarındaki olumsuz davranışları gözlemler ve paylaşır.	.746	.794
M22 Çocuklarındaki olumlu davranışları gözlemler ve paylaşır.	.687	.798
M23 Çocuklara saygı ve sevgi gösterir.	.698	.771
Açıklanan varyans: %56.263		
2.Boyut: Okulla İşbirliğine Yönelik Beklentiler		
M1 Öğretmenin bilgi ve emeğine saygı gösterir.	.767	.697
M25 Sorun çıkarmak için değil sorunun çözümüne katkı sağlamaları için okula gelir.	.744	.728
M26 Okulun imajını zedeleyici söylem ve eylemlerden uzak durur.	.811	.742
M27 Çocukların okulda verilen ödevleri yapıp yapmadıklarını takip eder.	.762	.667
M28 Çocukları ile ilgili yaşanan sorunlarda önce öğretmeni haberdar eder.	.811	.737
M29 Okul çalışanlarına karşı (yönetici, öğretmen) saygılı-anlayışlı olur.	.721	.619
Açıklanan varyans: %7.481		
3.Boyut: Okulla İşbirliğine Yönelik Beklentiler		
M31 Okulun gereksinimlerine duyarlı olur.	.700	.641
M32 Çocukları için aşırı koruyucu olmaz*	.833	.591
M33 Sınavlarda çocuklardan yüksek başarı beklentisi içinde olmaz*	.865	.593
M34 Çocuklarda yüksek akademik başarı beklentisi oluşturmaz*	.643	.669
Açıklanan varyans: %6.120		
Açıklanan Toplam Varyans: %69.863		
Cronbach's Alpha :.967		

*Ters kodlanan maddeler

Tablo 7'den görüldüğü gibi Sürdürülebilir Okul-Aile İşbirliğinin Oluşturulmasında Öğretmenlerin Velilerden Beklentileri Ölçeği üç faktörlü yapıyla %69.863'lük bir varyansı açıklamaktadır. Ölçeğin birinci boyutu 15 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %56.263'ünü açıklamaktadır. Bu boyut içinde yer alan maddeler dikkate alınarak "*Çocuğun Gelişimine Yönelik Beklentiler*" olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin ikinci boyutu altı maddeden oluşmakta ve %7.481'lik bir varyansı açıklamaktadır. Bu boyut ise maddeler baz alınarak "*Okulla İşbirliğine Yönelik Beklentiler*" olarak adlandırılmıştır. Üçüncü ve son boyut "*Öğrenciye Duygusal Destek*" alt boyutu olarak adlandırılmış olup %6.120'lik bir varyansı açıklamakta ve dört maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki tüm maddelerin madde toplam korelasyonu .30 ve daha yüksektir, buradan hareketle maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği kabul

edilmiştir. Ölçeğin toplam Cronbach's Alpha katsayısının .967 olması ise ölçeğin bu yapı ile güvenilir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012).

Sürdürülebilir Okul-Aile İşbirliğinin Oluşturulmasında Öğretmenlerin Velilerden Beklentileri Ölçeği açımlayıcı faktör analizi sonucunda 25 maddeden oluşan üç faktörlü yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde, modelin veriye uyumunun farklı yönlerini değerlendiren farklı uyum istatistikleri en yaygın ve en sık rapor edilen uyum indeksleri, en genel uyum istatistiği olan χ^2 değeri ve ardından GFI, AGFI, RMSEA, CFI ve NNFI değerleri bu çalışmada esas alınmıştır (Sümer, 2000). Bu modelde χ^2/df oranı 2.056, GFI=.80, RMSEA=.077, CFI=.925, NFI=.865 olarak hesaplanmıştır. Modelin yol katsayıları Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 3. DFA Modeli

F1: Çocuğun Gelişimine Yönelik Beklentiler, **F2:** Okulla İşbirliğine Yönelik Beklentiler, **F3:** Öğrenciye Duygusal Destek

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin analizinde SPSS ve AMOS programlarından yararlanılmıştır. Araştırmada doğrulayıcı faktör analizi AMOS programı ile yapılırken, diğer analizlerde SPSS programı kullanılmıştır. Veri analizine başlamadan önce veriler analiz için hazır hale getirilmiştir. Buna göre ilk olarak hatalı girilen veriler olup olmadığı kontrol edilmiştir. Daha sonra yanıt verilmeyen maddeler olup olmadığı kontrol edilmiş ve ölçek maddelerinde kayıp veri olmadığı gözlemlenmiştir. Kişisel bilgilere yönelik kayıp verilere müdahale edilmemiştir. Kayıp veriler incelendikten sonra tek değişkenli ve çok değişkenli uç değer olup olmadığı incelenmiştir. Tek değişkenli uç değerler için z puanları incelenmiştir. Buna göre z puanına ilişkin tüm değerlerin -3 ve +3 arasında olduğu görülmüştür (Mertler ve Vannatta, 2005; akt., Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Çok değişkenli uç değerler için ise Mahalanobis uzaklık değerleri incelenmiştir. Buna göre .001 anlamlılık düzeyinde tespit edilen 23 aykırı değer veri setinden çıkarılmıştır. Buna göre 335 veri ile analizler yapılmıştır.

Verilerin analizinde parametrik ya da parametrik olmayan testlerden hangilerinin kullanılacağına karar vermek için puanların normal dağılım gösterip göstermediğine ve varyansların eşitliğine (homojenliğine) bakılmıştır. Normalliğin test edilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayıları ile histogram ve Q-Q grafiği incelenmiştir. Eşvaryanslılık ise Levene testi ile incelenmiştir.

Veriler analiz için hazır hale getirildikten sonra öğretmenlerin öğrenci velilerinden beklentilerine yönelik görüşleri aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile değerlendirilmiştir. Aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde ise: “1.00-1.79 = Hiç Katılmıyorum”, “1.80 – 2.59 = Az Katılıyorum”, “2.60 – 3.39 = Orta Düzeyde Katılıyorum”, “3.40 – 4.19 = Büyük Ölçüde Katılıyorum”, “4.20 – 5.00 = Tamamen Katılıyorum” değerlendirme aralıkları esas alınmıştır. Öğretmen görüşlerinin cinsiyet, eğitim durumu, medeni durum, okulla iletişim sıklığı değişkenlerine göre farklılaşma durumu bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiştir. Okul kademesi ve görev yapılan ilçe değişkenlerine göre görüşlerin farklılaşma durumu ise tek yönlü varyans analizi ile değerlendirilmiştir.

BÖLÜM 3

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan veriler analiz edilmiş ve elde edilen bulgu ve yorumlar bu bölümde sunulmuştur.

Öğretmenlerin Öğrenci Velilerinden Beklentilerine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin öğrenci velilerinden beklentilerine ilişkin görüşleri her bir boyut açısından incelenmiştir. Bu kapsamda elde edilen bulgular ilgili alt başlıklarda sunulmuştur.

