



**AHLAK
BİLGİ
ÜRETİM**

T.C.

MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

**ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARIN EĞİTİMİNDE
BABA KATILIMI: ZORLUKLAR, FIRSATLAR VE
ÖNERİLER**

Hatice TUNÇ

Mardin 2026

T.C.
MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARIN EĞİTİMİNDE
BABA KATILIMI: ZORLUKLAR, FIRSATLAR VE
ÖNERİLER

Hatice TUNÇ

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Halis SAKIZ

Mardin 2026

T.C.
MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüz Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı 22808035 numaralı öğrencisi Hatice TUNÇ’un hazırladığı “Özel Gereksinimli Çocukların Eğitiminde Baba Katılımı: Zorluklar, Fırsatlar ve Öneriler” başlıklı çalışma, 26/01/2026 tarihinde yapılan tez savunma sınavında oybirliğiyle/oyçokluğu başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans/doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri	Unvanı Adı, SOYADI	İmza
Başkan	Dr. Öğr. Üyesi Oğuzhan HAZIR	
Danışman Üye	Prof. Dr. Halis SAKIZ	
Üye	Prof. Dr. Akif AKTO	

Onay

Bu tezin kabulü, Enstitü Yönetim Kurulu’nun .../.../20.. tarih ve .../... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

.../.../20..

Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN

Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içindeki bütün bilgileri etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tez çalışmasının hazırlık, bilgi, belge, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarda bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun davrandığımı,
- Tez çalışmada kullanılan tüm eserlere eksiksiz atıf yaptığımı ve kullanılan tüm eserlere kaynaklar/kaynakçada yer verdiğimi,
- Tez çalışmasının özgün olduğunu,
- Tez çalışmasının Mardin Artuklu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı” ile tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan eder, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabullendiğimi bildiririm.

Hatice TUNÇ

24/01/2026

ÖZET

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARIN EĞİTİMİNDE BABA KATILIMI: ZORLUKLAR, FIRSATLAR VE ÖNERİLER

Hatice TUNÇ

Bu araştırma özel gereksinimli çocukların eğitiminde baba katılımını ve bu katılımı şekillendiren bireysel, ailesel, kültürel ve sosyoekonomik etkenleri incelemeyi amaçlamaktadır. Baba katılımı ebeveynlik rolleri, toplumsal cinsiyet normları, aile içi iş bölümü, ekonomik koşullar, çalışma yaşamı ve okulun babayı sürece dâhil etme düzeyi gibi birçok değişkenin etkileşimiyle oluşan karmaşık bir olgu olarak ele alınmış, bu katılımın çocukların akademik, sosyal ve duygusal gelişimleri ile aile içi ilişkiler ve eğitim sisteminin yapısal özellikleri bağlamında nasıl biçimlendiği derinlemesine incelenmiştir. Çalışma nitel araştırma desenine uygun olarak amaçlı örnekleme yoluyla Bingöl ilinden seçilen toplam 32 katılımcı ile gerçekleştirilmiş; öğretmenler, okul yöneticileri, anneler ve babalar ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Analiz süreci sonucunda sekiz ana tema, otuz sekiz alt tema ve yüz yirmi dört kod ortaya çıkarılmış olup bu temalar baba katılımını açıklamada hem bireysel hem ilişkisel hem de yapısal boyutlara ışık tutmuştur. Araştırmanın bulguları baba katılımının düzeyinin büyük ölçüde iş yükü, çalışma saatleri, ekonomik yeterlilik, ebeveynlik farkındalığı, kültürel beklentiler ve okulun yönlendirici uygulamaları tarafından belirlendiğini göstermektedir. Bulgular aktif baba katılımının çocukların akademik motivasyonunu, sosyalleşme becerilerini ve duygusal güvenlik duygusunu güçlendirdiğini; sınırlı ya da düzensiz katılımın ise akademik başarısızlık, davranışsal sorunlar ve duygusal kırılabilirlikle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte toplumsal cinsiyet temelli rollerin hâkim olduğu ailelerde baba katılımının düşük seyrettiği; eğitimsel sermayesi yüksek babalarda ise katılımın daha bilinçli, sürdürülebilir ve bütüncül olduğu görülmüştür. Okulların rehberlik çalışmaları baba odaklı etkinlikler ve iletişim stratejileri katılım düzeyini artıran önemli unsurlar olarak belirlenmiş ancak mevcut eğitim politikalarının babaları sürece yeterince dâhil etmede sınırlı kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma baba katılımını artırmak için hem mikro düzeyde (ebeveyn destek programları, aile içi iş bölümünün yeniden düzenlenmesi) hem de makro düzeyde (çalışma koşullarının iyileştirilmesi, aile odaklı eğitim politikaları, toplumsal farkındalık çalışmaları) bütüncül müdahalelere ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Baba katılımı, Özel gereksinimli çocuklar, Özel eğitim, Aile katılımı, Eğitim süreci, Sosyoekonomik faktörler

ABSTRACT

DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

FATHERS' PARTICIPATION IN THE EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS: CHALLENGES, OPPORTUNITIES AND RECOMMENDATIONS

Hatice TUNÇ

This study aims to examine the multidimensional nature of father involvement in the education of children with special needs and to analyze the individual, familial, cultural, and socioeconomic factors shaping this involvement. Father involvement is conceptualized as a complex phenomenon emerging from the interaction of multiple variables, including parenting roles, gender norms, intra-family division of labor, economic conditions, working life, and schools' capacity to engage fathers in the educational process. Within this framework, the study explores in depth how father involvement is shaped in relation to children's academic, social, and emotional development, as well as within the context of family relationships and the structural characteristics of the education system. Employing a qualitative research design, the study was conducted with a total of 32 participants selected through purposive sampling from the province of Bingöl. Data were collected through semi-structured interviews with teachers, school administrators, mothers, and fathers, and analyzed using thematic analysis. The analysis yielded eight main themes, thirty-eight subthemes, and one hundred and twenty-four codes, illuminating the individual, relational, and structural dimensions of father involvement. The findings indicate that the level of father involvement is largely determined by workload, working hours, economic adequacy, parental awareness, cultural expectations, and schools' guiding practices. Active father involvement was found to enhance children's academic motivation, socialization skills, and sense of emotional security, whereas limited or irregular involvement was associated with academic underachievement, behavioral problems, and emotional vulnerability. Moreover, father involvement tended to be lower in families dominated by gender-based role expectations, while fathers with higher levels of educational capital demonstrated more conscious, sustainable, and holistic involvement. School guidance services, father-focused activities, and communication strategies were identified as key factors in increasing father involvement; however, the findings also suggest that current educational policies remain limited in effectively engaging fathers in the educational process. The study highlights the need for comprehensive interventions at both the micro level (e.g., parent support programs and the reorganization of intra-family division of labor) and the macro level (e.g., improvements in working conditions, family-oriented educational policies, and social awareness initiatives).

Key Words: Father involvement, Children with special needs, Special education, Family involvement, Educational process, Socioeconomic factors

ÖN SÖZ

Özel gereksinimli çocukların eğitim süreçleri çocuğun gelişimini etkileyen çok sayıda çevresel etmenin bir arada ele alınmasını gerektiren karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu süreçte aile katılımı çocuğun akademik, sosyal ve duygusal gelişimini destekleyen temel unsurlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Ancak aile katılımı çoğu zaman anneler üzerinden değerlendirilmekte, babaların eğitim sürecindeki rolleri ve katkıları yeterince görünür hâle gelmemektedir. Oysa babaların eğitim süreçlerine etkin biçimde katılım göstermeleri özel gereksinimli çocukların gelişim alanları üzerinde önemli ve kalıcı etkiler yaratabilmektedir. Bu durum özel gereksinimli çocukların eğitiminde baba katılımının bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

Bu tez özel gereksinimli çocukların eğitiminde baba katılımının mevcut düzeyini incelemeyi, bu katılımı artıran ya da sınırlayan bireysel, ailesel, sosyokültürel ve yapısal etmenleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma baba katılımının çocukların akademik, sosyal ve duygusal gelişimleri üzerindeki etkilerini değerlendirmeyi ve aile-okul iş birliğinin güçlendirilmesine yönelik öneriler geliştirmeyi hedeflemektedir. Araştırma Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde ele alınarak baba katılımının çocukların gelişim süreçleriyle olan ilişkisini çevresel dinamikler bağlamında açıklamayı amaçlamaktadır.

Çalışmanın kapsamı özel gereksinimli çocukların eğitim sürecinde baba katılımını bütüncül bir perspektifle incelemekte; babaların deneyimlerini, algılarını ve eğitim sürecine katılımlarını etkileyen faktörleri nitel araştırma yöntemiyle ele almaktadır. Bu noktada babaların eğitim süreçlerine katılımını sınırlayan ya da destekleyen etmenler derinlemesine analiz edilerek elde edilen bulguların hem akademik literatüre katkı sunması hem de eğitim politikaları ve uygulamalarına ışık tutması amaçlanmaktadır.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında akademik bilgi ve deneyimleriyle yol gösteren, her aşamada rehberliğini ve desteğini esirgemeyen danışman hocam Prof. Dr. Halis Sakız'a içtenlikle teşekkür ederim. Ayrıca tezin değerlendirme jürisine katılarak tezin geliştirilmesine katkıda bulunan Prof. Dr. Akif AKTO ve Dr. Öğr. Üyesi Oğuzhan

HAZIR'a teŖekkür ederim. Eğitim hayatım boyunca ve bu tez sürecinde manevi desteklerini daima yanımda hissettiğim canım annem Adile Bürlükkara'ya ve canım ablalarım Fatma'ya, Yeter'e, Gönül'e, Gülcan'a, canım kız kardeşim Derya'ya ve bu süreçte kaybettiğim canım ablam Songül'e Ŗükranlarımı sunarım. Tezimin yazım sürecinde manevi desteğiyle her zaman yanımda bulunan, beni teşvik eden ve cesaretlendiren kıymetli eşim Abdullah Tunç'a ve varlığıyla en büyük motivasyon kaynağım olan kızım Nisan Asel Tunç'a teŖekkür ederim.

Hatice TUNÇ



İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
ÖN SÖZ	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar DİZİNİ.....	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xii
GİRİŞ.....	1
BİRİNCİ BÖLÜM	21
1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	21
1.1. Özel Gereksinimli Çocuk ve Eğitimi.....	21
1.2. Aile ve Eğitim Süreci	22
1.3. Özel Gereksinimli Çocuğun Eğitiminde Aile Katılımı ve Önemi.....	24
1.4. Baba Katılımı: Kavramsal Tanım ve Boyutları.....	25
1.5. Baba Katılımının Çocuk Gelişimi Üzerindeki Etkisi	27
1.6. Baba Katılımı ve Özel Gereksinimli Çocukların Eğitimindeki Rolü	31
1.7. Baba Katılımını Etkileyen Faktörler.....	34
1.7.1. Toplumsal cinsiyet rolleri.....	34
1.7.2. Psikolojik faktörler	35
1.7.3. Sosyoekonomik düzey	36
1.8. Özel Gereksinimli Çocukların Eğitiminde Aile-Okul İş birliği ve Baba Katılımının Sağlanması Adına Okula Düşen Sorumluluklar	38
1.9. İlgili Literatür ve Araştırma Boşlukları	40
1.10. Araştırma Bağlamı: Türkiye'de Özel Gereksinimli Çocukların Eğitimi	42
İKİNCİ BÖLÜM.....	48
2. YÖNTEM	48
2.1. Araştırma Deseni	48
2.2. Katılımcılar ve Örneklem Stratejisi	49
2.3. Veri Toplama Araçları.....	50
2.4. Araştırma Prosedürü	50
2.5. Veri Analizi	52
2.6. Güvenirlilik, Geçerlik ve İnandırıcılık.....	53
2.7. Araştırmacının Konumlanması.....	55
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	56

3. BULGULAR.....	56
3.1. Baba Katılımının Düzeyi	62
3.1.1. Aktif katılım	62
3.1.2. Sınırlı/koşullu katılım.....	65
3.1.3. İlgisizlik ve geri çekilme	66
3.2. Baba Katılımını Etkileyen Faktörler.....	70
3.2.1. İş yoğunluğu ve zaman yetersizliği	70
3.2.2. Toplumsal cinsiyet rolleri ve kültürel kalıplar	71
3.2.3. Eğitim düzeyi ve farkındalık	72
3.2.4. Anne-baba arasındaki rol paylaşımı	73
3.3. Baba Katılımının Çocukların Akademik, Sosyal ve Duygusal Gelişimine Etkisi	73
3.3.1. Akademik gelişmeye katkı	74
3.3.2. Sosyal becerilerin gelişimi	75
3.3.3. Öz güven ve duygusal güvenlik	76
3.3.4. Baba-çocuk iletişimi ile motivasyon	77
3.4. Baba Katılımının Avantaj ve Dezavantajları.....	79
3.4.1. Akademik katkılar	79
3.4.2. Sosyal katkılar	80
3.4.3. Psikolojik katkılar.....	81
3.4.4. Aile içi katkılar	82
3.4.5. Katılımın sınırlılıkları.....	83
3.4.6. Olumsuz etkiler	84
3.5. Kültürel, Sosyoekonomik ve Bireysel Faktörler	84
3.5.1. İşgücü niteliği ve esneklik.....	85
3.5.2. Maddi kaynaklar ve ekonomik baskı.....	88
3.5.3. Eğitimsel sermaye (okuryazarlık ve farkındalık)	89
3.5.4. Sağlık, fiziksel durum ve bakım yükü.....	91
3.5.5. Uzaklık ve aile bağlarının etkisi	92
3.5.6. Toplumsal normlar ve erkeklik söylemleri.....	94
3.5.7. Bireysel motivasyon, inanç ve değerler.....	96
3.6. Okul ve Eğitim Sisteminin Rolü.....	97
3.6.1. Okul-aile iş birliği.....	98
3.6.2. Baba katılımını teşvik eden etkinlikler.....	99
3.6.3. Öğretmenlerin babalarla iletişimi	101
3.6.4. Eğitim politikalarının yetersizliği.....	102
3.6.5. Rehberlik ve bilgilendirme ihtiyacı	103
3.7. Baba Katılımını Artırmaya Yönelik Stratejiler	104
3.7.1. Rehberlik ve eğitim programları	105
3.7.2. Okul temelli uygulamalar	107
3.7.3. Aile içi sorumluluk dengesi.....	109
3.7.4. Toplumsal dönüşüm	111
3.7.5. Çalışma koşulları	112
3.8. Özel Durumlar ve Bireysel Farklılıklar	113
3.8.1. Çocuğun özel gereksinimleri.....	114