Öğretmenlerin Öğrenci Velilerinden Öğrencilerin Gelişimine Yönelik Beklentileri

Öğretmenlerin öğrenci velilerinden öğrencilerin gelişimine yönelik beklentilerine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak analiz sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 9

Öğretmenlerin Öğrenci Velilerinden Öğrencilerin Gelişimine Yönelik Beklentilerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

No	Ölçek Maddesi	$\bar{X}$	ss
1.	Çocuğun öğretmenleri ile iş birliği ve iletişim kurar.	3.45	.90
2.	Çocuklara okulda uyulması gereken kuralları belli aralıklarla hatırlatır.	3.20	.95
3.	Çocuğun eğitsel-öğretimsel başarılarını takip eder.	3.47	.92
4.	Çocuklarla sosyal etkinlikler (spor-sanat-sosyal vb.) hakkında sohbet eder.	3.02	.98
5.	Çocuklarındaki olumsuz davranışları gözlemler ve paylaşır.	3.15	1.02
6.	Çocuklara günlük temel yaşam becerilerini evde kazandırır.	3.25	.94
7.	Okul yönetimi ile iş birliği ve iletişim içinde olur.	3.21	.93

(Devam ediyor)

Tablo 8 (Devam)

Öğretmenlerin Öğrenci Velilerinden Öğrencilerin Gelişimine Yönelik Beklentilerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

No	Ölçek Maddesi	$\bar{X}$	ss
8.	Çocuklarda sosyal-ruhsal ve psikolojik değişimleri gözlemler.	3.22	.90
9.	Çocuklara saygı ve sevgi gösterir.	3.59	.90
10.	Çocuğun okul başarısından kendilerinin de sorumlu olduklarını bilir.	3.16	1.06
11.	Çocuklara görevler vererek sorumluluk duygusu kazandırır	3.14	.96
12.	Çocuklarındaki olumlu davranışları gözlemler ve paylaşır	3.30	.91
13.	Çocukların görüş ve düşüncelerine saygı gösterir	3.24	.93
14.	Çocukların öğrenme sürecine yönelik konularda sabırlı olur	3.11	.93
15.	Çocukları için okul dışında sosyal ve kültürel etkinlikler düzenler	2.95	1.00
Boyut Ortalaması		3.23	.79

Tablo 8’den görüldüğü gibi öğrenci velilerinden öğrencilerin gelişimine yönelik beklentilere yönelik ifadelerle öğretmenler orta düzeyde katılım göstermektedir ($\bar{X} = 3.23$). Başka deyişle öğretmenler velilerin çocuklarının gelişimine yönelik beklentileri orta düzeyde gerçekleştirdiklerini ifade etmektedir. Öğretmenlerin bu boyutta görece en fazla katılım gösterdikleri maddeler, “Çocuklara saygı ve sevgi gösterir” ($\bar{X} = 3.59$), “Çocuğun eğitsel-öğretimsel başarılarını takip eder” ($\bar{X} = 3.47$) ve “Çocuğun öğretmenleri ile iş birliği ve iletişim kurar” ($\bar{X} = 3.45$) olarak sıralanmaktadır. Buna göre öğretmen görüşlerine göre, velilerin en fazla çocuklarına sevgi ve saygı göstererek ve çocuğunun akademik başarılarını takip ederek öğretmenlerin beklentilerini karşıladıkları ifade edilebilir. Bununla birlikte veliler çocuklarının öğretmenleriyle iş birliği ve iletişim kurarak da öğretmenlerin bu beklentilerini orta düzeyde karşılamaktadır.

Öğretmenlerin görece en az katıldıkları görüşler sırasıyla “Çocukları için okul dışında sosyal ve kültürel etkinlikler düzenler” ($\bar{X} = 2.95$), “Çocuklarla sosyal etkinlikler (spor-sanat-sosyal vb.) hakkında sohbet eder” ($\bar{X} = 3.02$) ve “Çocukların öğrenme sürecine yönelik konularda sabırlı olur” ($\bar{X} = 3.11$) ifadeleri olmuştur. Buna göre velilerin okul dışında çocuklarına sosyal ve kültürel faaliyetler düzenleme ya da bu etkinlikler hakkında sohbet etme konusunda öğretmen beklentilerini yeterince karşılamadıkları ifade edilebilir. Ancak öğretmenlerin bu beklentilerinin görece daha az karşılandığını düşünmelerinin bir sebebi bu beklentiye gözlemleme olasılıklarının daha düşük olması olabilir. Bir başka ihtimal ise ailelerin çocuklarına bu imkanları sunacak yeterli düzeyde ekonomik durumlarının olmaması olabilir. Çünkü bilindiği üzere sosyal ve kültürel etkinliklere katılmanın belli bir maliyeti bulunmaktadır. Bu nedenle ailelerin bu faaliyetlere görece neden daha az katıldıklarının tespit edilmesi önemli olacaktır.

Çünkü bu katılım türünün arttırılmasına yönelik stratejiler ancak velilerin çocuklarına neden bu tür etkinlikleri düzenlemedikleri bulunduğu geliştirilebilecektir.

Öğretmenlerin Öğrenci Velilerinden Okulla İşbirliğine Yönelik Beklentileri

Öğretmenlerin öğrenci velilerinden okulla iş birliğine yönelik beklentilerine ilişkin görüşleri analiz edilmiş ve elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin bulgular Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 10

Öğretmenlerin Öğrenci Velilerinden Okulla İşbirliğine Yönelik Beklentilerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

No	Ölçek Maddesi	$\bar{X}$	ss
1.	Çocukları ile ilgili yaşanan sorunlarda önce öğretmeni haberdar eder.	3.43	.98
2.	Okulun imajını zedeleyici söylem ve eylemlerden uzak durur.	3.53	.94
3.	Öğretmenin bilgi ve emeğine saygı gösterir.	3.55	.96
4.	Çocukların okulda verilen ödevleri yapıp yapmadıklarını takip eder.	3.28	.98
5.	Sorun çıkarmak için değil sorunun çözümüne katkı sağlamaları için okula gelir.	3.20	.99
6.	Okul çalışanlarına karşı (yönetici, öğretmen) saygılı-anlayışlı olur.	3.64	.92
Boyut Ortalaması		3.44	.82

Tablo 9’a göre öğretmenler öğrenci velilerinden okulla iş birliğine yönelik beklentilerinin büyük ölçüde karşılandığını düşünmektedir ($\bar{X} = 3.44$). Öğretmenlerin en fazla katılım gösterdiği maddeler “Okul çalışanlarına karşı (yönetici, öğretmen) saygılı-anlayışlı olur” ($\bar{X} = 3.64$) ve “Öğretmenin bilgi ve emeğine saygı gösterir” ($\bar{X} = 3.55$) ifadeleridir. Buna göre öğretmenlerin öğrenci velilerinden hem kendilerine hem de okul yöneticilerine karşı saygılı ve anlayışlı olmalarını bekledikleri ve bu beklentilerinin karşılandığı ifade edilebilir. Öğretmenlerin velilerin okulla iş birliği kurarken saygı ilkesine göre hareket ettikleri anlaşılmaktadır. Saygı ilkesi Turnbull ve diğerleri (2011) tarafından da öğretmenler ve aileler arasındaki etkili işbirliğinin sağlanması için gerekli sayılan yedi temel ilkedен biri olarak gösterilmektedir. Bu açıdan iki araştırmanın sonuçları örtüşmektedir. Başka bir çalışmada da benzer şekilde sağlıklı bir öğretmen ve aile etkileşiminin ancak iki paydaş arasında kurulacak güven ve saygı ilişkisine bağlı olduğu belirtilmektedir (Ronit ve Ion, 2018).

Öğretmenlerin bu boyutta en az katılım gösterdiği maddeler ise sırasıyla “Sorun çıkarmak için değil sorunun çözümüne katkı sağlamaları için okula gelir” ($\bar{X} = 3.20$) ve

“Çocukların okulda verilen ödevleri yapıp yapmadıklarını takip eder” ($\bar{X} = 3.28$) ifadeleri olmuştur. Buna göre öğretmenlerin velilerin sorun çıkarmadan iş birliği için okula gelme beklentilerinin görece daha az karşılandığı ifade edilebilir. Buna göre öğretmenlerin sorunların çözümünde ailelerden destek bekledikleri ifade edilebilir. Ayrıca öğretmenler velilerden ev ödevlerinin takibinde de yardım beklemektedir. Ancak bu beklentinin de diğer maddelere göre görece daha az karşılandığı görülmektedir. Bu durum Lawson’un (2015) ev tabanlı okul katılımı olarak ifade ettiği katılım türünün veliler tarafından daha az karşılandığını göstermektedir. Ancak ailelerin çocuklarına ev ödevlerinde yardımcı olması ve çocuklarının bu çalışmalarını evde takip etmesi oldukça önemlidir. Tabi ki bunun gerçekleşmesi için de birçok yazarın (Epstein, 2010; Griffin ve Steen, 2010; Taylor ve Adelman, 2000) da belirttiği üzere ailelerin öğrencileri evde nasıl destekleyebilecekleri konusunda bilgi sahibi olması önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin Öğrenci Velilerinden Öğrenciye Duygusal Destek Açısından Beklentileri

Öğretmenlerin öğrenci velilerinden öğrenciye duygusal destek açısından beklentilerine ilişkin görüşleri analiz edilerek aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 11

Öğretmenlerin Öğrenci Velilerinden Öğrenciye Duygusal Destek Açısından Beklentilerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

No	Ölçek Maddesi	$\bar{X}$	ss
1.	Sınavlarda çocuklardan yüksek başarı beklentisi içinde olmaz.*	3.09	1.06
2.	Çocukları için aşırı koruyucu olmaz.*	2.99	.93
3.	Okulun gereksinimlerine duyarlı olur.	3.21	1.03
4.	Çocuklarda yüksek akademik başarı beklentisi oluşturmaz.*	3.15	1.03
Boyut Ortalaması		3.10	.59

*Ters kodlanan maddeler

Tablo 10’da görüldüğü gibi öğretmenler öğrenci velilerinden öğrenciye duygusal destek açısından beklentilerinin orta düzeyde karşılandığını ifade etmektedir ($\bar{X} = 3.11$). Buna göre velilerin çocuklarına duygusal destek açısından öğretmen beklentilerini orta düzeyde karşıladıkları ifade edilebilir. Öğretmenler bu boyutta “Okulun gereksinimlerine duyarlı olur” ($\bar{X} = 3.21$) ifadesine görece daha fazla katılım göstermeleri velilerin okul

gereksinimlerine duyarlı bir şekilde hareket ettiklerini de göstermektedir. Bu boyut altında öğretmenlerin en az katılım gösterdikleri madde ise “Çocukları için aşırı koruyucu olmaz” ($\bar{X} = 2.99$) ifadesidir. Buradan hareketle velilerin çocukları için aşırı koruyucu davranışlar sergileyerek öğretmenlerin bu beklentilerini görece daha az karşıladıkları sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmenlerin Öğrenci Velilerinden Beklentilerine Yönelik Görüşlerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin öğrenci velilerinden beklentilerine yönelik görüşleri cinsiyet, eğitim durumu, medeni durum ve görüşme sıklığı bağımsız değişkenlerine göre incelenmiş ve fark analizi bulguları değişkenlere ilişkin başlıklar altında verilmiştir.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenci velilerinden beklentilerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı t testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 12

Öğretmenlerin Öğrenci Velilerinden Beklentilerine Yönelik Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ort	ss	sd	t	p	Anlamlı Fark
1. Boyut	Kadın	228	3.25	.72	325	.457	.65	-
	Erkek	99	3.20	.89				
2. Boyut	Kadın	228	3.46	.77	325	.911	.36	-
	Erkek	99	3.37	.90				
3. Boyut	Kadın	228	3.13	.55	325	.510	.61	-
	Erkek	99	3.10	.64				
Ölçek	Kadın	228	3.28	.48	325	.960	.34	-
	Erkek	99	3.22	.50				

Tablo 11’de görüldüğü gibi öğretmenlerin öğrenci velilerinden beklentilerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$t_{(325)}=.960$; $p>.05$]. Diğer bir ifadeyle cinsiyet değişkeni öğretmenlerin öğrenci velilerinden beklentilerine ilişkin görüşleri arasında herhangi bir farklılık yaratmamaktadır. Ayrıca her bir boyut açısından da cinsiyet değişkeninin anlamlı fark yaratıp yaratmadığı incelenmiştir. Sonuçlardan görüldüğü gibi öğretmenlerin öğrenci velilerinden öğrencilerin gelişimine yönelik beklentileri [$t_{(325)}=.457$; $p>.05$], okulla iş birliğine yönelik beklentileri [$t_{(325)}=.911$; $p>.05$] ve öğrenciye duygusal destek açısından beklentilerinin [$t_{(325)}=.510$; $p>.05$] karşılama durumuna ilişkin görüşleri cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğrenci velilerinden beklentilerine ilişkin görüşleri arasında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı t testi ile analiz edilmiş, analiz sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 13

Öğretmenlerin Öğrenci Velilerinden Beklentilerine Yönelik Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ort	ss	sd	t	p	Anlamlı Fark
1.Boyut	Ön Lisans ve Lisans	264	3.22	.74	332	-.306	.76	-
	Lisansüstü	70	3.25	.92				
2.Boyut	Ön Lisans ve Lisans	264	3.43	.78	332	-.036	.97	-
	Lisansüstü	70	3.44	.94				
3.Boyut	Ön Lisans ve Lisans	264	3.14	.58	332	1.540	.12	-
	Lisansüstü	70	3.02	.60				
Ölçek	Ön Lisans ve Lisans	264	3.26	.47	332	.431	.67	-
	Lisansüstü	70	3.23	.56				

Tablo 12’ye göre öğretmenlerin öğrenci velilerinden beklentilerine ilişkin görüşleri arasında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır

[$t_{(332)}=.431$; $p>.05$]. Bunun yanı sıra öğretmenlerin öğrenci velilerinden öğrencilerin gelişimine yönelik beklentileri [$t_{(332)}= -.306$; $p>.05$], okulla iş birliğine yönelik beklentileri [$t_{(332)}= -.036$; $p>.05$] ve öğrenciye duygusal destek açısından beklentilerinin [$t_{(332)}=1.540$; $p>.05$] karşılanma durumuna ilişkin görüşleri eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka deyişler öğretmenlerin lisans veya lisansüstü mezuniyete sahip olmaları öğrenci velilerinden beklentilerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık yaratmamıştır.

Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğrenci velilerinden beklentilerine ilişkin görüşleri arasında öğretmenlerin medeni durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı t testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 14

Öğretmenlerin Öğrenci Velilerinden Beklentilerine Yönelik Görüşlerinin Medeni Durumu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ort	ss	sd	t	p	Anlamlı Fark
1.Boyut	Evli	293	3.24	.78	331	.716	.48	-
	Evli Değil	40	3.14	.78				
2.Boyut	Evli	293	3.44	.82	331	.398	.69	-
	Evli Değil	40	3.38	.77				
3.Boyut	Evli	293	3.11	.59	331	-.053	.96	-
	Evli Değil	40	3.12	.53				
Ölçek	Evli	293	3.26	.49	331	.580	.56	-
	Evli Değil	40	3.21	.49				

Tablo 13'te görüldüğü gibi öğretmenlerin öğrenci velilerinden beklentilerine ilişkin görüşleri arasında öğretmenlerin medeni durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$t_{(331)}=.580$; $p>.05$]. Buna göre öğretmenlerin medeni durumlarının öğrenci velilerinden beklentilerine ilişkin görüşleri açısından herhangi bir farklılık yaratmadığı ifade edilebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin öğrenci velilerinden öğrencilerin gelişimine yönelik beklentileri [$t_{(331)}=.716$; $p>.05$], okulla iş birliğine yönelik

beklentileri [$t_{(331)}=.398$; $p>.05$] ve öğrenciye duygusal destek açısından beklentilerinin [$t_{(331)}=-.053$; $p>.05$] karşılanma durumuna ilişkin görüşleri medeni durum değişkeni açısından da anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Okulla İletişim Sıklığı Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenci velilerinden beklentilerine ilişkin görüşleri arasında velilerin okulla iletişim sıklığı değişkeninin anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığı t testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 15

Öğretmenlerin Öğrenci Velilerinden Beklentilerine Yönelik Görüşlerinin Okulla İletişim Sıklığı Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ort	ss	sd	t	p	Anlamlı Fark
1.Boyut	Ayda Bir Kez	204	3.29	.74	330	1.917	.056	-
	Dönemde Bir Kez	128	3.12	.84				
2.Boyut	Ayda Bir Kez	204	3.49	.77	330	1.653	.099	-
	Dönemde Bir Kez	128	3.34	.88				
3.Boyut	Ayda Bir Kez	204	3.12	.58	330	.572	.568	-
	Dönemde Bir Kez	128	3.08	.60				
Ölçek	Ayda Bir Kez	204	3.30	.46	330	2.174	.030	-
	Dönemde Bir Kez	128	3.18	.53				