3.8.2. Sosyoekonomik koşullar	116
3.8.3. Aile yapısındaki farklılıklar.....	119
3.8.4. Mekânsal ayrılıklar.....	120
3.8.5. Sevgi ve değer anlayışı, inanç, sorumluluk bilinci.....	121
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	124
4. TARTIŞMA.....	124
4.1. Tema 1: Baba Katılım Düzeyi	126
4.2. Tema 2: Baba Katılımını Etkileyen Faktörler	127
4.3. Tema 3: Baba Katılımının Akademik, Sosyal ve Duygusal Gelişime Etkisi	129
4.4. Tema 4: Baba Katılımının Avantajları ve Dezavantajları	132
4.5. Tema 5: Kültürel, Sosyoekonomik ve Bireysel Faktörler	134
4.6. Tema 6: Okul ve Eğitim Sisteminin Rolü	136
4.7. Tema 7: Baba Katılımını Artırmaya Yönelik Stratejiler	140
4.8. Tema 8: Özel Durumlar ve Bireysel Farklılıklar.....	142
4.9. Genel Tartışma ve Kuramsal Değerlendirme	144
SONUÇ VE ÖNERİLER	146
KAYNAKÇA.....	155
EKLER	168
ÖZGEÇMİŞ	174

TABLÖLER DİZİNİ

Tablo. 2.1. Araştırma örnekleminin demografik ve tanımlayıcı özellikleri	49
Tablo 3.1. Kısaltılmış adlar	56
Tablo 3.2. Tematik analiz haritası	57
Tablo 3.3. Katılımcıların baba katılımının düzeyine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar	62
Tablo 3.4. Katılımcıların baba katılımını etkileyen faktörlere ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar	70
Tablo 3.5. Katılımcıların baba katılımının çocukların gelişimine etkilerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar	74
Tablo 3.6. Katılımcıların baba katılımının avantaj ve dezavantajlarına ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar	79
Tablo 3.7 Katılımcıların kültürel, sosyoekonomik ve bireysel faktörlerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar	85
Tablo 3.8. Katılımcıların okul ve eğitim sisteminin baba katılımındaki rolüne ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar	98
Tablo 3.9. Katılımcıların baba katılımını artırmaya yönelik stratejilere ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar	105
Tablo 3.10. Katılımcıların baba katılımına ilişkin özel durumlar ve bireysel farklılıklara dair temalar, alt temalar ve kodlar	114

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Kısaltmalar

BEP	: Bireysel Eğitim Planları
DEHB	: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
KTÖ	: Kaynaştırma Tedbiri Alınmış Öğrenci
KTÖA	: Kaynaştırma Tedbiri Alınmış Öğrenci Annesi
KTÖB	: Kaynaştırma Tedbiri Alınmış Öğrenci Babası
OSB	: Otizm Spektrum Bozukluğu
ÖGÖ	: Özel Gereksinimli Öğrenci
ÖGÖA	: Özel Gereksinimli Öğrenci Annesi
ÖGÖB	: Özel Gereksinimli Öğrenci Babası
ÖSÖ	: Özel Eğitim Sınıf Öğretmeni
SKTSÖ	: Sınıfında Kaynaştırma Tedbiri Alınmış Öğrencisi Olan Sınıf Öğretmeni

GİRİŞ

Özel gereksinimli çocukların eğitsel, sosyal ve duygusal gelişimlerinin desteklenmesinde aile katılımı belirleyici bir unsur olmakla birlikte bu sürecin en az incelenen boyutlarından biri babaların eğitime katılımıdır. Oysa yapılan araştırmalar, babaların çocuklarının öğrenme süreçlerine aktif katılımının akademik başarının yanında öz düzenleme, sosyal uyum ve duygusal dayanıklılık gibi gelişim alanlarını da önemli ölçüde güçlendirdiğini göstermektedir (McWayne et al., 2013). Buna karşın birçok kültürel bağlamda babaların eğitsel süreçlere katılımı sosyo-kültürel normlar, iş yaşamı dinamikleri ve okul-aile iletişimindeki sınırlılıklar nedeniyle oldukça düşük düzeyde kalmakta; bu durum özellikle özel gereksinimli çocukların gelişimsel ihtiyaçlarının karşılanmasında ciddi boşluklara yol açmaktadır. Bu çalışma özel gereksinimli çocukların eğitiminde baba katılımının düzeyini, niteliğini ve belirleyicilerini kapsamlı biçimde incelemeyi, katılımı sınırlayan etmenleri ortaya koymayı ve babaların eğitim süreçlerinde daha etkin rol almalarını destekleyecek öneriler geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Baba katılımı babanın çocuğunun eğitimsel, sosyal ve duygusal gelişim sürecine aktif ve sürekli biçimde dahil olmasını ifade eden çok boyutlu bir olgudur. Bu katılım çocuğun okul etkinliklerine eşlik etme, öğretmenlerle iletişim kurma, evde öğrenme süreçlerine destek verme, davranış ve sosyal beceri gelişimini izleme, çocuğun eğitimine ilişkin karar alma süreçlerine katılma ve bakım-duygusal destek sağlama gibi rollerden oluşur. Literatürde baba katılımı etkileşimli ebeveynlik (çocukla doğrudan zaman geçirme ve oyun etkileşimleri), eğitsel destek (ödev takibi, öğretimsel rehberlik), okul temelli katılım (toplantılar, etkinlikler, öğretmen iş birliği) ve sorumluluk paylaşımı (eğitime dair karar alma ve planlama süreçlerine katılım) olmak üzere bir dizi bileşen üzerinden tanımlanmaktadır (Diniz et al., 2021). Bu yönüyle baba katılımı çocuğun gelişimine yönelik duygusal, bilişsel ve davranışsal desteğin tutarlı ve anlamlı biçimde sunulmasını kapsamaktadır.

Özel gereksinimli öğrenciler, çeşitli bireysel farklılıklar taşıyan heterojen bir gruba oluştururlar. Tıpkı diğer öğrenciler gibi bazı zamanlarda hızlı ve kolay

öğrenebilirken bazı durumlarda öğrenmelerini zorlaştıran engellerle karşılaşabilirler (Hazır ve Harris, 2025). Kimileri zorlayıcı davranışlar sergileyebilirken kimileri duyuşal ya da fiziksel sınırlılıklarla baş etmek durumundadır. Diğer yandan, bazıları dil ve konuşma alanında güçlükler yaşarken bazıları farklı kültürel geçmişlerden gelmektedir. Ancak tüm bu özel gereksinimlere rağmen, genel eğitim sınıflarında etkili öğretim yöntemleriyle desteklenmeleri durumunda özel gereksinimli öğrenciler de öğrenmede başarılı olabilirler (Sakız, 2023).

Çağdaş eğitim sistemlerinin temel yönelimi (a) özel gereksinimi olan tüm öğrencilerin ihtiyaçlarının genel eğitim okullarında ve kapsayıcı sınıflarda karşılanabileceği, (b) bu öğrencilerin mümkün olduğunca ayrıştırılmadan bu ortamlarda eğitim almalarının sağlanması gerektiği ve (c) bireysel desteğe ihtiyaç duyduklarında bu desteğin ayrıştırma olmaksızın ve genel müfredata katılımlarını engellemeyecek şekilde sunulması gerektiği yönündedir. Aslında her çocuk bireysel özellikleri doğrultusunda özgün eğitim gereksinimlerine sahiptir; ancak bazı çocukların ihtiyaçları fiziksel ya da zihinsel sınırlılıklar nedeniyle özel destek gerektirebilir. Bununla birlikte her engelli öğrenci özel eğitime veya ilgili hizmetlere ihtiyaç duymayabilir ya da bu hizmetlerden yararlanmak için gerekli koşulları taşımayabilir (Galloway, 2018). Bazı öğrenciler için yalnızca çevresel düzenlemeler (örneğin oturma planının değiştirilmesi, sınav süresinin uzatılması) gibi basit destekler dahi öğrenme içeriklerine erişimlerini kolaylaştırabilir. Özel eğitim hizmetleri, engelin öğrencinin genel eğitim programına katılımını ve bu programda ilerlemesini önemli ölçüde zorlaştırdığı, ayrıca yoğunlaştırılmış, hedeflenmiş ve kişiselleştirilmiş öğretim müdahalelerinin yetersiz kaldığı durumlarda devreye giren bir eğitim hizmetleri bütünüdür.

Eğitimle ilgili pek çok tartışmada genellikle yalnızca belirli bir özel gereksinime sahip bireyler ele alınmakta; bu bireyler bir engel durumu ile tanılanmış çocuklar ve ergenlerden oluşmaktadır. Bu bireyler birçok ülkede kamusal, ücretsiz ve kendi ihtiyaçlarına uygun nitelikli bir eğitime erişim hakkına sahip olmakta ve engelin öğrenme süreci ile akademik performansı ciddi şekilde etkilediği durumlarda özel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmektedir (Lewis et al., 2017). Buna karşın belirgin bir engel ya da tanı bulunmayan, ancak genel eğitim ortamlarında farklı yeterlilik düzeylerindeki akranlarıyla birlikte eğitim alabilen öğrenciler de bulunmaktadır. Bu öğrenciler genel eğitim müfredatında ilerleyebilecek yeterlilik gösterebilirler (Sakız, 2024).

Her ne kadar özel gereksinim kavramı sıklıkla yalnızca engelli bireylerle ilişkilendirilse de güncel yaklaşımlar yalnızca engel tanısı almış bireylerin değil farklı özellikler taşıyan bireylerin de eğitim süreçlerinde özel destek gerektirebileceğini kabul etmektedir. Bu doğrultuda, bu çalışmada "özel gereksinimli birey" tanımı daha kapsayıcı bir biçimde ele alınmış ve öğrenme sürecinde özel dikkat gerektiren dört öğrenci grubu tanımlanmıştır (Lewis et al., 2017; Sakız, 2022). Özel gereksinimli öğrenciler yalnızca engel tanısı almış bireyleri değil; öğrenme süreçlerinde özel eğitsel desteğe ihtiyaç duyan daha geniş bir grubu kapsamaktadır. Bu gruplar arasında (1) zihinsel yetersizlik, otizm spektrum bozukluğu (OSB), duyuşsal yetersizlikler (işitme veya görme), ortopedik engeller, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB), özgül öğrenme güçlüğü, duyuşsal ve davranışsal bozukluklar gibi gelişimsel ya da nörolojik farklılıklara sahip bireyler (Friend, 2020); (2) resmi bir tıbbi ya da eğitsel tanısı bulunmamasına rağmen okul başarısızlığı riski taşıyan öğrenciler; (3) kültürel ve dilsel farklılıklar nedeniyle eğitim sürecinde dezavantaj yaşayan bireyler ve (4) üstün yetenekli öğrenciler yer almaktadır. Bu öğrenciler, hem genel eğitim okullarında kapsayıcı eğitim veya kaynaştırma uygulamaları aracılığıyla hem de özel eğitim okul ve sınıflarında eğitim alabilmektedir.

Özel gereksinimli bireylerin eğitimi akademik bilgi aktarımının yanında iletişim becerileri, öz bakım, sosyal uyum ve bağımsız yaşam becerileri gibi çok boyutlu gelişim alanlarını da içeren yapılandırılmış öğretim süreçlerini gerektirir (Heward et al., 2022). Eğitim süreçleri, bireysel eğitim planları (BEP) çerçevesinde düzenlenebilmekte; bu planlar öğrencinin güçlü yönleri, destek gereksinimleri ve öğrenme hedefleri doğrultusunda, çok disiplinli ekipler tarafından hazırlanmakta ve belirli aralıklarla güncellenmektedir (Hallahan et al., 2019). Ancak özel gereksinimli bireylerin eğitimi yalnızca BEP ile sınırlı değildir. Uygun destek, uyarılma ve erişilebilirlik sağlandığında bu öğrenciler, genel eğitim sınıflarında yürütülen ortak müfredat kapsamında da öğrenim görebilirler. Bu katılım öğrencilerin akranlarıyla sosyal etkileşimini artırmakta, akademik olarak ilerlemelerini desteklemekte ve toplumsal aidiyet duygularını güçlendirmektedir.

Ailelerin özel gereksinimli bireylerin eğitim sürecine aktif katılımı ise çocuğun bilişsel ve sosyal gelişimini destekleyen önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Seligman ve Darling, 2017). Özel gereksinimli bireylerin eğitimi standart öğretim uygulamalarının yetersiz kaldığı, bireyin gelişimsel, bilişsel, davranışsal ya da fiziksel özellikleri nedeniyle farklılaştırılmış ve bireyselleştirilmiş müdahalelere ihtiyaç duyduğu

durumları hedef alır. Bu nedenle özel eğitim bireyin potansiyelini en üst düzeye çıkarmayı, sosyal bütünleşmesini sağlamayı ve bağımsız yaşam becerilerini desteklemeyi amaçlayan çok disiplinli bir anlayışla yürütülmektedir (Kırcaali-İftar, 2007; Baykoç-Dönmez, 2010). Bu yaklaşım öğrencinin akademik performansını, sosyal-duygusal gelişimini, iletişim yeterliliğini, öz bakım becerilerini ve genel yaşam kalitesini geliştirmeyi hedefleyen destekleyici uygulamaları da içerir (Kargın, 2004).

Eğitim ortamlarının esnekleştirilmesi, bireyin özelliklerine uygun alternatif iletişim yöntemlerinin kullanımı, somut materyal ve görsel desteklerden yararlanılması gibi öğretim stratejileri özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlamada kritik rol oynar. Bu sürecin başarılı biçimde yürütülebilmesi için öğretmenler, özel eğitim uzmanları, aileler ve diğer disiplinlerden uzmanlar arasında iş birliğine dayalı ekip çalışması kaçınılmazdır (Avcıoğlu, 2017).

Özel gereksinimli bireylerin eğitimi hem bireysel hem de toplumsal bir sorumluluk alanıdır. Bu nedenle eğitim politikalarının bireysel farklılıkları bir dışlama gerekçesi olarak değil, kapsayıcılık ve insan hakları temelinde bir zenginlik olarak gören bir yaklaşımla şekillendirilmesi gerekmektedir (UNESCO, 2009). Bu bağlamda kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli bireylerin belirli uyarlama ve desteklerle birlikte akranlarıyla aynı sınıflarda eğitim almalarını sağlayan bir modeldir. Bu modelde bireysel farklılıklar öğretim çeşitliliğini artıran bir unsur olarak değerlendirilmekte; öğrencilerin akademik, sosyal etkileşim, empati ve toplumsal bütünleşme becerileri de desteklenmektedir (Batu, 2015). Ancak uygulamada yaşanan sorunlar öğretmen yeterlilikleri, sınıf içi uyarlamalar ve fiziksel erişilebilirlik gibi faktörler dikkate alınarak değerlendirilmelidir (Sarı ve Çolak, 2012).

Son yıllarda kaynaştırma uygulamalarının sınırlı bir kapsayıcılık düzeyine sahip olması ve yalnızca özel gereksinimli bireyleri merkez alması, eğitimde kapsayıcılık kavramının daha geniş bir perspektifle ele alınmasını zorunlu kılmıştır. Bu bağlamda “kapsayıcı eğitim” kavramı yalnızca özel gereksinimli bireyleri hedefleyen bir yaklaşım olmasının ötesinde nitelikli eğitimi hedefleyen ve dil, sosyoekonomik düzey, cinsiyet, engellilik, göçmenlik gibi tüm farklılıkları kapsayarak eğitime eşit erişimi temel alan bir eğitim anlayışı olarak gelişmiştir (Booth ve Ainscow, 2002; Sakız, 2024). Kapsayıcı eğitim pedagojik esneklik, öğretimsel çeşitlilik, evrensel tasarım ilkeleri, çoklu değerlendirme yöntemleri ve bireysel destek sistemlerinin entegrasyonu ile karakterize edilir (Florian ve Black-Hawkins, 2011). Özel gereksinimli öğrencilerin eğitime tam

katılımının sağlanabilmesi amacıyla uygulanan kaynaştırma eğitimi ve kapsayıcı eğitim yaklaşımları, eğitim sisteminin ayrıştırıcı değil bütünleştirici bir yapıya evrilmesini hedefler.

Kapsayıcı eğitim yalnızca özel gereksinimli bireyleri değil, tüm farklılıklarıyla bireyleri kapsayan, adil ve eşitlik temelli bir eğitim anlayışını ifade eder (UNESCO, 2017). Bu bağlamda öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim teknikleri, çok düzeyli destek sistemleri ve evrensel tasarım ilkelerini benimsemesi kritik bir öneme sahiptir (Tomlinson, 2014). Kapsayıcı eğitim ortamlarının başarıyla sürdürülebilmesi için öğretmenlerin kapsayıcı pedagojik yaklaşımlar konusunda yeterliklerinin artırılması, okul politikalarının kapsayıcı uygulamaları destekleyecek biçimde yeniden yapılandırılması ve toplumsal farkındalığın geliştirilmesi gereklidir. Eğitim kurumlarının yalnızca bilgi aktaran yapılar olmanın ötesine geçerek tüm bireyleri eşit ve adil biçimde kapsayan, hak temelli ve demokratik bir eğitim ortamı sunması çağdaş eğitim anlayışının vazgeçilmez bir unsurudur (UNESCO, 2009). Bu bağlamda aile katılımı, özel gereksinimli çocukların eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmekte, özellikle de ebeveynlerin çocuğun öğrenme ortamına aktif katılımı, sürecin başarısını doğrudan etkilemektedir (Huang et al., 2022a). Bu süreçte aile katılımı çocuğun gelişimi, eğitsel kazanımları ve sosyal uyumu açısından kritik bir unsur olarak değerlendirilmekte olup, baba katılımı özel eğitimde sıklıkla ihmal edilen ancak çocuğun bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimi üzerinde derin etkileri olan bir bileşen olarak ön plana çıkmaktadır (Lamb, 2010).

Çocuğun farklı alanlardaki gelişiminde babaların eğitim süreçlerine etkin katılımı bireysel gelişim alanlarında, aile içi dinamiklerin dengelenmesinde ve toplumsal uyumun güçlendirilmesinde belirleyici bir işlev üstlenmekte; ancak geleneksel rollerin sürekliliği, sosyo-ekonomik yapılar ve kültürel normlar, bu katılımın kurumsal eğitim ortamlarında istendik düzeyde gerçekleşmesini çeşitli şekillerde sınırlandırmaktadır. Baba katılımı çocuğun eğitimine yönelik olarak babanın aktif bir şekilde sürece dahil olmasını, eğitim ortamlarında bulunmasını ve çocuğun akademik, sosyal ve duygusal gelişimini destekleyici roller üstlenmesini ifade etmektedir (McWayne et al., 2013). Geleneksel olarak özel gereksinimli çocukların eğitim süreçlerinde annelerin daha baskın bir rol üstlendiği gözlemlenmekte olup, babaların katılımı ise çeşitli sosyo-kültürel, ekonomik ve bireysel faktörler nedeniyle sınırlı kalmaktadır (Carlson, 2006). Oysa çağdaş literatür, babaların çocukların gelişim süreçlerine aktif katılımının hem bireysel hem de ailevi

bağlamda son derece önemli çıktılar doğurduğunu ortaya koymaktadır (McWayne et al., 2013).

Babaların çocuklarının eğitime dahil olması sadece akademik kazanımları artırmakla kalmamakta, çocuğun öz saygısını, öz düzenleme becerilerini ve toplumsal ilişkilerini olumlu yönde şekillendirmektedir (Lamb, 2010). Baba katılımı bu denli kritik olmasına rağmen hâlen çeşitli sosyokültürel, ekonomik ve yapısal engeller nedeniyle babalar eğitim ortamından uzak kalmakta; bu durum özellikle özel gereksinimli çocukların gelişim süreçlerinde önemli boşluklara neden olmaktadır (Lopez et al., 2019). Ancak baba katılımının düşük olması özel gereksinimli çocukların gelişim sürecinde belirli eksikliklere ve zorluklara yol açabilmekte, bu durum ise çocuğun eğitim sürecini ve aile dinamiklerini doğrudan etkilemektedir.

Bu çalışmada özel gereksinimli çocukların eğitiminde baba katılımının önemi ve etkileri ele alınarak baba katılımını sınırlayan faktörler ve bu sürecin nasıl geliştirilebileceği üzerine kapsamlı bir analiz sunulacaktır. Özel gereksinimli bireyler, özel gereksinimi olmayan akranlarına kıyasla daha fazla çevresel desteğe ve bütüncül bir bakım sistemine gereksinim duyabilmekte, bu gereksinimlerin karşılanmasında babaların aktif rol üstlenmesi, çocuğun çok yönlü gelişimi açısından hayati öneme sahip olmaktadır (Carlson, 2006). Bu çalışmada özel gereksinimli çocukların eğitim sürecinde baba katılımının düzeyi, niteliği ve etkisi derinlemesine incelenecek; baba katılımının düşük olduğu durumların öğrenme ve gelişim süreçlerinde yarattığı olumsuzluklar analiz edilecektir.

Literatürde yer alan çeşitli bulgular babaların çocuğun eğitime ilgisinin sınırlı olduğu durumlarda çocukların akademik performanslarının ve sosyal uyumlarının olumsuz yönde etkilendiğini ortaya koymaktadır (Keçeli Kaysılı, 2008; Ekinci Vural ve Gürşimşek, 2009). Bu bağlamda baba figürünün çocuğun dünyasında yalnızca bir otorite değil, aynı zamanda rehber, destekleyici ve motive edici bir aktör olduğu gerçeğinden hareketle, çalışmanın temel amacı bu çok boyutlu etkilerin kapsamlı biçimde anlaşılmasıdır.

Günümüzde eğitim sistemleri bireyin yalnızca bilişsel yeterliliklerini geliştirmekle kalmayıp sosyal, duygusal ve davranışsal boyutlarını da kapsayan çok yönlü bir gelişimi hedeflemektedir. Özel gereksinimli çocukların eğitimi sürecinde aile katılımı, çocukların gelişimsel çıktıları üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Bu bağlamda aile,

yalnızca destekleyici bir çevre sunmakla kalmaz, eğitsel sürecin aktif bir paydaşı olarak çocuğun öğrenme ortamını zenginleştirir (Huang et al., 2022a). Aile içi roller bağlamında değerlendirildiğinde annelerin çocukların eğitimine katılımı uzun yıllar boyunca pedagojik çalışmaların odak noktasını oluşturmuş; oysa babaların bu süreçteki rolü ya göz ardı edilmiş ya da ikincil bir düzlemde değerlendirilmiştir. Ancak güncel çalışmalar, babaların çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişim süreçlerine sundukları katkının ihmal edilemeyecek derecede önemli olduğunu ortaya koymaktadır (McWayne et al., 2013). Bu katkı çocuğun akademik başarısı, özgüven, problem çözme becerileri, sosyal ilişkilerin niteliği ve duygusal dayanıklılık gibi çok boyutlu gelişimsel çıktıları da içermektedir.

Baba katılımının çocuk gelişimindeki bu çok yönlü etkisi, aile içi rollerin dönüşümünü de beraberinde getirmekte ve toplumsal cinsiyet normlarına dayalı geleneksel ebeveynlik kalıplarının yeniden inşasını gerekli kılmaktadır. Eğitim süreçlerinde babaların aktif rol almasının hem çocuğun gelişimi açısından hem de anne-baba arasındaki sorumluluk paylaşımının dengelenmesi ve aile içi iş birliğinin güçlendirilmesi bakımından önemli olduğu görülmektedir (Lamb, 2010). Özellikle özel gereksinimli çocukların eğitimi söz konusu olduğunda babaların destekleyici rollerinin eksikliği, çocuğun eğitim sürecinde yaşadığı zorlukların artmasına neden olmakta, çocuğun eğitimden beklenen faydayı tam anlamıyla elde etmesini engellemektedir. Nitekim özel gereksinimli çocukların eğitimi çok daha fazla özveri, sabır ve çok yönlü destek gerektiren bir süreçtir (Sakız, 2017). Bu süreçte babaların etkin katılımı çocuğun sosyal uyum, özgüven ve benlik algısı gibi kişilik gelişiminin temel yapı taşlarını doğrudan etkilemektedir. Örneğin çocuğun babasıyla kurduğu ilişki dış dünyayla olan bağlarının biçimlenmesinde, güven duygusunun inşa edilmesinde ve otorite figürleriyle sağlıklı ilişkiler geliştirmesinde kritik bir rol oynamaktadır (Zin ve Nor, 2017). Dolayısıyla babanın eğitim sürecindeki varlığı ya da yokluğu çocuğun potansiyelini gerçekleştirme düzeyini doğrudan belirleyebilmektedir. Ne var ki baba katılımına dair gözlenen eksikliklerin ardında toplumsal cinsiyet rolleri, kültürel kalıp yargılar, iş yaşamı baskısı ve eğitici kurumların baba merkezli politikalardan yoksun oluşu gibi pek çok yapısal ve bireysel etken bulunmaktadır. Sonuç olarak özel eğitimde baba katılımının düşüklüğü, özel gereksinimli çocukların eğitim süreçlerinde telafisi güç bazı dezavantajlara yol açabilmektedir.

Literatürde yapılan çalışmalar babadan yeterli ilgi ve destek alamayan özel gereksinimli çocukların hem akademik başarılarında hem de sosyal ilişkilerinde belirgin gerilikler sergileyebildiklerini ortaya koymaktadır (Keçeli Kaysılı, 2008; Ekinci Vural ve Gürşimşek, 2009; Kovács et al., 2022). Bu çalışma özel gereksinimli çocukların eğitim sürecinde baba katılımının mevcut durumunu ortaya koymayı ve baba katılımının çocukların gelişimsel çıktıları üzerindeki etkisini analiz etmeyi amaçlamaktadır. Aynı zamanda baba katılımının önündeki engelleri belirleyerek, bu katılımın artırılmasına yönelik stratejik öneriler geliştirmeyi hedeflemektedir. Böylece hem aile yapısında daha dengeli bir rol dağılımının sağlanması hem de özel eğitimde daha kapsayıcı ve etkili bir öğrenme ortamının oluşturulması hedeflenmektedir. Çalışmanın temel amacı, özel gereksinimli çocukların eğitim süreçlerinde babaların daha etkin rol almasını sağlamak için öneriler sunmak ve bu konudaki farkındalığı artırmaktır.

Araştırmanın Problemi ve Gerekçesi

Toplumların gelişmişlik düzeylerini yansıtan en temel ölçütlerden biri özel gereksinimli bireylerin toplumsal yaşamın her alanına eşit, etkin ve sürdürülebilir biçimde katılım sağlayabilme olanaklarının varlığı ve bu olanakların işlevsellik düzeyidir (Özyürek, 2015). Bu katılımın sağlanmasında ise en temel yapı taşı olan eğitim, bireyin akademik, sosyal, duygusal ve davranışsal yönlerinin desteklenmesini amaçlamaktadır. Özel gereksinimli çocukların eğitiminde baba ve annenin etkin katılımı çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimi üzerinde doğrudan etkili olan kritik bir bileşendir. Ancak yapılan araştırmalar baba katılımının genellikle anneler kadar güçlü bir şekilde sağlanamadığını göstermektedir (Ekinci Vural ve Gürşimşek, 2009). Babaların eğitim sürecine yeterince dahil olmaması, özel gereksinimli çocukların akademik performansı, sosyal beceri gelişimi ve psikolojik iyi oluşları üzerinde olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir (Driessen et al., 2005).

Özellikle özel gereksinimli çocukların eğitiminde başarıyı belirleyen unsurlar arasında aile desteği ve katılımı önemli bir yere sahiptir (Kwok et al., 2022). Ancak bu desteğin niteliği ve sürekliliği yalnızca annenin değil, babanın da etkin katılımını gerektirir. Ne var ki günümüzde hâlen çocuk eğitimi ve bakımıyla ilgili sorumlulukların ağırlıklı olarak anneye ait olduğu bir toplumsal anlayış hüküm sürmektedir. Türkiye'deki toplumsal ve kültürel yapılar incelendiğinde babaların çocuklarının eğitimine yönelik

katılımları sınırlı kalmakta, bu durum özel gereksinimli çocukların gelişim süreçlerinde belirli eksikliklerin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Arslan, 2022).