Tablo 14’te göre öğretmenlerin öğrenci velilerinden beklentilerine ilişkin görüşleri velilerin okulla iletişim sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(330)}=2.174$; $p<.05$]. Buna göre öğretmenler ayda bir kez görüşme sıklığı olduğu velilerin dönemde bir kez görüştüğü velilere göre beklentilerini anlamlı bir şekilde daha fazla karşıladığını düşünmektedir. Ancak öğretmenlerin alt boyutlara ilişkin olarak öğrenci velilerinden öğrencilerin gelişimine yönelik beklentileri [$t_{(330)}=1.917$; $p>.05$], okulla iş birliğine yönelik beklentileri [$t_{(330)}=1.653$; $p>.05$] ve öğrenciye duygusal destek açısından beklentilerinin [$t_{(330)}=.572$; $p>.05$] karşılanma durumuna ilişkin görüşleri velilerin okulla iletişim sıklığı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Okul Kademesi Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğrenci velilerinden beklentilerine ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları okul kademesi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucu ulaşılan bulgular Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 16

Öğretmenlerin Öğrenci Velilerinden Beklentilerine Yönelik Görüşlerinin Okul Kademesi Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

	Okul Kademesi	N	Sıra Ort	ss	sd	F	p	Anlamlı fark
1.Boyut	İlkokul	127	3.48	.67	2	17.69	.00	1-2, 1-3, 2-3
	Ortaokul	147	3.18	.76	330			
	Lise	59	2.78	.86	332			
2.Boyut	İlkokul	127	3.72	.67	2	18.23	.00	1-2, 1-3, 2-3
	Ortaokul	147	3.35	.82	330			
	Lise	59	3.01	.85	332			
3.Boyut	İlkokul	127	3.05	.58	2	2.71	.07	-
	Ortaokul	147	3.10	.59	330			
	Lise	59	3.26	.58	332			
Ölçek	İlkokul	127	3.41	.38	2	15.26	.00	1-2, 1-3, 2-3
	Ortaokul	147	3.21	.49	330			
	Lise	59	3.02	.57	332			

Tablo 15’te görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğrenci velilerinden beklentilerine ilişkin görüşleri okul kademesi değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır [$F(2, 332)=15.26, p<.05$]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu test edebilmek için yapılan Dunnett C testi sonuçları tüm okul kademesindeki öğretmen görüşleri arasında fark olduğunu göstermektedir. Buna göre ilkokul öğretmenleri ortaokul ve lise öğretmenlerine göre öğrenci velilerinin beklentilerini daha fazla karşıladığını düşünürken, ortaokul öğretmenleri de lise öğretmenlerine göre velilerin beklentilerini anlamlı bir şekilde daha fazla karşıladıklarını ifade etmektedir.

Alt boyutlar açısından okul kademesi değişkeninin öğretmenlerin öğrenci velilerinden beklentilerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığı da incelenmiştir. Analiz sonuçları öğretmenlerin velilerden öğrencilerin gelişimine yönelik beklentileri [$F(2, 332)=17.69, p<.05$] ile okulla iş birliğine yönelik beklentilerinin [$F(2, 332)=18.23, p<.05$] karşılanma durumuna ilişkin görüşlerinin okul kademesi değişkeni açısından farklılaştığını gösterirken, öğrenciye duygusal destek açısından beklentilerinin [$F(2, 332)=2.71, p>.05$] karşılanma durumuna ilişkin görüşlerinin okul kademesi değişkeninde anlamlı bir farklılık yaratmadığını ortaya koymaktadır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya çıkarmak için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre tüm okul kademesinde öğretmenlerin velilerden öğrencilerin gelişimine yönelik beklentileri ile okulla iş birliğine yönelik beklentilerinin karşılanma durumuna yönelik görüşleri anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Bu sonuçlara göre ilkokul öğretmenlerin ortaokul ve lise öğretmenlerine göre velilerin öğrencilerin gelişimine ve okullar iş birliğine yönelik beklentilerinin anlamlı bir şekilde daha fazla karşılandığını düşünmektedir. Ortaokul öğretmenleri de benzer şekilde lise öğretmenlerine göre velilerin öğrencilerin gelişimine ve okulla iş birliğine yönelik beklentilerinin anlamlı olarak daha fazla karşılandığını ifade etmektedir.

Bu araştırmanın sonuçları literatürde yer alan diğer araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Örneğin (Hornby ve Lafaele, 2011) çocuklar büyüdükçe aile katılımının azaldığını belirtmektedir. Ayrıca Çinkır ve Nayır (2007) ile Erol ve Turhan (2018) tarafından yapılan araştırmalarda da çocuğun yaşı ilerledikçe velinin eğitime katılımının azaldığı tespit edilmiştir. Bu çalışmada da ilkokula göre ortaokul ve lise düzeyinde öğretmenlerin velilerden beklentilerinin daha az karşılandığı sonucu elde edilmiştir. Bu açıdan araştırmanın sonuçlarının literatürde yer alan farklı araştırma bulgularıyla örtüştüğü ifade edilebilir.

İlçe Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğrenci velilerinden beklentilerine ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları ilçe değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucu ulaşılan bulgular Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 17

Öğretmenlerin Öğrenci Velilerinden Beklentilerine Yönelik Görüşlerinin İlçe Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

	İlçeler	N	Sıra Ort	ss	sd	F	p	Anlamlı fark
1. Boyut	Yenimahalle	38	3.22	.66				
	Çankaya	67	3.22	.76				
	Etimesgut	35	3.50	.61				
	Sincan	44	3.12	.74	8			
	Keçiören	38	3.39	.91	326	2.37	.017	Etimesgut-Mamak, Pursaklar-Mamak
	Gölbaşı	27	3.22	.89	334			
	Altındağ	28	3.05	.99				
	Mamak	29	2.82	.53				
	Pursaklar	29	3.45	.82				
2. Boyut	Yenimahalle	38	3.43	.66				
	Çankaya	67	3.42	.73				
	Etimesgut	35	3.79	.71				
	Sincan	44	3.34	.81	8			
	Keçiören	38	3.55	.93	326	2.321	.020	Etimesgut-Mamak
	Gölbaşı	27	3.51	.93	334			
	Altındağ	28	3.14	1.04				
	Mamak	29	3.10	.59				
	Pursaklar	29	3.60	.88				
3. Boyut	Yenimahalle	38	3.14	.62				
	Çankaya	67	3.19	.48				
	Etimesgut	35	3.17	.67				
	Sincan	44	3.08	.49	8			
	Keçiören	38	3.10	.69	326	.558	.812	
	Gölbaşı	27	3.06	.58	334			
	Altındağ	28	2.95	.47				
	Mamak	29	3.13	.69				
	Pursaklar	29	3.06	.59				
Ölçek	Yenimahalle	38	3.26	.43				
	Çankaya	67	3.28	.45				
	Etimesgut	35	3.49	.49				
	Sincan	44	3.18	.46	8			
	Keçiören	38	3.35	.56	326	3.163	.002	Etimesgut-Mamak, Pursaklar-Mamak
	Gölbaşı	27	3.26	.45	334			
	Altındağ	28	3.05	.62				
	Mamak	29	3.02	.35				
	Pursaklar	29	3.37	.44				

Tablo 16'dan görüldüğü üzere öğretmenlerin öğrenci velilerinden beklentilerine ilişkin görüşleri öğretmenlerin görev yaptıkları ilçe değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır [$F(8, 334)=3.163, p<.05$]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu test edebilmek için yapılan Dunnett C testi sonuçları Etimesgut ve Mamak ilçelerinde görev yapan öğretmen görüşleri ile Pursaklar ve Mamak ilçelerinde görev yapan öğretmen

görüşleri arasında fark olduğunu göstermektedir. Buna göre Etimesgut ilçesinde görev yapan öğretmenler Mamak ilçesinde görev yapan öğretmenlere göre öğrenci velilerinin beklentilerini daha fazla karşıladığını düşünmektedir. Benzer şekilde Pursaklar ilçesinde görev yapan öğretmenler de Mamak ilçesinde görev yapan öğretmenlere göre velilerin beklentilerini anlamlı bir şekilde daha fazla karşıladıklarını ifade etmektedir.