Literatür incelendiğinde özel gereksinimli çocukları olan annelerin eğitim süreçlerindeki deneyimlerine dair çok sayıda çalışma bulunmasına rağmen babaların eğitim süreçlerine nasıl yaklaştıkları, bu sürece ne düzeyde katıldıkları, yaşadıkları duygusal, sosyal ve ekonomik zorluklar ve destek mekanizmalarına erişimleri gibi birçok boyutta boşlukların olduğu görülmektedir. Bu açıdan özel gereksinimli çocukların eğitiminde baba katılımını anlamaya yönelik yapılacak her çalışma, sadece bu bireylerin eğitsel ihtiyaçlarına değil, aile içi iş bölümüne, toplumsal cinsiyet rollerine ve sosyal politika üretim süreçlerine de katkı sunacaktır.

Baba katılımının eğitim sürecinde yeterli düzeyde gerçekleşmemesi özel gereksinimli çocukların gelişiminde olumsuz etkiler yaratabilir. Babaların akademik destek sunma, duygusal ve sosyal gelişim süreçlerinde rol alma oranlarının düşük olması bu çocukların kendine güven ve bağımsızlık duygularını geliştirmelerini sınırlandırabilir. Yapılan araştırmalar baba katılımının çocukların duygusal dayanıklılığı, akademik başarısı ve sosyal uyumu üzerinde belirleyici olduğunu göstermektedir (Lamb, 2010). Araştırmalar özel gereksinimli çocukların eğitim sürecinde babaların katılımının düşük olmasının çeşitli nedenlere dayandığını ortaya koymaktadır (Carlson, 2006).

Toplumsal cinsiyet rolleri ve geleneksel ebeveynlik anlayışı, babaların çalışma saatleri ve zaman kısıtlamaları, eğitim kurumlarının baba katılımını teşvik eden uygulamalarının yetersizliği ve babaların eğitim sürecine dâhil olma konusunda kendilerini yeterli hissetmemeleri gibi unsurlar, babaların eğitim süreçlerine katılımını sınırlandıran başlıca etkenler arasında yer almaktadır (McWayne et al., 2013). Bu faktörler, özel gereksinimli çocukların eğitim sürecinde baba katılımını sınırlandırmakta ve çocuğun gelişimsel kazanımlarını olumsuz etkileyebilmektedir.

Baba katılımının yeterli düzeyde gerçekleşmemesinde özel gereksinimli çocuklarla ilgili bilgi ve farkındalık eksikliği gibi faktörler de bulunmaktadır (Hornby ve Lafaele, 2011). Bu açıdan bakıldığında baba katılımını artırmak için geliştirilebilecek stratejilerin belirlenmesi büyük önem arz etmektedir. Araştırmanın çıkış noktası da özel gereksinimli çocukların eğitim sürecinde baba katılımının sınırlı olmasının çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişiminde ortaya çıkardığı dezavantajlardır. Özellikle gelişimsel farklılıklar gösteren çocukların daha fazla desteğe ihtiyaç duyduğu göz önünde

bulundurulduğunda baba katılımının yetersizliği çocuğun çevresel öğrenme fırsatlarından yararlanamamasına, duygusal doyum eksikliğine ve akademik yetersizliklere neden olabilmektedir (Zin ve Nor, 2017). Dolayısıyla araştırmanın temel problem cümlesi şu şekilde ifade edilebilir:

“Özel gereksinimli çocukların eğitim süreçlerinde baba katılımının düzeyi, çocuğun gelişimsel ve akademik başarısı üzerindeki etkileri ve olası katılım yetersizliklerine karşı çözüm önerileri nelerdir?”

Araştırma kapsamında aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

- Babaların çocuklarının eğitim sürecine katılım biçimlerini ve düzeylerini belirlemek,
- Eğitim sürecine katılımı etkileyen bireysel, ailesel, toplumsal ve yapısal faktörleri ortaya koymak,
- Babaların bu süreçte yaşadıkları psikososyal deneyimleri (duygular, stres, baş etme mekanizmaları vb.) anlamak,
- Baba katılımını artırmaya yönelik ihtiyaç duyulan destekleri ve önerileri saptamak.

Alt Problemler

Özel gereksinimli çocukların eğitim süreçlerinde aile katılımının niteliği çocuğun bilişsel, duygusal ve sosyal gelişim alanlarında belirleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Ancak aile katılımı genellikle annelerle sınırlı kalmakta, baba katılımının düşük düzeyde olması hem çocuğun gelişimini hem de okul-aile iş birliğini olumsuz yönde etkilemektedir (Boyd et al., 2019). Baba katılımının sınırlılığı çocuğun öğrenme sürecinde bilişsel gelişim fırsatlarını azaltmakta, duygusal bağlanmayı ve güven duygusunu zayıflatmakta, sosyal etkileşim becerilerinde gecikmelere yol açmaktadır. Ayrıca babaların eğitim süreçlerine katılmaması okul-aile iş birliğinin bütüncül bir yaklaşımla yapılandırılmasını engellemekte, okul temelli desteklerin etkinliğini sınırlandırmaktadır.

Baba katılımını etkileyen toplumsal cinsiyet rolleri, kültürel normlar, ekonomik koşullar, bireysel inanç ve tutumlar ile yapısal engeller önemli rol oynamaktadır. Babaların kendilerini eğitim sürecinin bir parçası olarak görmemeleri ya da bu sürece dahil olabilecekleri konusunda yeterince desteklenmemeleri katılım düzeylerini doğrudan

etkilemektedir. Bu durum hem ebeveyn rollerine dair algılar hem de çocukların babalarıyla kurdukları ilişkiler üzerinde belirgin etkiler yaratmakta, çocuklar bu eksikliği duygusal gelişimleri ve benlik algıları üzerinden deneyimlemektedir.

Annelerin eşlerinin eğitim sürecine yönelik rollerini nasıl algıladıkları da baba katılımının şekillenmesinde belirleyici olabilmektedir. Annelerin babaları sürecin dışında konumlandırması ya da görev dağılımını geleneksel cinsiyet kalıplarına göre yapması, babaların katılımını pasifleştiren bir etki yaratabilir. Diğer yandan, çocukların babalarının eğitim sürecine katılımını nasıl deneyimlediği, bu deneyimin onların duygusal güvenliği ve öğrenmeye dair motivasyonları üzerindeki etkileri de bu sürecin önemli bir yönünü oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin baba katılımına dair gözlemleri, mevcut uygulamaların değerlendirilmesi ve çözüm önerilerinin geliştirilmesi açısından kıymetli bir veri kaynağıdır. Bu bağlamda babaların eğitim sürecine katılım düzeylerini belirleyen sosyal, kültürel ve yapısal faktörlerin yanı sıra, öğretmen ve anne görüşlerine dayalı olarak bu katılımın nasıl artırılabilceğine yönelik önerilerin belirlenmesi çalışmanın temel hedeflerindendir.

Bu çerçevede araştırmanın temel problemi özel gereksinimli çocukların eğitiminde baba katılımının eksik olmasının çocukların gelişim alanları üzerindeki etkilerini incelemek ve bu katılımın artırılmasına yönelik çözüm yolları sunmaktır. Bu çalışmanın temel gerekçesi özel gereksinimli çocuğa sahip babaların eğitim sürecindeki rollerini, katılım biçimlerini, karşılaştıkları engelleri ve ihtiyaç duydukları destekleri nitel bir yaklaşımla derinlemesine analiz etmektir.

Araştırmanın Amacı ve Kapsamı

Özel gereksinimli bireylerin eğitiminde aile katılımının rolü büyük bir önem taşımaktadır. Özel gereksinimli çocukların eğitimi, diğer çocuklara göre daha fazla ilgi ve özen gerektiren bir süreçtir. Bu sürecin her aşamasında ailelerin desteği büyük önem taşımaktadır. Fakat ailelerin, özellikle babalarının bu süreçteki etkinlikleri genellikle daha düşük seviyelerde kalmaktadır. Veli katılımının okul başarısı üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmalarında baba katılımının genellikle annelere göre daha düşük olduğunu ortaya koymuşlardır (Karisa et al., 2021). Bu durumun babaların eğitim sürecine dâhil olmalarını teşvik eden bir sistemin eksikliğinden kaynaklandığı ifade

edilmiştir (Akbaba ve Samancı 2004). Bu nedenle bu araştırma özel gereksinimli çocukların eğitiminde baba katılımının mevcut düzeyini, bu katılımı sınırlayan unsurları ve sürece ilişkin ihtiyaçları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Aynı zamanda çalışma, baba katılımının güçlendirilmesine yönelik politika ve uygulama önerileri geliştirmeyi hedefleyerek kapsamını aile-okul iş birliği ekseninde genişletmektedir.

Baba katılımının teşvik edilmesi özel gereksinimli çocukların eğitiminde fırsatlar yaratabilir. Gerek aile içi iletişimin güçlendirilmesi gerekse de babaların eğitim süreçlerine daha bilinçli katılım göstermeleri çocukların öğrenme ortamlarına katkı sağlayacaktır. Aydoğan (2021) ve Arslan ve Nural (2004), aile katılımının eğitimde başarıyı artırmada önemli bir faktör olduğunu vurgulamışlardır. Dolayısıyla babaların eğitim süreçlerine katılımını sağlayacak stratejilerin geliştirilmesi çocukların gelişimi açısından büyük bir fırsat sunmaktadır. Nitekim özel gereksinimli çocukların eğitiminde baba katılımını artırmak çocukların akademik, psikolojik ve sosyal gelişimini olumlu yönde etkileyecektir. Bu nedenle araştırma, özel gereksinimli çocukların eğitiminde baba katılımını etkileyen dinamikleri ortaya koyarak bu alandaki boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Bronfenbrenner'in (2005) ekolojik sistem teorisi bireyin gelişiminin çevresel faktörlerden etkilendiğini ve bu faktörlerin sürekli bir etkileşim içinde olduğunu savunmaktadır. Bu teoriyi özel gereksinimli çocukların eğitimine uyarladığımızda babaların eğitime katılımının çocukların gelişim süreçlerini doğrudan etkileyen önemli bir çevresel faktör olduğunu söylemek mümkündür. Baba katılımının artırılması aynı zamanda okul-aile iş birliğini de güçlendirebilir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin ailelerle iş birliği yapmaları, çocukların eğitimi açısından önemli bir faktördür. Albez ve Ada (2017) okul-aile ortaklığının güçlendirilmesi gerektiğini ve bu süreçte öğretmenlerin ailelere yönelik bilgilendirici çalışmalar yapmalarının önemini belirtmişlerdir. Bu noktada babaların eğitim süreçlerine katılımı için özel gereksinimli çocukların eğitiminde öğretmenlerin rolü büyüktür. Öğretmenlerin babaları bilgilendiren ve onlara rehberlik eden bir yaklaşım sergilemeleri bu süreci daha verimli kılacaktır. Bu nedenle araştırma, baba katılımını ekolojik sistem yaklaşımı çerçevesinde ele alarak hangi çevresel etmenlerin bu süreci güçlendirdiğini veya sınırladığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ayrıca çalışma öğretmenlerin ve okulun rolünü de kapsayarak baba katılımının karmaşık yapısını bütüncül bir biçimde incelemeyi hedeflemektedir.

Eğitim sürecine aile katılımı denildiğinde genellikle anneler odakta yer almakta, babaların eğitime katılım düzeyi ikinci planda kalmaktadır (McWayne et al., 2013). Oysa baba katılımı çocukların eğitiminde önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Eğitimde babaların aktif rol oynaması çocukların daha güçlü bir akademik ve sosyal gelişim sergilemesine olanak tanıyabilir (Diniz et al., 2021; Epstein, 2001). Geleneksel olarak annelerin eğitime daha fazla katılım sağladığı bir toplumda babaların eğitime katılımının güçlendirilmesi hem çocukların akademik başarısını hem de ailelerin sosyal uyumunu olumlu yönde etkileyebilir (Henderson ve Mapp, 2002). Baba katılımının çocukların okul başarısını ve duygusal gelişimini olumlu etkileyebileceğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda özel gereksinimli çocuklar için de babaların eğitime katılımının artırılması eğitimde eşitlikçi bir yaklaşım sergilenmesi açısından önemli bir adımdır. Aynı zamanda babaların eğitim süreçlerine dahil olmalarının özel gereksinimli çocukların sosyal becerilerinin ve özsaygılarının geliştirilmesinde kritik bir rolü olduğu görülmektedir (Driessen et al., 2005).

Baba katılımı ile ilgili karşılaşılan engellerin tespit edilmesi bu sürecin daha etkin hale getirilmesi açısından önemlidir. Babaların eğitim süreçlerine katılımını engelleyen bir dizi faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerin başında babaların iş ve sosyal sorumluluklarındaki yoğunluk, toplumdaki cinsiyet rollerine dair var olan algılar ve eğitime dair bilgi eksiklikleri yer almaktadır (Hornby ve Lafaele, 2011). Toplumsal cinsiyet rolleri, çalışma saatleri ve eğitim politikalarının yetersizliği gibi pek çok faktör, baba katılımının özel eğitim alanındaki etkisini sınırlandırmakta ve bu konuda yeterince akademik çalışma yapılmasını engellemektedir. Bu engellerin aşılması baba katılımını artırmak için geliştirilecek stratejilerin etkili olmasını sağlayacaktır. Türkiye'de aile yapısının geleneksel rollere dayalı olarak şekillenmesi babaların çocuklarının eğitim sürecine katılımını sınırlandıran sosyokültürel bariyerler oluşturmaktadır. Bu durum özel gereksinimli çocuğu olan ailelerde eğitimde fırsat eşitliğini tehdit etmektedir. Bu nedenle araştırma baba katılımını sınırlayan sosyokültürel ve yapısal etmenleri görünür kılarak bu engellerin özel gereksinimli çocukların eğitimindeki etkilerini sistematik biçimde ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Babaların eğitim sürecinde aktif rol almasının önündeki engellerin ve bu sürece katılımın aile üzerindeki yansımalarının derinlemesine incelenmesi yalnızca akademik bir boşluğu doldurmakla kalmayıp politika yapıcılar ve uygulayıcılar için de önemli veriler sunacaktır. Çalışma babaların eğitim süreçlerine katılım düzeylerini, katılımı

artıran veya engelleyen faktörleri analiz ederek özel gereksinimli çocukların eğitimine daha etkin bir şekilde nasıl katkı sağlayabileceklerini ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu araştırmanın amacı, özel gereksinimli çocukların eğitiminde baba katılımını inceleyerek bu sürece etki eden zorlukları, mevcut fırsatları ve geliştirilmesi gereken alanları belirlemek ve bu doğrultuda, baba katılımının çocukların akademik, sosyal ve duygusal gelişimine olan etkileri incelenerek, eğitim politikalarına ve uygulamalarına yönelik öneriler sunulmaktır. Ayrıca kültürel, sosyoekonomik ve bireysel faktörlerin baba katılımı üzerindeki rolü de değerlendirilecek ve bu bulgular doğrultusunda ailelere ve eğitimcilere rehberlik edecek stratejiler geliştirmeyi de amaçlamaktadır.