Alt boyutlara göre öğretmenlerin görev yaptığı ilçe değişkeninin öğretmenlerin öğrenci velilerinden beklentilerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Analiz sonuçları öğretmenlerin velilerden öğrencilerin gelişimine yönelik beklentileri [$F(8, 334)=2.37, p<.05$] ile okulla iş birliğine yönelik beklentilerinin [$F(8, 334)=2.32, p<.05$] karşılanma durumuna ilişkin görüşlerinin görev yapılan ilçe değişkeni açısından farklılaştığını gösterirken, öğrenciye duygusal destek açısından beklentilerinin [$F(8, 334)=.558, p>.05$] karşılanma durumuna ilişkin görüşlerinin ilçe değişkeninde anlamlı bir farklılık yaratmadığını ortaya koymaktadır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya çıkarmak için yapılan Dunnett C testi sonuçlarına göre velilerin öğrencilerin gelişimine yönelik beklentileri boyutunda Etimesgut ve Mamak ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin, okulla iş birliğine yönelik beklentiler boyutunda ise Etimesgut ve Mamak ile Mamak ve Pursaklar ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre Etimesgut ilçesinde görev yapan öğretmenlerin Mamak ilçesinde görev yapan öğretmenlere göre velilerin öğrencilerin gelişimine ve okullar iş birliğine yönelik beklentilerinin anlamlı bir şekilde daha fazla karşılandığını düşünmektedir. Ayrıca Pursaklar ilçesinde görev yapan öğretmenler de Mamak ilçesinde çalışan öğretmenlere göre velilerin okulla iş birliğine yönelik beklentilerinin anlamlı olarak daha fazla karşılandığını ifade etmektedir. İlçeler arasın ortaya çıkan farkın ilgili ilçelerde ikamet eden velilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile ilintili olabileceği varsayımına ulaşılmıştır. Okul – aile iş birliğinde velilerin bilinçli olması, eğitim düzeylerinin belirli bir seviyede olması, çocuklarının eğitim yaşantılarına vakit ayırabilir olmaları belirli bir alt yapı gerektirmektedir. Bu nedenledir ki yukarıda bahsi geçen ilçeler arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM 4

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlardan yola çıkılarak yapılan öneriler yer almaktadır.

Sonuçlar

- Araştırmaya katılan öğretmenler velilerin genel olarak çocukların gelişimlerine katkı sağladıklarını, çocuklarına sevi ve saygı gösterdiklerini, çocukların eğitsel-öğretimsel başarılarını takip ettiklerini ve öğretmenler ile iş birliği içinde olduklarına inanıyorlar. Ancak araştırmaya katılan öğretmenler, velilerin çocukları için okul dışında sosyal ve kültürel etkinlikler istenen düzeyde düzenlemediklerini, çocukları ile spor-sanat üzerine kültürel sohbet etmediklerini ve çocukların öğrenme sürecinde sabırsız olduklarını belirtiyorlar.
- Araştırmada, öğretmenler velilerin okul çalışmalarına karşı saygılı olduklarını, öğretmenlerin bilgi ve emeğine saygı gösterdiklerini ifade etmektedirler. Ancak öğretmenler, velilerin çocukların ödev takibinde ve sorunlara çözüm odaklı yaklaşma konusunda zaman zaman sıkıntılı olduklarını belirtmektedirler.
- Araştırmaya katılan öğretmenler genel olarak velilerin çocuklarını duygusal yönden desteklerini belirtmektedir. Ancak öğretmenler kimi zaman velilerin çocuklarına karşı korumacı tavır sergilediklerini ifade etmektedir.
- Araştırmada, cinsiyet- eğitim, medeni durum ve iletişim sıklığı değişkenlerine ilişkin olarak öğretmenlerin öğrenci velilerinden beklentilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlere göre ilkokul öğretmenleri ortaokul ve lise öğretmenlerine göre öğrenci velilerinin beklentilerini daha fazla karşılamaktadır. Ortaokul öğretmenleri de lise öğretmenlerine göre velilerin beklentilerini anlamlı bir şekilde daha fazla karşılamaktadır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlere göre Etimesgut ilçesinde görev yapan öğretmenler Mamak ilçesinde görev yapan öğretmenlere göre öğrenci velilerinin

beklentilerinin anlamlı bir şekilde daha fazla karşılamaktadır. Benzer şekilde Pursaklar ilçesinde görev yapan öğretmenler de Mamak ilçesinde görev yapan öğretmenlere göre velilerin beklentilerini anlamlı bir şekilde daha fazla karşılamaktadır.

Öneriler

Araştırma bulgularına göre öğretmenler, velilerin çocukları için okul dışında sosyal ve kültürel etkinlikler istenen düzeyde düzenlemediklerini belirtmişlerdir. Okullarda ders dışı etkinliklere katılmak, öğrencinin sosyal çevresini genişletmek, ilgi alanlarını genişletmek ve liderlik becerilerini geliştirmek için harika bir yoldur. Araştırmalar, örneğin lise müfredat dışı etkinliklerine katılımın olumlu uzun vadeli sonuçlara yol açtığını göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenler veliler bir araya gelerek çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda bir öğretim yılı boyunca çocukların katılabilecekleri sosyal ve kültürel etkinlikleri çocukların da görüşlerini alarak belirleyebilirler.

Araştırma bulgularına göre öğretim kademesi yükseldikçe velilerin öğretmenlerin beklentilerini daha düşük düzeyde karşıladıkları görülmektedir. Benzer şekilde araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin öğrenci velilerinden beklentilerine ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin görev yaptıkları ilçe değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir. Öğretim kademesi ve okulların bulunduğu yer (il, ilçe, köy) fark etmeksizin, okullarda etkili bir okul-aile iş birliğinin kurulmasında veli öğretmenler arasındaki ilişki ve iş birliğini istenen düzeyde olması çok önemlidir. İlgili literatürde her ne kadar öğrenciler büyüdükçe başta kendi öz bakımlarının olmak üzere öğrenme sorumluluklarını üstlenebilecekleri belirtilse de öğrenciler öğrenim yaşamlarını tüm evrelerinde ebeveynlerinin desteğini ararlar. Bu nedenle veliler çocukların eğitim ve öğretimlerindeki kendi sorumluluklarını okula ve öğretmene bırakmamalıdır. Tersine

durumda akademik başarıda düşüklük, öğrenci devamsızlığı, okul terki, özgüven eksikliği gibi sorunlar ortaya çıkacaktır. Bu nedenle okullar veliler için “Evde bir öğrenme ortamını oluşturmak., Bir öğrencinin sınıf gelişimini izleme ve değerlendirme, akademik açıdan risk altındaki çocukları izlemek., etkili ve verimli çalışma alışkanlıklarını teşvik etmek, öğrencilere akademik hedeflerin nasıl oluşturulacağını öğretmek” gibi konularda veli eğitimleri ve çalıştayları düzenlenebilir.



KAYNAKLAR

- Adams, K. S., & Christenson, S. L. (2000). Trust and the family-school relationship examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology, 38*(5), 477-497.
- Akbaşı, S. Ve Kavak, Y. (2008). Ortaöğretim Okullarındaki Okul Aile Birliklerinin Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19*, 1-21.
- Akkök, F. (1999). Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımı. İlköğretimde Rehberlik, Edt. Kuzgun, Y. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Álvarez-Álvarez, C. (2020). Parental involvement in Spanish schools: The role of Parents' Associations (AMPAs). *Improving Schools, 23*(2), 125-139.
- Anderson, K. J., & Minke, K. M. (2007). Parental involvement in education: Toward an Understanding of parents' decision making. *Journal of Educational Research, 100*(5), 311-323.
- Aslanargun, E. (2007). Okul - Aile İş birliği ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışma. *Sosyal Bilimler Dergisi, (18)*, 119-135.
- Atayeter, H. (2004). *İlköğretim Okullarında Okul Aile İş birliği (Diyarbakır İl Örneği)* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, İ. (2004). Okul Çevre İlişkileri. Y. Özden (Ed.), *Eğitim Yönetimi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aytaç, T. (2000). *Okul Merkezli Yönetim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baker, L. (2003). *The role of parents in motivation struggling readers*. Baltimore, USA: Marvland.
- Balay, R. (2014). Okula Toplumsal Katılım (Okul-Çevre İlişkileri). H.B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. (ss. 304-321). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler* (8. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Balcı, A. (2013). *Etkili Okul*. Ankara: Pegem Akademi.
- Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim* (3. Baskı). Ankara: Feryal Matbaası.
- Bayraktar, V., Güven, G. ve Temel, Z. (2016). Okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24* (2), 755-770.
- Bemak, F. (2000). Transforming the role of the counselor to provide leadership in education reform through collaboration. *Professional School Counseling, 3*(5), 323-323.

- Biber, K. (2003). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin, Ailelerinin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Öğretmen Aile İletişimi. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Yönetimi*, 35, 360-373.
- Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46.
- Ceylan, M. ve Akar, B. (2010). Ortaöğretimde Okul- Aile İş birliği İle İlgili Öğretmen ve Veli Görüşlerinin İncelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 43-64.
- Compton, A.N. (2016). Strategies for Increasing Parental Involvement for Elementary School Students. Doctoral thesis. Walden University.
- Coleman, M. & Churchill, S. (1997). Challenges to Family Involvement. *Childhood Education*, 73,
- Cotton, K., & Reed-Wikelund, K. (1989). *Parent involvement in education. School improvement research series*. Retrieved from, www.nwrel.org/scpd/sirs/3/cu6.html
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çalışkan, N. ve Ayık, A. (2015). Okul Aile Birliği ve Velilerle İletişim. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 69-82.
- Çeviş, M. (2002). *Denizli Merkez İlköğretim Okullarındaki Okul-Aile İşbirliğinin Yönetici, Öğretmen ve Veli Tarafından İdeal ve Pratik Düzeyde Değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi.
- Çınkır Ş. ve Nayır, F. (2017). Okul Aile İş birliği Standartlarına İlişkin Veli Görüşlerinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 32(1), 245-264.
- Davalos, D. C., Chavez, E. L., & Guardiola, R. J. (2005). Effects of perceived parental school support and family communication on delinquent behaviors in Latinos and White non-Latinos. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 11, 57-68.
- Desforges, C., & Abouchar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. Research Report, No: 433. Queen's Printer.
- Decker, L. E., Decker, V. & Brown, P. (2007). *Diverse partnerships for student success: strategies and tools to help school leaders*. University of Michigan: Rowman & Littlefield Education.
- Dornbush, S., & Ritter, P. (1988). Parents of high school students: A neglected resource. *Educational Horizons*, 66(2), 75-77.
- Emerson, L., Fear, J., Fox, S., and Sanders, E. (2012). Parental engagement in learning and schooling: Lessons from research. A report by the Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY) for the Family-School and Community Partnerships Bureau: Canberra.

- Epstein, J. L. (2001). School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. L. (2010). School counselors roles in developing partnerships with families and communities for student success. *Professional School Counseling*, 14(1), 1-14.
- Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399-431.
- Erol, Y. C., & Turhan, M. (2018). The relationship between parental involvement to education of students and student's engagement to school. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(5), 260-281.
- Ertem, H. Y., & Gökalp, G. (2020). Velilerin okul iklimi ve veli katılımı algılarının velilerin eğitim durumu ve çocuklarının öğrenim kademesine göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 78-91. doi:10.16986/HUJE.2018040670
- Gökçe, E. (2000). *İlköğretimde okul aile iş birliğinin geliştirilmesi*. Erişim adresi: <http://pau.egitimdergi.pau.edu.tr>.
- Gökgöz, E.A. (2014). *İlkokul Eğitiminin Kalitesini Artırmada Okul-Aile İş birliği ve Okul Sosyal Hizmeti* (Yüksek lisans tezi). Yalova Üniversitesi, Yalova.
- Griffin, D., & Galassi, I. (2010). Parent perceptions of barriers to academic success in a rural middle school. *Professional School Counseling*, 14(1), 87-100.
- Griffin, D., & Steen S. (2010). School-family-community partnerships: Applying Epstein's theory of the six types of involvement to school counselor practice. *Professional School Counseling* 13(4), 218-226.
- Gül, E. (2007). *Eğitimde Çocuk Başarısı İçin Okul Aile İş birliği* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Hedlund, T.L. (2009). Parental Involvement in Secondary Education: Perception of Parental Involvement and Academic Outcomes. Doctoral thesis. Northcentral University, Prescott Valley, Arizona.
- Hill, N.E., & Taylor, L.C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. *Parental School Involvement*, 13(4), 161-164.
- Hoge, D. R., Smit, E., & Crist, J. T. (1997). Four family process factors predicting academic achievement for sixth and seventh grade. *Educational Research Quarterly*, 21(2), 27-42.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *The Teachers College Record*, 97(2), 310-331.
- Hornby, G. (2000). *Improving parental involvement*. Continuum.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52, DOI: 10.1080/00131911.2010.488049