Bu araştırma özel gereksinimli çocukların eğitim sürecinde babaların katılımını çok boyutlu bir perspektifle ele almayı, bu katılımı etkileyen bireysel, ailesel ve toplumsal faktörleri ortaya koymayı ve bu sürecin çocuk, baba ve aile üzerindeki yansımalarını analiz etmeyi amaçlamaktadır. Çalışma nitel bir araştırma yöntemiyle, babaların deneyimlerini, algılarını ve bu süreçte karşılaştıkları güçlükleri anlamaya dönük bir yaklaşımla yapılandırılmıştır. Bu bağlamda çalışma özel gereksinimli çocukların eğitim sürecinde baba katılımının doğasını ve bu katılımı şekillendiren dinamikleri derinlemesine incelemektir. Ayrıca baba katılımını artırmaya yönelik stratejik öneriler geliştirmek ve özel eğitim bağlamında aile katılımını güçlendirmek bu çalışmanın önemli hedefleri arasındadır. Araştırma baba katılımını artırmanın önündeki engelleri ve fırsatları derinlemesine incelemeyi amaçlamakta; bu süreçte öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve diğer eğitim profesyonellerinin rolünü de gözler önüne sererek baba katılımını artıracak stratejilerin belirlenmesine yardımcı olacaktır. Bununla birlikte araştırma, özel gereksinimli çocukların eğitiminde ebeveynlerin (özellikle babaların) önemli birer paydaş olduklarını topluma duyurmayı hedeflemektedir.

Özel gereksinimli çocukların eğitiminde baba katılımının artırılması hem çocukların gelişimi hem de ailelerin eğitime olan katkılarının artırılması açısından büyük önem taşımaktadır. Bu süreçte karşılaşılan engellerin aşılması ailelerin eğitim süreçlerine daha aktif katılım göstermelerini sağlayacak fırsatlar yaratacaktır. Araştırmanın bulguları bu alanda geliştirilecek eğitim politikaları ve uygulamalara ışık tutacak, babaların eğitim süreçlerine katılımının önemini ve bu süreçte karşılaşılan zorlukları irdeleyerek daha etkili bir eğitim modeli önerilmesine katkı sunmayı hedeflemektedir. Bu tez özel gereksinimli çocukların eğitiminde baba katılımının çocukların akademik, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimleri üzerindeki etkilerini incelemeyi ve bu katılımın artırılması

için stratejiler onermeyi amaçlamakta; baba katılımının çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimleri üzerindeki etkilerini analiz etmek ve baba katılımını artırmaya yönelik çözüm önerileri sunmaktır. Tez aynı zamanda literatüre yeni bir bakış açısı kazandırmayı hedeflemektedir. Bu amaçlara erişilebilmesi için çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Özel gereksinimli çocukların eğıtisinde baba katılımı hangi düzeydedir?
2. Babaların eğıtime katılımını artıran veya engelleyen faktörler nelerdir?
3. Baba katılımının çocukların akademik, sosyal ve duygusal gelişimi üzerindeki etkileri nelerdir?
4. Baba katılımının düşük olması, çocukların öğrenme ve gelişim süreçlerinde ne tür dezavantajlara yol açmaktadır?
5. Kültürel, sosyoekonomik ve bireysel faktörler baba katılımını nasıl şekillendirmektedir?
6. Baba katılımının artırılması için okulların ve eğıtim sisteminin üstlenmesi gereken roller nelerdir?
7. Baba katılımını artırmaya yönelik hangi stratejiler geliştirilebilir?

Araştırmanın nemi

Toplumsal normların ve kültürel kabullerin biimlendirdiğı aile yapıları ebeveynlik rollerinin dağılımında belirleyici bir işlev üstlenmekte, bu durum özellikle baba katılımının, kültürel, sosyoekonomik ve eğıtimsel değışkenlere bağılı olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermesine neden olmaktadır (Cabrera et al., 2000; Pleck, 2010). Bu noktada aile içindeki rollerin ve sorumlulukların toplumsal normlardan etkilendiğı, babaların ise kültürel, ekonomik ve eğıtim düzeyine göre çocuklarının eğıtim süreçlerine katılımlarında çeşitlilik gösterdiği dikkate alınmalıdır. Çocukların akademik ve sosyal gelişim süreçlerinde ebeveynlerin aktif katılımının vazgeçilmez bir rol oynadığı hem annelerin hem de babaların eğıtsel süreçlere eş zamanlı dahil olmasının, çocukların yalnızca bilişsel becerilerini değıl, duygusal yeterliliklerini de glendirdiğı literatürde sıkça vurgulanmaktadır (Epstein, 2001; McWayne et al., 2013). Bu doğırltuda ebeveynlerin çocuklarının eğıtime katılımı akademik başarının yanında sosyal ve duygusal gelişimi de doğırudan olumlu yönde etkilemekte hem annelerin hem de babaların aktif katılımı çocukların çok boyutlu gelişimlerini desteklemektedir. Ancak mevcut yapısal ve kültürel dinamikler göz önünde bulundurulduğunda, babaların çocukların

eğitim süreçlerine katılımının annelere kıyasla daha düşük olabildiği; özellikle geleneksel aile yapılarında annelerin daha fazla sorumluluk üstlendiği için babaların katılım düzeylerinde belirgin bir değişkenlik yaşandığı gözlemlenmektedir (Lamb, 2010).

Aile katılımının düzeyi ise ebeveynlerin eğitim seviyesi ve sosyoekonomik statüsü doğrultusunda çeşitlilik arz etmekte olup, aile katılımının, ebeveynlerin eğitim düzeyine ve sosyoekonomik statüsüne bağlı olarak değiştiği; daha yüksek eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarının eğitim süreçlerine daha aktif şekilde dahil olma eğiliminde oldukları akademik bulgularla desteklenmektedir (Fan ve Chen, 2001). Bununla birlikte baba katılımının artmasının, çocukların özgüven, sosyal beceri ve duygusal dayanıklılık gibi kritik gelişim alanlarında anlamlı ilerlemeler sağladığı, çocukların yalnızca okul başarılarını değil, psiko-sosyal gelişimlerini de olumlu yönde etkilediği çeşitli çalışmalarla ortaya konmuştur (Pancsofar ve Vernon-Feagans, 2010; McWayne et al., 2013). Bu bütünsel bakış açısıyla değerlendirildiğinde babaların çocuklarının eğitim süreçlerine daha yoğun ve sürekli şekilde dahil olması bireysel bir ebeveynlik sorumluluğu olmasının yanında çocukların akademik ve sosyal gelişimini destekleyen, okul-aile iş birliğini güçlendiren ve toplumsal kalkınmayı besleyen stratejik bir gereklilik olarak ele alınmalıdır. Bu nedenle çalışma baba katılımındaki farklılaşmayı belirleyen toplumsal ve yapısal etkenleri görünür kılarak alan yazındaki önemli bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Ayrıca bulguların özel gereksinimli çocukların eğitimi bağlamında daha kapsayıcı aile katılımı politikalarının geliştirilmesine katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Baba katılımı bir çocuğun akademik başarısı, özgüveni, sosyal becerileri ve psikolojik dayanıklılık düzeyi gibi faktörler üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Lamb, 2010; Pancsofar ve Vernon-Feagans, 2010; McWayne et al., 2013). Babaların eğitim süreçlerinde daha aktif roller üstlenmesi, aile içi iş birliğini artırarak daha sağlıklı bir aile dinamiği oluşturulmasına da katkı sağlamaktadır (Potter, 2016). Bu çalışmanın önemi özel gereksinimli çocukların eğitim süreçlerinde sıklıkla göz ardı edilen baba katılımına dikkat çekmesinde yatmaktadır. Literatürde anne merkezli ebeveynlik anlayışının yaygınlığı nedeniyle babaların eğitim süreçlerindeki etkinlikleri çoğunlukla ölçülmemekte veya sistematik olarak değerlendirilmemektedir (Cabrera et al. 2000; Pleck, 2010). Dolayısıyla çalışmanın bulgularının yalnızca akademik literatüre katkı sunmakla kalmayıp eğitim politikalarının yeniden yapılandırılmasına ve ailelere yönelik rehberlik programlarının geliştirilmesine de olanak sağlayacağı öngörülmektedir.

Bu çalışma özel gereksinimli bireylerin eğitim süreçlerinde babaların rolünü görünür kılarak hem eğitim bilimleri alanına hem de sosyal hizmet, psikoloji ve aile çalışmaları gibi disiplinlere katkı sunmayı amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda elde edilecek veriler uygulayıcılara (öğretmenler, özel eğitim uzmanları, okul yöneticileri vb.) ve politika yapıcılara (Millî Eğitim Bakanlığı, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı gibi) rehberlik edebilecek niteliktedir. Ayrıca baba katılımını destekleyici stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlayarak hem çocukların eğitim kalitesini hem de aile içi dayanışmayı artırma potansiyeline sahiptir. Bunun yanı sıra babaların çocuklarının özel gereksinimlerine dair farkındalık kazanmaları eğitim sürecinde çocuğa verilen desteğin kalitesini artırabilir.

Bu çalışmanın özel eğitim ve kapsayıcı eğitim alanlarındaki literatüre katkı sağlaması ve uygulamalı eğitim süreçlerine ışık tutması beklenmektedir. Ayrıca eğitim kurumlarına ve ailelere yönelik olarak baba katılımını teşvik edecek stratejiler sunması açısından da önemli bir rehber niteliği taşımaktadır. Bu araştırma ayrıca hem teorik hem de pratik açıdan önemli katkılar sunması açısından önem taşımaktadır. Teorik olarak baba katılımına dair mevcut literatürdeki boşlukları doldurarak, özel gereksinimli çocukların eğitiminde ebeveyn rollerine ilişkin daha dengeli ve kapsayıcı bir bakış açısı geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Uygulamalı olarak ise öğretmenlerin okul yöneticilerinin ve psikolojik danışmanların baba katılımını teşvik edici politika ve uygulamalar geliştirmelerine zemin oluşturacaktır.

Toplumsal cinsiyet rollerine dair geleneksel algıların dönüştürülmesi ve babaların çocuklarının eğitiminde daha aktif roller üstlenmeleri açısından bu çalışma önemli bir potansiyel taşımaktadır. Özellikle özel gereksinimli çocukların eğitiminde kapsayıcı ve bütüncül bir yaklaşımın benimsenmesi çocukların akademik ve sosyal gelişimleri için elzemdir. Bu bağlamda çalışmanın sonuçları yapısal ve toplumsal düzeyde farkındalık yaratma kapasitesine sahiptir. Bununla birlikte baba katılımının yetersizliği sadece bireysel düzeyde olumsuz etkiler yaratmaz; sistemsel düzeyde de çeşitli olumsuzluklara yol açabilir. Özellikle özel gereksinimli çocukların eğitiminde babanın sürece dâhil edilmemesi çocuğun ve annenin üzerindeki yükün artmasına, eğitimcilerin aile ile iş birliği kurma çabalarının sınırlandırılmasına ve eğitsel sürecin bütüncül ilerlemesini engelleyen bir faktör haline gelmesine neden olmaktadır. Bu noktada aile içi rollerin yeniden tanımlanması, babaların çocukların gelişiminde oynadıkları rolün görünür

kılınması ve eğitim ortamlarında babalara yönelik destekleyici uygulamaların geliştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Toplumsal cinsiyet normlarının etkisiyle bakım ve eğitim sorumluluğunun büyük oranda annelere yüklenmesi babaların eğitsel süreçte edilgen bir pozisyonda kalmasına neden olmaktadır. Oysa güncel çalışmalar babaların çocuklarıyla geçirdiği nitelikli zamanın çocukların sosyal becerileri, öz düzenleme kapasiteleri ve akademik başarıları üzerinde anlamlı ve pozitif etkiler yarattığını ortaya koymaktadır (Flouri ve Buchanan, 2004; Pancsofar ve Vernon-Feagans, 2006). Özellikle özel eğitim gereksinimi duyan çocuklar açısından, baba katılımı daha da kritik hale gelmekte ve bu alanda yapılacak nitelikli çalışmalar bireysel ve toplumsal dönüşümlere katkı sunma potansiyeli taşımaktadır.

Varsayımlar

Bu çalışmada özel gereksinimli çocukların eğitiminde baba katılımının niteliği, düzeyi ve etkilerini anlamak amacıyla nitel bir yaklaşım benimsenmiştir. Araştırma sürecinde aşağıdaki varsayımlar ve sayıtlılar temel alınmıştır:

1. Aile içindeki roller ve sorumluluklar toplumsal normlardan etkilenir. Babaların eğitim süreçlerine katılımı toplumun geleneksel ebeveyn rollerine ilişkin beklentileri doğrultusunda şekillenebilir. Kültürel, sosyoekonomik ve eğitim düzeyi farklılıklarının baba katılımının niteliğini ve düzeyini etkilediği varsayılmaktadır.

2. Ebeveynlerin çocuklarının eğitime katılımı çocuğun akademik, sosyal ve duygusal gelişimini olumlu yönde etkiler. Hem annelerin hem de babaların aktif katılımının çocukların akademik performansını ve sosyal-duygusal becerilerini güçlendirdiği varsayılmaktadır.

3. Babaların çocukların eğitim süreçlerine katılımı annelere kıyasla daha düşük olabilir. Geleneksel aile yapılarında annelerin çocukların eğitimiyle daha yakından ilgilendiği, babaların ise sürece daha sınırlı ölçüde dahil olabildiği kabul edilmektedir. Bu durum baba katılımında bireysel ve kültürel farklılıklar yaratabilir.

4. Aile katılımı ebeveynlerin eğitim düzeyi ve sosyoekonomik statüsüne bağlı olarak değişebilir. Daha yüksek eğitim seviyesine sahip babaların çocuklarının eğitim süreçlerine daha bilinçli ve düzenli biçimde katıldığı, düşük eğitim ve ekonomik kaynaklara sahip ailelerde katılımın sınırlı olabileceği varsayılmaktadır.

5. Baba katılımının artması çocukların özgüvenini, akademik motivasyonunu ve sosyal-duygusal becerilerini olumlu yönde etkiler. Baba desteği gören çocukların okul ortamında daha özgüvenli hareket edebileceği, akademik hedeflerine daha motive bir şekilde yönelebileceği ve sosyal ilişkilerinde olumlu gelişmeler gösterebileceği kabul edilmektedir.

6. Görüşmelere katılan öğretmen, anne, baba ve çocukların verdikleri yanıtların güvenilir ve dürüst olacağı varsayılmaktadır.

7. Katılımcıların deneyimlerini ve görüşlerini açıklayıcı biçimde paylaşacakları, araştırmacının sorularını anlayacak ve cevaplayacak yeterlilikte oldukları varsayılmaktadır.

8. Elde edilen verilerin özel gereksinimli çocukların eğitiminde baba katılımını anlamak ve bu süreci iyileştirmeye yönelik stratejiler geliştirmek için yeterli bilgi sağlayacağı varsayılmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmada bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. İlk olarak araştırmanın nitel desene dayanması elde edilen bulguların evrensel düzeyde genellenebilirliğini sınırlandırmakta, ulaşılan veriler belirli bir sosyal, kültürel ve mekânsal bağlam içerisinde derinlemesine yorumlanmayı gerektirmektedir. Katılımcı grubunun yalnızca sınırlı bir bölgeye odaklanan babalardan oluşması ve örneklemin sosyoekonomik, kültürel ve coğrafi çeşitliliği yeterince temsil etmemesi de araştırma sonuçlarının başka örneklem gruplarına doğrudan yansıtılabilirliğini kısıtlamaktadır. Özellikle baba katılımının kültürel normlar ve toplumsal cinsiyet rolleriyle şekillenmesi, farklı toplumlarda farklı sonuçlar doğurabileceği gerçeğini ortaya koymakta; geleneksel değerlerin baskın olduğu toplumsal yapılarda, babaların eğitim süreçlerine katılım düzeylerinin düşük olması, bulguların bağlamsal değişkenlik taşımasına neden olabilmektedir. İkinci olarak araştırmada kullanılan veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşmelerin öznel değerlendirmelere dayalı olması sosyal beğenirlik yanlılığı gibi etkilerle katılımcı ifadelerinde sapmalara neden olabilecektir. Bu doğrultuda baba katılımının tanımlanma biçimi, yalnızca akademik destekle mi sınırlı kalacağı yoksa duygusal etkileşim, oyun oynama, sosyal katkı gibi çok boyutlu alanları da kapsayıp kapsamayacağı açıkça

belirlenmelidir; zira farklı araştırmaların baba katılımını farklı şekillerde kavramsallaştırması, bulgular arası karşılaştırmaların tutarlılığını zorlaştırmaktadır.

Öte yandan baba katılımının çocuğun gelişimine etkilerinin sağlıklı biçimde değerlendirilebilmesi yalnızca kısa vadeli değer, uzun soluklu boylamsal araştırmaları zorunlu kılmaktadır; zira kısa dönemli çalışmalar bu etkilerin tüm boyutlarını ortaya koymakta yetersiz kalabilir. Ayrıca çocuk üzerindeki etkileri yalnızca baba ekseninde izole etmek zordur; çünkü anne katılımı da çocuk gelişimi üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir ve ebeveynler arası etkileşim düzeyi sonuçların yorumlanmasını karmaşıklaraştırabilir. Nitekim boşanmış, ayrı yaşayan ya da tek ebeveynli aile yapılarının bu tür araştırmalarda yeterince temsil edilmemesi çalışmanın kapsamını sınırlandıran başka bir unsur olarak dikkat çekmektedir.

Ek olarak sosyoekonomik koşullar da baba katılımı üzerinde belirleyici olmaktadır; düşük gelirli ailelerde babaların uzun çalışma saatleri çocuklarına zaman ayırmalarını engelleyebilirken, üst gelir grubuna mensup babaların daha yoğun katılım gösterebildikleri bilinmektedir. Son olarak öğretmen ve okul politikalarının aile katılımını teşvik edici ya da sınırlandırıcı etkisi de göz ardı edilmemelidir; bazı okullar baba katılımını aktif biçimde desteklerken, bazı kurumların geleneksel olarak anne odaklı uygulamalara yöneldiği görölmektedir.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde özel gereksinimli çocukların eğitimi, baba katılımı, aile katılımı ve ilgili teorik yaklaşımlar detaylı olarak ele alınacaktır.

1.1. Özel Gereksinimli Çocuk ve Eğitimi

Günümüzde özel gereksinimli çocuk kavramı yalnızca belirli bir engel türüyle tanılanmış bireyleri tanımlamakla kalmayıp öğrenme süreçlerinde bireysel farklılıklarından kaynaklı olarak sistematik, çok yönlü ve yapılandırılmış desteğe ihtiyaç duyan öğrencileri de kapsayacak biçimde genişlemiştir. Literatürde bu kavram gelişimsel, zihinsel, fiziksel ya da duygusal açılardan yaşitlarına kıyasla anlamlı düzeyde farklılık gösteren ve bu farklılıklar doğrultusunda özel eğitim hizmetlerinden faydalanması gereken bireyler için kullanılmaktadır (Hallahan et al., 2015; Ataman, 2019). Bu çocuklar öğrenme sürecinde akademik içeriğe ek olarak sosyal iletişim, öz bakım, bağımsız yaşam ve duygusal düzenleme gibi farklı gelişim alanlarında da desteklenme gereksinimi taşımaktadırlar (Turnbull et al., 2015; Friend, 2020). Özel gereksinimli bireyler heterojen özellikler sergileyen bir popülasyonu oluşturmakta, bu gruba zihinsel yetersizlik, OSB, DEHB, öğrenme güçlüğü, görme ve işitme yetersizlikleri, bedensel engeller ve davranışsal-duygusal bozukluklar gibi çok çeşitli tanılara sahip bireyler dâhil edilmektedir.

Ancak çağdaş eğitim anlayışı tıbbi tanı verilen bireylere ek olarak öğrenme yeterliliği zayıflayan, akademik başarısızlık riski taşıyan, kültürel veya dilsel farklılıklara sahip ya da üstün yetenekli bireyleri de özel gereksinimli çocuk kapsamında değerlendirmektedir (Lewis et al., 2017). Bu yaklaşıma göre bireysel destek ihtiyacı tanıya değil, öğrenme sürecine dair gözlenen işlevsel gereksinimlere dayanmalıdır (Galloway, 2018). Kapsayıcı eğitim yaklaşımı doğrultusunda geliştirilen bu bakış açısı özel gereksinimli öğrencilerin mümkün olan her durumda genel eğitim sınıflarında ve yeterlilik düzeyleri farklı akranlarıyla birlikte öğrenim görmesini esas almakta, böylelikle

ayırıştırıcı modellerin yerini uyarılma, bireyselleştirme ve pedagojik esneklik gibi kavramların merkeze alındığı bütüncül modeller almaktadır (Friend, 2020; Sakız, 2023). Eğitim ortamlarında bu çocuklara sunulan destek yalnızca akademik başarıyı hedeflememeli, sosyal etkileşim, iletişim yeterliliği, bağımsızlık ve öz düzenleme gibi gelişimsel alanları da kapsamalıdır. Bu nedenle özel gereksinimli çocukların eğitimi sadece engelin telafisine yönelik değil, çocuğun yaşam kalitesini artıran ve onu toplumsal katılıma hazırlayan çok disiplinli bir müdahale süreci olarak ele alınmalıdır (Turnbull et al., 2015).

Özel gereksinimli çocuklara yönelik etkili eğitim uygulamaları öğretmenlerin bireyselleştirilmiş öğretim stratejileri geliştirmesini, okulun esnek program yapılarıyla destek sunmasını ve eğitim materyallerinin öğrenme farklılıklarını dikkate alacak biçimde uyarlanmasını zorunlu kılmaktadır (Rakap et al., 2025). Bu süreçte en kritik paydaşlardan biri de ailelerdir. Özellikle babaların aktif katılımı çocuğun eğitsel sürecinde hem destekleyici bir unsur hem de motivasyon, güven ve sosyal gelişim açısından önemli bir rol üstlenmektedir (Brăgiel ve Kaniok, 2014). Bu nedenle özel gereksinimli bireylerin eğitiminde kurumsal yapılara ek olarak aile içi dinamikler de dikkatle değerlendirilmesi gereken unsurlar arasındadır. Bu noktada özel gereksinimli çocukların eğitimi bireysel farklılıklara duyarlı, kapsayıcı ve hak temelli bir eğitim anlayışının ürünü olarak değerlendirilmekte, bireylerin yalnızca engellerine odaklanmak yerine potansiyellerini gerçekleştirmelerine imkân tanıyan esnek ve adil bir sistemin inşası hedeflenmektedir (Sakız, 2021). Başarı her öğrenciye aynı biçimde uygulanan standart programlarla değil, her bireyin gereksinimlerine uygun farklılaştırılmış desteklerle mümkün olabilmektedir.

1.2. Aile ve Eğitim Süreci

Aile bireyin yaşamının ilk yıllarında temel değerleri, davranış normlarını ve sosyal etkileşim biçimlerini öğrendiği birincil toplumsal kurum olma işlevi görmekte, bireyin kişilik yapısının, kimlik gelişiminin ve sosyal rollerinin temelleri büyük ölçüde aile ortamında atılmaktadır (Bornstein, 2015). Bu noktada çocuğun gelişiminde aile yapısının ve işleyişinin belirleyici bir rol oynadığı açıktır. Özellikle özel gereksinimli çocuklar söz konusu olduğunda ailenin iç dinamiklerinde ve rol dağılımlarında ciddi değişimler yaşanmakta, ebeveynlerin çocuklarına yönelik tutumları, stres düzeyleri, baş etme mekanizmaları ve sundukları destek yapıları çocuğun bilişsel, sosyal ve duygusal

gelişimini doğrudan şekillendiren kritik değişkenler olarak öne çıkmaktadır (Turnbull et al., 2015). Özel gereksinimli çocukların eğitim süreçlerinde ailenin bilinçli, duyarlı ve iş birliğine dayalı bir yaklaşım sergilemesi çocukların akademik gelişimlerini ve sosyal uyum, öz düzenleme ve psikolojik dayanıklılık gibi beceri alanlarını da olumlu yönde etkilemektedir.

Literatürde ebeveyn katılımının çocukların okul başarısı, sosyal yeterlilikleri ve duygusal iyilik halleri üzerinde güçlü ve doğrudan etkiler yarattığı vurgulanmaktadır (Hornby, 2011). Bu noktada aile içerisindeki rollerin adil ve paylaşımcı bir biçimde düzenlenmesi ve bakım ve destek sorumluluklarının yalnızca bir ebeveyne yüklenmeden eşit şekilde paylaşılması çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarının bütüncül bir biçimde karşılanabilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Ancak Türkiye’deki geleneksel aile yapısı incelendiğinde çocuk bakımının ve eğitsel destek süreçlerinin büyük ölçüde annelerin sorumluluğunda şekillendiği, babaların ise ağırlıklı olarak ekonomik sağlayıcı rolüyle sınırlı bir katılım sergilediği görülmektedir (Yıldız, 2018). Bu durum babaların çocukların gelişim süreçlerinde yeterince aktif rol alamamasına, dolayısıyla çocuğun sosyal, duygusal ve bilişsel gelişiminde belirli boşluklar oluşmasına neden olabilmektedir. Toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde şekillenen bu geleneksel iş bölümü özel gereksinimli çocukların eğitimi bağlamında ciddi sorunlar yaratmakta, ebeveyn iş birliğinin sınırlı kalması okul-aile etkileşimini zayıflatmakta ve eğitim sürecinde bütüncül bir destek sisteminin oluşmasını engellemektedir.

Güncel yaklaşımlar hem annelerin hem de babaların çocuklarının eğitim ve gelişim süreçlerinde aktif ve eşit bir biçimde rol almasının çocukların akademik ve sosyal uyumları üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymaktadır (Lamb, 2010). Nitekim baba katılımının yüksek olduğu ailelerde çocukların özgüven düzeylerinin arttığı, problem çözme becerilerinin geliştiği ve eğitim ortamlarına daha yüksek düzeyde bağlılık gösterdikleri belirtilmektedir (McWayne et al., 2013). Dolayısıyla özel gereksinimli çocukların eğitiminde etkin aile katılımı hem niceliksel hem de niteliksel bir derinlik ve eşit sorumluluk paylaşımını da gerektirmektedir. Nitekim eğitim politikalarının ve uygulamalarının da aile içi rolleri desteklemesi babaların aktif katılımını teşvik edici mekanizmalar geliştirmesi büyük önem arz etmektedir. Tüm bu bağlamlar çerçevesinde özel gereksinimli çocukların eğitim sürecinde aile faktörü bireysel ebeveyn katkısı ile sınırlı olmayan ve yapısal, kültürel ve toplumsal boyutları da içeren çok katmanlı bir olgu olarak değerlendirilmelidir. Ailenin işlevselliği ebeveynlerin ortak sorumluluk anlayışı,

duygusal destek kapasitesi ve okul-aile iş birliği süreçlerine aktif katılım düzeyi çocuğun bütüncül gelişiminin temel belirleyicileri arasında yer almaktadır. Eğitimde eşitlik ve kapsayıcılık hedeflerine ulaşabilmek için aile yapılarının dönüşümünü destekleyen sosyal politikaların ve bilinçlendirme çalışmalarının da eş zamanlı olarak geliştirilmesi zorunlu görünmektedir.