- Horvatin, L.J. (2011). *Perceived barriers to parental involvement in schools* (Master thesis). University of Wisconsin-Stout.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Işık, H. (2007). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Gerçekleştirilen Okul-Aile İş birliği Çalışmalarının Anne-Baba Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Jeynes, W. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 3, 237–269. doi: 10.1177/0042085905274540.
- Kaplan, S. (2002). *İlköğretim 3. Kademe Okul-Aile İş birliği Mevcut Durum ve Bir Model Önerisi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karaman, F. (2007). *2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Uygulamalarında Okul-Aile İş birliği Düzeyi (Tokat örneği)* (Yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karther, D. E. and Lowden, F. Y. (1997) Fostering effective parent involvement. *Contemporary Education*, 69(1).
- Kavgacı, H. (2010). *İlköğretimde örgütsel iklim ve okul-aile ilişkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kazak, E. (1998). *Okul-Aile İş birliği ve Sorunları (Adapazarı Örneği)* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Kepenekçi, Y. (2003). Demokratik Okul. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11, 44-54.
- Khan, M.B. (1996). Parental involvement in education: Possibilities and limitations. *The School Community Journal*, 6(1), 57-68.
- Klein, H. & Ballantine, J.H. (1999) For Parents Particularly: Getting Involved in Our Children's Education. *Childhood Education*, 75(3), 170-171, DOI: 10.1080/00094056.1999.10522007
- Kıncal, R. Y. (1991). *Okul Aile Birliğinin Fonksiyonlarını Gerçekleştirme Düzeyi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kurt, U., & Taş, Y., (2019). Ebeveynlerin sosyoekonomik düzeyleri ile çocuklarının okul hayatına katılımı arasındaki ilişki. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 12(3), 978-991.
- Lawson, S. (2015). *Finding the most meaningful forms of parental involvement: A synthesis of meta-analyses* (Master's Theses). The College at Brockport.
- Liu, Y., Sulaimani, M. F., & Henning, J. E. (2020). The significance of parental involvement in the development in infancy. *Journal of Educational Research and Practice*, 10, 161–166. <https://doi.org/10.5590/JERAP.2020.10.1.11>
- Lunenburg, F.C., & Ornstein, A.C. (2013). *Eğitim Yönetimi* (G. Arastaman, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Mağden, D. (1993). Okul Öncesi Eğitim Programlarında Yeni Yaklaşımlar. YA-PA 9. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. İstanbul: YA-PA Yayıncılık.
- Maluleke, (2014). *Parental involvement in their children's education in the Vhembe District: Limpopo*. (Master's Theses).
- Mattingly, D. J., Prislin, R., McKenzie, T. L., Rodriguez, J. L., & Kayzar, B. (2002). Evaluating evaluations: The case of parent involvement programs. *Review of Educational Research*, 72(4), 549–576. doi:10.3102/00346543072004549.
- McBride, B., Bae, J., & Wright, M. (2002). An examination of family-school partnership initiatives in rural prekindergarten programs. *Early Education & Development*, 13(1), 107-125.
- Moran, P., Ghate, D., & van der Merwe, A. (2004). *What works in parenting support? A review of the international evidence*. Retrieved from, <https://dera.ioe.ac.uk/5024/1/RR574.pdf>.
- Mpiluka, A.A. (2014). *Assessing parental involvement and its effect on pupils' academic performance in primary school in Matamba Ward, Makete District* (Master Dissertation). The Open University of Tanzania.
- Nayır, K. F. (2015). Okul Aile Çevre İlişkileri. U. Akın (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. (ss. 374-393). Ankara: Pegem Akademi.
- Ok, S. (2016). *Okul öncesi eğitimde anne babaların ve öğretmenlerin okul aile iş birliği hakkındaki görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Oktay, A., Polat-Unutkan, Ö., Zembat, R. ve Gürkan, T. (2006). Okul Öncesi Programı Uygulama Rehberi Ne Yapıyorum? Neden Yapıyorum? Nasıl Yapmalıyım? İstanbul: Ya- Pa Yayıncılık.
- Ömeroğlu, E. ve Yaşar, M. C. (2005). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Ailenin Eğitime Katılımı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 62.
- Ömeroğlu, E., Yazıcı, Z. ve Dere, H. (2003). “Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Ebeveynin Eğitime Katılımı”. *Erken Çocuklukta Gelişim Ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Özdemir, N. (2009). *The Study of School Parent Cooperation Activities in Elementary Grade Level on the Base of Parents' Perceptions* (Yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, O. (2018a). Okul Aile ve Toplumun Katılımı. S. Demirdağ (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. (ss. 273-293). Ankara: Nobel Yayınları.
- Özdemir, Y. (2018b). *Okul-Aile İşbirliğinin Geliştirilmesine Yönelik Yönetici Görüşleri* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Punter, R.A., Glas, C.A.W., & Meelissen, M.R.M. (2016). *Psychometric framework for modeling parental involvement and reading literacy*. Springer.
- Rispoli, K.M., Hawley, L.R., & Clinton, M.C. (2018). Family Background and Parent–School Interactions in Parent Involvement for At-Risk Preschool Children With Disabilities. *The Journal of Special Education*, 52(1), 39–49.

- Ronit, M., & Ion, A. (2018). School-parents relationship on the way to partnership. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.06.42>
- Rosenblatt, Z., & Peled, D. (2002). School ethical climate and parental involvement. *Journal of Educational Administration*, 40 (4), 349 – 367.
- Sanders, M. G. (2001). The role of “community” in comprehensive school, family, and community partnership programs. *Elementary School Journal*, 102(1), 19-34.
- Sapungan, G. M., & Sapungan, R.M. (2014). Parental Involvement in Child’s Education: Importance, Barriers and Benefits. *Asian Journal of Management Sciences & Education*, 3(2), 42-48.
- Shaw, C. (2008). A study of the relationship of parental involvement to student achievement in a Pennsylvania career and technology center. A study of the relationship. Unpublished Doctoral Dissertation. The Pennsylvania State University. Pennsylvania, USA.
- Sheldon, S. (2003). Linking school-family-community partnerships in urban elementary schools to student achievement on state tests. *Urban Review* 35 (2), 149-65.
- Sheldon, S. B., & Van Voorhis, F. L. (2004). Partnership programs in US schools: Their development and relationship to family involvement outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 125-148.
- Shumow, L., & Miller, J. D. (2001). Parents' at-home and at-school academic involvement with young adolescents. *Journey of Early Adolescence*, 21, pp. 68-91.
- Sosa, A. S. (1997). Involving Hispanic parents in educational activities through collaborative relationships. *Bilingual Research Journal*, 21(2-3), 285–293. doi:10.1080/15235882.1997.10668665
- Sussell, A., Carr, S. and Hartman, A. (1996) Families R Us: Building a parent/school partnership. *Teaching Exceptional Children*, 28 (4), 53-60.
- Taylor, L., & Adelman, H. S. (2000). Connecting schools, families, and communities. *Professional School Counseling*, 3(5), 298-298.
- Taymaz, H. (2011). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2015). Karma Yöntem Araştırmalarının Temelleri (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E. J., Soodak, L. C., & Shogren, K. A. (2011). *Families, professionals and exceptionality*. Boston: Pearson.
- Türk Dil Kurumu. (2006). Veli. Erişim adresi: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5c1fd109722851.48777484.
- Van Voorhis, F. L. (2003). Interactive homework in middle school: Effects on family involvement and science achievement. Retrieved from www.tandfonline.com
- Wasik, B. A. (1999). Reading coaches: An alternative to reading tutors. *The Reading Teacher*, 52(6), 653-656.

- Wegmann, K., & Bowen, G. (2010). Strengthening connections between school and diverse families: A cultural capitol perspective. *The Prevention Researcher*, 17(3), 7-10.
- Yiğit, B. (2009). Okul Toplum İlişkileri ve Okula Toplumsal Katılım. V. Çelik (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. (ss. 198-221). Ankara: Pegem Akademi.
- Zembat, R. ve Unutkan P.Ö. (2001). Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Sosyalleşmesinde Ailenin Yeri (Aile Katılım Programı Uygulama Örnekleriyle). İstanbul: Ya-pa





EK 1. Etik Kurul Onayı

 **GİZLİ**
T.C
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : 85434274-050.04.04 /S/19
Konu : Etik Kurul Kararı Hakkında

31.01.2020

Sayın Mehtap ACAR ÜNAL

İlgi: 03/01/2020 tarihli başvurunuz.

“Sürdürülebilir Bir Okul-Aile İşbirliğinin Oluşturulmasında Öğretmenlerin ve Velilerin Karşılıklı Olarak Birbirlerinden Beklentileri” başlıklı teziniz ile ilgili olarak Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Altı Etik Kurulunun 27/01/2020 tarihli toplantısında alınan 1/12 sayılı kararın bir örneği ilişikte gönderilmektedir.
Bilgilerinizi saygılarımla rica ederim.

R:
Örneği (1 sayfa)

Rektörlüğü 06100 - Tandoğan/ANKARA

Ayrıntılı Bilgi İçin

**EK 2. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni/Diğer Kurumlardan Alınan
Araştırma İzinleri**



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.2857138
Konu : Araştırma İzni

07.02.2020

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) 14.01.2020 tarihli ve 186 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Teftişi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Mehtap ACAR ÜNAL, Doc. Dr. Şakir Çınkır Danışmanlığında Yürüttüğü "**Sürdürülebilir Bir Okul-Aile İşbirliğinin Oluşturulmasında Öğretmenlerin ve Vellilerin Karşılıklı Olarak Birbirlerinden Beklentileri**" konulu çalışması kapsamında İlimiz Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pirsaklar, Sincan, Yenimahalle ilçelerine bağlı Ortaokullarda, uygulama talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Dağıtım:
Gereği:
Ankara Üniversitesi

Bilgi:
Altındağ, Çankaya,
Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören,
Mamak, Pirsaklar, Sincan,
Yenimahalle MEM

Adres:
Elektronik Ağ:
e-posta:

Bilgi için:
Tel: 0 () _____
Faks: 0 () _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 19cf-9b3e-3f2d-bdb2-6d62 koda ile teyit edilebilir.

EK 3. Sürdürülebilir Okul-Aile İşbirliğinin Oluşturulmasında Öğretmenlerin ve Velilerden Beklentileri Ölçeği

SÜRDÜRÜLEBİLİR BİR OKUL-AİLE İŞBİRLİĞİNİN OLUŞTURULMASINDA ÖĞRETMENLERİN BEKLENTİLERİ

Sayın Öğretmenim

Bu e anket formu Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yapılmakta olan **Sürdürülebilir Bir Okul-Aile İşbirliğinin Oluşturulmasında Öğretmenlerin Velilerden Beklentileri** isimli Yüksek Lisans tezime veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Anket formuna vereceğiniz yanıtlar yalnızca araştırma amaçları doğrultusunda kullanılacak, bilimsel amaçlar dışında herhangi bir kişi, kurum ya da kuruluşlarla paylaşılmayacaktır. Araştırmaya sağlayacağınız çok önemli katkı ve desteğiniz için teşekkür ederim.

BÖLÜM 1: KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz	☐ Kadın	☐ Erkek		
2. Yaşınız :				
3. Öğretim Basamağı	☐ İlkokul	☐ Ortaokul	☐ Lise	
4. Branşınız:				
5. Mesleki kıdeminiz:				
6. Medeni durumunuz	☐ Evli	☐ Bekar	Diğer:	
7. Eğitim Durumunuz	☐ Ön Lisans	☐ Lisans	☐ Yüksek Lisans	☐ Doktora
8.Velileriniz ile Görüşme Sıklığınız	☐ Ayda bir kez	☐ Dönemde bir Kez	☐ Yılda bir kez	☐ Hiç bir zaman
9.Okul Aile İşbirliği ile ilgili mesleki gelişim kurslarına katıldınız mı?	☐ Evet			☐ Hayır

BÖLÜM II: ÖĞRETMENLERİN VELİLERDEN BEKLENTİLERİ VE VELİLERİN BEKLENTİLERİ KARŞILAMA DÜZEYİ

Lütfen her bir ifade için solda velilerin bu beklentileri karşılama düzeyini, sağdaki sütunda kendi beklenti düzeyinizi dikkate alarak anketi doldurunuz	Oldukça Düşük	Düşük	Orta	Yüksek	Oldukça Yüksek
Veliler...	1	2	3	4	5
1. Çocukların okulda verilen ödevleri yapıp yapmadıklarını takip eder	☐	☐	☐	☐	☐
2. Çocukların okul dışında günlük hayatta neler yaptıklarını takip eder	☐	☐	☐	☐	☐
3. Çocukları ile kaliteli vakit geçirir	☐	☐	☐	☐	☐
4. Çocuklara okulda uyulması gereken kuralları belli aralıklarla hatırlatır	☐	☐	☐	☐	☐
5. Çocukların bilgisayar başında geçirdikleri süreleri kontrol eder	☐	☐	☐	☐	☐
6. Okul yönetimi ile işbirliği ve iletişim içinde olur	☐	☐	☐	☐	☐
7. Çocuğun öğretmenleri ile işbirliği ve iletişim kurar	☐	☐	☐	☐	☐
8. Çocuklarda sosyal-ruhsal ve psikolojik değişimleri gözlemler	☐	☐	☐	☐	☐
9. Çocuklara görevler vererek sorumluluk duygusu kazandırır	☐	☐	☐	☐	☐
10. Çocukların görüş ve düşüncelerine saygı gösterir	☐	☐	☐	☐	☐
11. Çocuklarla sosyal etkinlikler (spor-sanat-sosyal vb.) hakkında sohbet eder	☐	☐	☐	☐	☐
12. Öğretmenlerle işbirliği yaparak çocukları hakkında bilgi edinir	☐	☐	☐	☐	☐
13. Çocukların davranış bozukluklarında okul ile işbirliği yapar	☐	☐	☐	☐	☐
14. Çocuğun eğitsel ve öğretimsel başarılarını takip eder	☐	☐	☐	☐	☐
15. Çocuklara günlük temel yaşam becerilerini evde kazandırır	☐	☐	☐	☐	☐
16. Çocukların öğrenme sürecine yönelik konularda sabırlı olur	☐	☐	☐	☐	☐

Lütfen her bir ifade için solda velilerin bu beklentileri karşılama düzeyini, sağdaki sütunda kendi beklenti düzeyinizi dikkate alarak anketi doldurunuz	Oldukça Düşük	Düşük	Orta	Yüksek	Oldukça Yüksek
17. Çocukların yeteneklerini keşfederek bunları geliştirir	☐	☐	☐	☐	☐
18. Çocuklara saygı ve sevgi gösterir	☐	☐	☐	☐	☐
19. Çocukları için okul dışında sosyal ve kültürel etkinlikler düzenler	☐	☐	☐	☐	☐
20. Çocuklarındaki olumlu davranışları gözlemler ve paylaşır	☐	☐	☐	☐	☐
21. Çocuğun okul başarısından kendilerinin de sorumlu olduklarını bilir	☐	☐	☐	☐	☐
22. Çocuklarındaki olumsuz davranışları gözlemler ve paylaşır	☐	☐	☐	☐	☐
23. Çocuğun kapasitesini dikkate alarak beklenti oluşturur	☐	☐	☐	☐	☐
24. Sorun çıkarmak için değil sorunun çözümüne katkı sağlamaları için okula gelir	☐	☐	☐	☐	☐
25. Okula-öğretmenlere güvenir	☐	☐	☐	☐	☐
26. Çocukları ile ilgili yaşanan sorunlarda önce öğretmeni haberdar eder	☐	☐	☐	☐	☐
27. Öğretmenin bilgi ve emeğine saygı gösterir	☐	☐	☐	☐	☐
28. Okulun imajını zedeleyici söylem ve eylemlerden uzak durur	☐	☐	☐	☐	☐
29. Okul çalışanlarına karşı (yönetici, öğretmen) saygılı-anlayışlı olur	☐	☐	☐	☐	☐
30. Okula çağırıldığı zaman okula gelir	☐	☐	☐	☐	☐
31. Okulun gereksinimlerine duyarlı olur	☐	☐	☐	☐	☐
32. Çocukları için aşırı koruyucu olmaz*	☐	☐	☐	☐	☐
33. Sınavlarda çocuklardan yüksek başarı beklentisi içinde olmaz*	☐	☐	☐	☐	☐
34. Çocuklarda yüksek akademik başarı beklentisi oluşturmaz*	☐	☐	☐	☐	☐
35. Okulun eğitim ve öğretim sürecine müdahale etmez*	☐	☐	☐	☐	☐
36. Gereksiz her şeyi şikayet konusu yapmaz*	☐	☐	☐	☐	☐
37. Öğrencilerle ilgili sorunlarda yalnızca kendi çocuklarını haklı görmez*	☐	☐	☐	☐	☐
38. Okula ve öğretmenlere yönelik olumsuz yorum yapmaz*	☐	☐	☐	☐	☐
Yukanda belirtilenlerin dışında VELİLERDEN beklentileriniz varsa lütfen belirtiniz					
ANKETİ DOLDURDUĞUNUZ İÇİN TEŞEKKÜR EDERİM					

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Sürdürülebilir Okul-Aile İşbirliğinin Oluşturulmasında Öğretmenlerin Ve Velilerin Karşılıklı Olarak Birbirlerinden Beklentileri” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 28 Aralık 2020
Gönderim Numarası	: 1481646937
Sayfa Sayısı	: 30
Sözcük Sayısı	:7593
Karakter Sayısı	:54139
Benzerlik Oranı	: %8
Savunma Tarihi	: 25.06.2021

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Mehtap ACAR ÜNAL

Tarih: 28 ARALIK 2020

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı :Mehtap ACAR ÜNAL

E-Posta Adresi

İş Deneyimi

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Ortaokul Müdür ve K12 Yabancı Diller Direktörü	Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Özel Okulları	2016 – devam ediyor
Ortaokul Müdür Yardımcısı	Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Özel Okulları	2015-2016
K8 Yabancı Diller Bölüm Başkanı	Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Özel Okulları	2008-2015

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
3.54	İngilizce Öğretmenliği	Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi	2003