1.3. Özel Gereksinimli Çocuğun Eğitiminde Aile Katılımı ve Önemi

Aile katılımı çocuğun eğitim sürecinde ebeveynlerin ve diğer aile bireylerinin aktif, bilinçli ve sürekli bir şekilde yer alması anlamına gelmektedir. Özellikle erken çocukluk döneminden itibaren ebeveynlerin eğitim süreçlerine dahil olması çocuğun bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimi üzerinde doğrudan belirleyici bir etki yaratmaktadır (Epstein, 2001). Yapılan çok sayıda araştırma aile katılımının çocuğun okula karşı geliştirdiği tutumları olumlu yönde etkilediğini, akademik başarı düzeylerini artırdığını, öz güven oluşumunu desteklediğini ve sosyal uyum becerilerini güçlendirdiğini ortaya koymaktadır (Fan ve Chen, 2001; Hill ve Tyson, 2009; Sakız, 2017).

Aile katılımı yalnızca çocuğun bireysel gelişim alanlarında sonuçlar doğurmakla kalmamakta, okul-aile iş birliğinin güçlenmesine, öğretmen motivasyonunun artmasına ve eğitim sistemine duyulan güvenin pekişmesine de anlamlı katkılar sağlamaktadır. Bu bağlamda aile katılımı kavramı, çocuğun eğitim sürecinde ebeveynlerin ve aile bireylerinin proaktif bir rol üstlenmesini ifade etmekte olup bu katılımın niteliği ve sürekliliği çocuğun öğrenme sürecinin kalitesini doğrudan etkilemektedir (Epstein, 2001). Nitekim Driessen et al. (2005) aile katılımının çocukların akademik başarıları, psikolojik sağlımlıkları ve sosyal yeterlilikleri üzerinde derinlemesine etkiler yarattığını vurgulamışlardır.

Özel gereksinimli çocuklara sunulan eğitimin bireylerin bireysel farklılıklarına, gelişimsel ihtiyaçlarına ve öğrenme kapasitelerine duyarlı biçimde yapılandırılan, sistematik ve bireyselleştirilmiş bir eğitim modeli olması gerektiği vurgulanmaktadır. Özel gereksinimli çocuklar fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişim alanlarında çeşitli güçlükler yaşayabilmekte, bu durum ise onların öğrenim süreçlerinde farklılaştırma, uyarılma, düzenleme veya bireyselleştirilmiş eğitim planlarına duydukları ihtiyacı kaçınılmaz kılabilir (Baykoç-Dönmez, 2010; Turnbull et al., 2015). Özel gereksinimli çocukların eğitimi sürecinde ailelerin aktif ve bilinçli katılımı öğrencinin akademik performansını artırmakla kalmayıp çocuğun eğitim ortamına olan bağlılığını,

öz düzenleme becerilerini ve yaşam boyu öğrenme motivasyonunu da desteklemektedir (Deslandes ve Bertrand, 2005). Özellikle ebeveynlerin okul temelli etkinliklere, evde öğrenme desteklerine ve karar alma süreçlerine katılım göstermeleri çocuğun eğitim süreçlerindeki ilerleyişine çok boyutlu katkılar sağlamaktadır (Sheridan et al., 2012). Ancak uygulamada aile katılımı kavramı çoğunlukla anneler üzerinden tanımlanmakta, babaların eğitim süreçlerine katılımı ise ikincil düzeyde ele alınmakta veya göz ardı edilmektedir. Palm ve Fagan'ın (2008) belirttiği üzere aile katılımı literatür ve uygulamalarında anne merkezli bir yaklaşımın hâkim olması baba katılımının öneminin yeterince görünür kılınamamasına neden olmaktadır.

Babanın eğitim süreçlerine aktif katılımı çocuğun sosyal, duygusal ve akademik gelişimi açısından kilit bir faktör olarak öne çıkmakta, babaların okul temelli ve ev temelli eğitim etkinliklerinde daha görünür olmalarının çocukların bilişsel gelişimlerini, özgüven düzeylerini ve sosyal uyum yetilerini anlamlı biçimde desteklediği bulgulanmıştır (Cabrera et al., 2007; McWayne et al., 2013). Dahası babaların aktif katılımı, çocukların problem çözme becerileri, öz düzenleme kapasiteleri ve yaşam doyumu düzeyleri üzerinde de dolaylı etkiler yaratmakta; bu durum ise eğitim politikalarının yalnızca anneleri değil, babaları da sistematik şekilde sürece dahil etmeye yönelik stratejiler geliştirmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır (Cabrera ve Tamis-LeMonda, 2013). Bu doğrultuda özel gereksinimli çocukların eğitiminde aile katılımının niteliği ebeveyn varlığı ile sınırlı olmayan, aktif, sürekli, iş birliğine dayalı ve çok yönlü destek mekanizmalarını içeren bir yapı olarak yeniden tanımlanmalıdır.

1.4. Baba Katılımı: Kavramsal Tanım ve Boyutları

Baba katılımı babaların çocuklarının yaşamına bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel düzeyde aktif olarak dahil olması anlamına gelmektedir (Pekel-Uludağlı, 2024). Bu katılım ekonomik katkı sağlamak, çocuğun eğitimiyle ilgilenmek, okul etkinliklerine katılmak, öğretmenle iletişim kurmak ve evde eğitimsel faaliyetlere eşlik etmek gibi çeşitli boyutları içermektedir (Pleck, 2010). Baba katılımı çocukla kurulan ilişkinin niteliği, etkileşim sıklığı, eğitime yönelik tutum ve davranışlar gibi çok boyutlu bir yapıya sahiptir (Lamb, 2010). Özellikle özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerde babanın eğitim süreçlerine aktif katılımı, annenin üzerindeki fiziksel ve duygusal yükü azaltmakta, çocuğun gelişimini desteklemekte ve aile içi rol paylaşımının dengelenmesine katkı

sunmaktadır. Bu bağlamda baba katılımı bir destek faktörü ve eğitsel başarıyı doğrudan etkileyen stratejik bir değişkendir (Meyer et al., 2018).

Çağdaş literatürde baba katılımı yalnızca nicel ölçütlerle, yani fiziksel bulunurluk veya zaman harcama miktarıyla sınırlı biçimde değerlendirilmemekte, bunun yerine katılımın kalitesi, içeriği ve duygusal derinliği de analize dahil edilmektedir (Cabrera et al., 2014). Babaların çocuklarının eğitim yaşamına etkin biçimde dahil olması çocukların özgüven, akademik öz yeterlilik ve sosyal uyum gibi gelişim alanlarında kayda değer olumlu etkiler doğurmakta, bu etkiler özel gereksinimli bireylerin yaşam kalitesi üzerinde daha da belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır (Flippin ve Crais, 2011).

Özel gereksinimli çocukların eğitim süreçlerinde baba katılımı hem doğrudan hem de dolaylı yollarla çocuğun gelişimini desteklemektedir. Dolaylı etkiler arasında annenin üzerindeki bakım yükünün azalmasıyla annenin duygusal iyilik halinin artması, ebeveynler arası iş birliğinin güçlenmesi ve aile içi çatışmaların azalması gibi önemli değişkenler yer almaktadır (Feinberg et al., 2007). Bu dolaylı etkiler çocuğun aile ortamında daha sağlıklı bir psikososyal iklimde gelişmesini sağlayarak genel eğitim performansını ve sosyal uyum düzeyini desteklemektedir. Baba katılımı aynı zamanda çocuğun problem çözme becerileri, öz düzenleme kapasiteleri ve akademik motivasyonları üzerinde de doğrudan etkili olmaktadır. Özellikle babaların evde okuma, matematik çalışmaları ve proje görevlerine aktif olarak katılım göstermesi çocukların akademik performansları üzerinde uzun vadeli kazanımlar sağlamaktadır (Jeynes, 2015). Nitekim babaların yalnızca okul etkinliklerine katılım göstermeleri değil, evde de eğitimsel süreçleri destekleyici aktivitelerde bulunmaları çocukların akademik başarılarının öngörücüsü olarak değerlendirilmektedir.

Öte yandan toplumsal cinsiyet rolleri ve kültürel normlar baba katılımının niteliği ve düzeyi üzerinde önemli etkiler yaratmaktadır. Geleneksel erkeklik normlarının hâkim olduğu toplumlarda babaların çocuklarının eğitsel ve duygusal gelişimine katılımı çoğu zaman sınırlı kalmakta, bu durum ise çocukların gelişim süreçlerinde önemli boşluklara yol açmaktadır (Cabrera ve Tamis-LeMonda, 2013). Bu nedenle hem eğitim politikalarının hem de sosyal hizmet uygulamalarının babaların çocuk gelişimindeki rollerini güçlendirecek stratejiler geliştirmesi gerekmektedir. Baba katılımı bilişsel destek, duygusal etkileşim, sosyal modelleme ve eğitimsel rehberlik gibi çok boyutlu işlevleriyle çocuğun gelişimini destekleyen temel bir dinamik olarak ele alınmalıdır. Özellikle özel gereksinimli çocukların eğitiminde babaların sistematik, sürekli ve bilinçli

katılımının sağlanması hem çocuğun bireysel potansiyelinin gerçekleştirilmesi hem de aile içi işlevselliğin korunması açısından kritik bir öneme sahiptir.

1.5. Baba Katılımının Çocuk Gelişimi Üzerindeki Etkisi

Özel gereksinimli çocukların eğitiminde aile katılımı, özellikle de baba katılımı, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını destekleyen bütünsel bir yaklaşımın temel bileşenlerinden biridir. Bu bağlamda Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı çocuk gelişimini çevresel bağlamların karmaşık ve çok sistemli yapısı içinde konumlandırarak baba katılımının hem bireysel hem de sistemsel düzeyde nasıl biçimlendiğini anlamak için işlevsel bir kuramsal çerçeve sunmaktadır (Bronfenbrenner, 1979). Kuram çocuğun gelişimini mikrosistemden makrosisteme kadar uzanan beş farklı çevresel düzeyde ele alır: mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem.

Mikrosistem çocuğun doğrudan etkileşimde bulunduğu en yakın çevreyi kapsar; aile, okul ve akranlar bu düzeyin temel aktörleridir. Özel gereksinimli bir çocuk için mikrosistem içindeki ebeveyn ilişkileri, özellikle babanın aktif rol üstlenmesi, çocuğun hem duygusal güvenliğini hem de öğrenmeye katılım motivasyonunu doğrudan etkiler (Lamb, 2010). Babaların çocuklarıyla birebir geçirdikleri zaman, oynadıkları roller, kurdukları duygusal bağlar ve eğitim sürecine sağladıkları katkılar çocuğun gelişimini destekleyen başat mikrosistem bileşenleri arasında yer alır.

Mezosistem mikrosistemler arasındaki etkileşimleri içerir. Aile ile okul arasındaki ilişki, yani okul-aile iş birliği, bu düzeyin en belirgin örneğidir. Babaların okul ile kurdukları iletişim, öğretmenlerle etkileşimleri, toplantılara katılım düzeyleri ve evdeki destekleyici rollerinin okul ile tutarlılığı çocuğun eğitsel sürecini pekiştirir (Epstein, 2001). Ancak özel gereksinimli çocukların eğitiminde bu iş birliğinin sıklıkla annenin omzunda kalması mezosistemdeki bu kritik bağın tek yönlü işlemesine neden olmaktadır (Pleck, 2010).

Ekzosistem çocuğun doğrudan etkileşimde bulunmadığı ancak gelişimini dolaylı olarak etkileyen sistemleri kapsar. Babaların çalışma koşulları, mesai saatleri, iş güvencesi, iş yeri politikaları ve sosyal destek mekanizmaları bu düzeyde ele alınabilir. Örneğin, esnek çalışma saatleri sunmayan bir iş ortamı, babaların çocuğun okul etkinliklerine veya ev içi eğitsel faaliyetlere katılımını sınırlandırabilir (Cabrera et al.,

2000). Aynı zamanda özel gereksinimli çocuğa sahip babaların ruhsal durumları, toplumsal baskı algıları veya sosyal izolasyon düzeyleri de çocuğun gelişimini ekzosistem üzerinden dolaylı olarak etkiler (Hastings et al., 2005).

Makrosistem toplumun kültürel değerlerini, toplumsal normlarını, ideolojilerini ve ekonomik politikalarını içeren en geniş düzeydir. Bu düzeyde babaların çocuk yetiştirmeye ve eğitime katılımlarını şekillendiren toplumsal cinsiyet rolleri, ataerkil değer sistemleri ve bakım emeğine dair toplumsal algılar ön plana çıkar (Connell ve Messerschmidt 2005). Türkiye gibi toplumsal cinsiyet normlarının geleneksel olarak yapılandığı toplumlarda babalık rolü, çoğunlukla ekonomik temin sağlayıcı kimliğiyle tanımlanmakta, bu da eğitsel katılımın sınırlı kalmasına neden olmaktadır (Baydar et al., 2008).

Makrosistemdeki bu normatif yapılar aile içindeki bireysel rolleri ve kurumsal politikaları etkilemektedir. Eğitim sistemlerinin aile katılımını yalnızca anneler üzerinden yürütme eğilimi baba katılımını dışlayıcı bir yapı üretmektedir (Allen ve Daly, 2007). Okul yönetimlerinin babaları sürece aktif olarak dahil etmeye dönük stratejiler geliştirmemesi ya da bu konuda öğretmenlerin yeterince farkındalığa sahip olmaması, makrosistemin sistemsal dışlayıcılığına bir örnektir.

Kronosistem bireyin yaşamı boyunca karşılaştığı önemli olaylar ve bu olayların zaman içindeki etkilerini içerir. Özel gereksinimli bir çocuğun doğumu veya çocuğa ilerleyen dönemde engel tanısı verilmesi ailenin tüm dinamiklerini etkileyen önemli bir kronolojik dönüm noktasıdır. Bu olay özellikle babalarda kimlik bunalımı, rol değişimi, gelecek kaygısı ve toplumsal dışlanma hissi gibi etkiler yaratabilir (Pelchat et al., 2003). Kronosistemde babanın çocuğun eğitsel gelişim sürecine olan katılımı zaman içinde değişebilecek esneklikte olup yaşam döngüsü içerisindeki diğer olaylar (boşanma, işsizlik, sağlık sorunları vb.) ile yeniden şekillenebilmektedir.

Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde bakıldığında baba katılımını etkileyen faktörlerin yalnızca bireysel tercihler ya da motivasyon düzeyiyle açıklanamayacağı açıktır. Katılım düzeyleri yapısal eşitsizlikler, kültürel kodlar, ekonomik koşullar ve sosyal politikalar gibi çok boyutlu çevresel etkenler tarafından şekillendirilmektedir (Bronfenbrenner ve Morris, 2006). Bu nedenle baba katılımını artırmaya yönelik stratejilerin de bu çok katmanlı yapıyı dikkate alarak geliştirilmesi gerekmektedir.

Bronfenbrenner'in kuramı özel gereksinimli çocukların eğitiminde baba katılımının bireysel ve sistemsal bir sorumluluk alanı olduğunu göstermektedir. Bu bakış açısı baba katılımını destekleyecek politikaların aileyi yalnızca anne üzerinden tanımlamayan, babayı da aktif, duyarlı ve sorumluluk sahibi bir ebeveyn olarak sürece dahil eden bir perspektifle oluşturulmasını zorunlu kılar. Nitekim yapılan araştırmalar, babaların çocukların eğitsel süreçlerinde yer alma isteğinin arttığını, ancak sistemsal ve kültürel bariyerlerin bu katılımı kısıtladığını göstermektedir (Tamis-LeMonda et al., 2004). Bu durum eğitimcilerin, okul yöneticilerinin ve politika yapımcıların baba katılımına yönelik yaklaşımlarını yeniden gözden geçirmelerini ve kapsayıcı stratejiler geliştirmelerini gerektirmektedir.

Baba katılımını sadece bireysel düzeyde teşvik etmek yeterli değildir; okul ortamlarının babalar için erişilebilir, kapsayıcı ve davetkar hale getirilmesi, iletişim kanallarının çeşitlendirilmesi, öğretmenlerin bu alandaki farkındalıklarının artırılması ve eğitim programlarının aile içindeki tüm bireyleri kapsayacak biçimde yapılandırılması gerekmektedir (Baydar et al., 2008). Aksi halde ekolojik sistemlerin tamamlayıcılığı bozulmakta ve özel gereksinimli çocukların gelişim potansiyelleri sınırlı kalmaktadır. Sonuç olarak Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı özel gereksinimli çocukların eğitiminde baba katılımının çok değişkenli bir olgu olduğunu ortaya koymakta, bu katılımın yalnızca ebeveyn motivasyonu ile değil, çok düzeyli sosyal, ekonomik ve kültürel faktörlerle belirlendiğini göstermektedir. Bu kuramsal yaklaşım hem araştırmaların hem de politika geliştirme süreçlerinin daha bütüncül ve çok düzeyli yapılmasına imkân tanımaktadır.

Baba katılımının çocuğun gelişimi üzerindeki etkileri güncel gelişim psikolojisi ve eğitim bilimleri literatüründe çok boyutlu bir perspektifle ele alınmaktadır. Baba katılımı çocuğun akademik başarısı, sosyal beceri edinimi, duygusal olgunlaşma, özgüven inşası, bağımsızlık geliştirme ve psikolojik dayanıklılık gibi temel gelişim alanlarında da belirleyici bir işlev üstlenmektedir. Babaların eğitim sürecine aktif, sürekli ve bilinçli şekilde katılım göstermeleri çocukların akademik performansları üzerinde doğrudan olumlu etkiler yaratmakta; yapılan araştırmalar babaların okul etkinliklerine katılımı, ev ödevlerinde destek sunması ve öğrenmeye ilişkin olumlu tutumlar sergilemesinin, çocukların akademik motivasyonlarını artırdığını ve okul başarı düzeylerinde anlamlı bir yükseliş sağladığını göstermektedir (Driessen et al., 2005). Özellikle baba katılımının yüksek olduğu ailelerde çocukların dil gelişimi, matematiksel

yetenekleri ve problem çözme becerilerinin daha ileri düzeyde geliştiği, bu durumun babaların eğitim süreçlerindeki aktif rollerinin destekleyici bir etkisinin bulunduğunu ortaya koyduğu belirtilmektedir (Jeynes, 2015).

Baba katılımı akademik başarıyı artırmakla sınırlı kalmamakta, çocukların sosyal becerilerinin gelişiminde ve duygusal dayanıklılıklarının güçlendirilmesinde de kritik bir rol oynamaktadır. Babaların çocuklarıyla kaliteli zaman geçirmeleri, empatik iletişim kurmaları ve duygusal destek sağlamaları, çocukların hem akran ilişkilerinde hem de öğretmenleriyle kurdukları sosyal bağlarda daha olumlu örüntüler geliştirmelerine olanak tanımaktadır (Boyle ve Benner, 2020). Ayrıca baba-çocuk ilişkilerinde kurulan güven temelli etkileşimlerin çocukların sosyal uyum yeteneklerini güçlendirdiği ve stresle başa çıkma becerilerini geliştirdiği de literatürde sıklıkla vurgulanmaktadır (Parke, 2002). Pozitif baba katılımı çocukların duygusal regülasyon stratejilerinde gelişim sağlamakta, bu durum da uzun vadede psikolojik iyi oluş düzeylerini desteklemektedir (Pleck, 2010). Bununla birlikte babaların çocuklarına sağladıkları destek yalnızca sosyal ve duygusal alanlarla sınırlı kalmamakta, çocukların bağımsızlık duygusunun ve öz yeterlilik algısının gelişiminde de temel bir belirleyici olarak rol üstlenmektedir.

Babaların çocuklarına sorumluluk verme, karar alma süreçlerine katılım sağlama ve problem çözme becerilerini destekleyici tutum sergilemeleri çocukların kendi potansiyellerine duydukları güveni artırmakta, böylece hem akademik hem de sosyal ortamlarda daha bağımsız ve girişimci bireyler olarak gelişmelerine zemin hazırlamaktadır (Huang et al., 2022b). Babaların sunduğu desteğin bireysel özerklik ile güvenli bağlılık arasında sağlıklı bir denge kurması ise çocukların yaşamları boyunca daha güçlü öz düzenleme becerileri geliştirmelerine imkân tanımaktadır (Carlson, 2006). Tüm bu bulgular doğrultusunda baba katılımının çocuk gelişimi üzerindeki etkilerinin geleneksel bakım anlayışının ötesinde değerlendirilmesi gerektiği açıktır. Babaların eğitim süreçlerinde, sosyal gelişim alanlarında ve psikolojik sağlamlık düzeylerinde aktif işlevler üstlenmeleri çocukların bütüncül gelişimleri için vazgeçilmez bir unsur olarak görülmektedir. Bu nedenle eğitim politikalarının ve okul-aile iş birliği modellerinin yalnızca anneleri değil babaları da sürece aktif ve sistematik biçimde dahil etmeye yönelik stratejiler geliştirmeleri, bireysel düzeyde çocukların refahını artırmakla kalmayacak, toplumsal düzeyde eğitimde eşitlik ve kapsayıcılık hedeflerine de katkı sağlayacaktır.

1.6. Baba Katılımı ve Özel Gereksinimli Çocukların Eğitimindeki Rolü

Baba katılımı çocuğun eğitim sürecinde babaların etkin bir şekilde yer almasını ifade etmektedir. Babaların çocuklarının eğitimine dâhil olmaları onların akademik başarılarını ve özgüvenlerini artırmada önemli bir rol oynamaktadır (Lamb, 2010). Babaların özel gereksinimli çocukların eğitimine katılımı ise daha özel bir önem taşımakta olup çocukların duygusal dayanıklılığını artırma, problem çözme becerilerini geliştirme ve sosyal etkileşimlerini güçlendirme gibi birçok olumlu sonuç doğurmaktadır. Bu noktada özel gereksinimli çocukların eğitim süreçlerinde babaların üstlendiği roller geleneksel anlamda ekonomik destek sağlayan figürler olmanın ötesinde çocuğun bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini doğrudan etkileyen aktif eğitim partnerleri olarak yeniden tanımlanmaktadır.

Araştırmalar da babaların eğitsel sürece dahil oldukları durumlarda özel gereksinimli çocukların hem öz düzenleme becerilerinde hem de öğrenmeye yönelik tutumlarında anlamlı iyileşmeler yaşandığını ortaya koymaktadır (Flippin ve Crais, 2011). Özellikle OSB ve DEHB gibi gelişimsel farklılıklar gösteren çocuklarda baba etkileşiminin sıklığı ve niteliği, çocuğun toplumsal etkileşim becerileri ve davranışsal regülasyon üzerinde güçlü belirleyicilerden biri olarak değerlendirilmektedir (Warren et al., 2011). Babaların eğitim süreçlerine dahil olması hem çocuklar açısından hem de annelerin üzerindeki bakım yükünün paylaşılması ve aile içi psikolojik denge açısından kritik önem taşımaktadır. Geleneksel cinsiyet rollerinin hâkim olduğu toplumlarda, özellikle Türkiye gibi ataerkil yapılarda, çocuk bakımı ve eğitime ilişkin sorumlulukların büyük oranda anneler üzerine yıkılması hem annenin tükenmişlik düzeyini artırmakta hem de aile dinamiklerinde dengesizlik yaratabilmektedir (Yıldız, 2018). Dolayısıyla babaların sürece etkin katılımı aile içi iş birliğini ve ebeveynler arası rol paylaşımını güçlendirerek çocuğun daha dengeli ve destekleyici bir çevrede büyümesini mümkün kılmaktadır.

Öte yandan babaların eğitim ortamlarında karşılaştıkları engeller de göz ardı edilmemelidir. Sosyal çevrenin beklentileri, zaman kısıtlılıkları, eğitim kurumlarının anne merkezli iletişim yapıları ve babaların kendilerini yetersiz hissetmeleri gibi faktörler katılımın önünde belirgin engeller oluşturabilmektedir (Palm ve Fagan, 2008). Bu nedenle özel eğitim kurumlarının ve rehberlik servislerinin baba katılımını artıracak özel programlar ve iş birliği modelleri geliştirmesi gerekmektedir. Özellikle ev temelli eğitim

destekleri, babalara yönelik rehberlik oturumları ve okul temelli karar alma süreçlerinde babaların görünür kılınması katılımın niteliksel olarak güçlendirilmesine katkı sağlayacaktır (Cabrera ve Tamis-LeMonda, 2013). Bu noktada özel gereksinimli çocukların eğitiminde babaların katılımı çocuğun bireysel potansiyelini en üst düzeye çıkarabilmesinde, aile içi işlevselliğin sağlanmasında ve eğitim sisteminin toplumsal kapsayıcılığının artırılmasında temel bir unsur olarak ele alınmalıdır. Baba katılımı bir destek unsuru ve eğitimde bütüncül yaklaşımın vazgeçilmez bir bileşeni olarak yeniden konumlandırılmalı, bu doğrultuda hem ailelere hem eğitim uzmanlarına yönelik bilinçlendirme ve uygulama çalışmaları yaygınlaştırılmalıdır.

Babaların eğitime katılımı özel gereksinimli çocukların öz-yeterlik algılarını, sosyal etkileşim becerilerini ve öğrenme motivasyonlarını artırmaktadır (Flouri, 2005). Literatürde babaların çocuklarına olan duygusal bağlılıkları ile çocukların akademik ve sosyal başarıları arasında pozitif bir ilişki olduğu vurgulanmaktadır (Nord, 1997). Ancak birçok çalışmada babaların özel eğitime katılım düzeylerinin annelere kıyasla daha düşük olduğu ve bu durumun gerek toplumsal normlardan gerekse sistemsel engellerden kaynaklandığı ortaya konulmuştur (Sarkadi et al., 2008).

Baba katılımının desteklenmesi özel gereksinimli çocukların eğitim sürecinin etkililiğini artırmanın yanı sıra çocuğun yaşam kalitesini ve toplumsal uyumunu da yükseltmektedir. Bu noktada baba katılımı çocuğa yönelik destek sağlayan işleviyle ve ebeveynlik sisteminin bütüncül işleyişine katkı sunan çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmalıdır. Özellikle özel gereksinimli bireylerin eğitsel süreçleri okul ortamındaki müdahalelerle sınırlı kalmamakta; ev içi destek, duygusal geri bildirim, öğrenme motivasyonu oluşturma ve sosyal model olma gibi kritik ebeveynlik rolleri gerektirmektedir (McBride et al., 2005). Bu rollerin hem anneler hem de babalar tarafından da aktif şekilde üstlenilmesi çocuğun gelişimsel çıktılarında olumlu farklılıklar yaratmaktadır. Nitekim babaların eğitsel kararlara katılması, BEP oluşturulmasında aktif rol oynamaları ve evde sürdürülen öğrenme süreçlerine katkı sunmaları çocuğun bilişsel ve sosyal beceri gelişimini doğrudan desteklemektedir (Dyer et al., 2022). Buna rağmen kültürel normlar, toplumsal cinsiyet rolleri ve kurumsal yapılar baba katılımını sınırlayıcı birer unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Ataerkil yapıların hâkim olduğu toplumlarda çocuk bakımının ve eğitsel sorumlulukların büyük oranda annelere atfedilmesi babaların bu süreçte edilgen bir konumda kalmasına neden olmaktadır (Yıldız, 2018). Ayrıca okulların iletişim politikalarının çoğunlukla annelere odaklı yürütülmesi babaların

kendilerini dışlanmış ya da yetersiz hissetmelerine yol açabilmektedir (Palm ve Fagan, 2008). Bu nedenle eğitimde etkili baba katılımı sağlanabilmesi için eğitim kurumlarına ve öğretmenlere yönelik farkındalık artırıcı programların geliştirilmesi gereklidir.

Baba katılımının artırılması çocuğun akademik başarısı ile öz yeterlilik, psikolojik dayanıklılık, sosyal aidiyet hissi ve toplumsal katılım gibi daha geniş ölçekteki gelişimsel çıktılarını olumlu yönde etkilemektedir (Cabrera et al., 2014). Bu noktada eğitim politikalarının baba katılımını teşvik edecek şekilde yeniden yapılandırılması, rehberlik hizmetlerinin, öğretmen eğitimlerinin ve aile-okul iş birliği modellerinin bu ekseninde dönüştürülmesi önem arz etmektedir. Eğitimde gerçek anlamda kapsayıcılık ve eşitlik hedefleniyorsa babaların sürece aktif biçimde entegre edilmesi artık bir tercih değil, pedagojik ve etik bir zorunluluktur.

Babaların eğitime katılımı çocuğun okul başarısından duygusal iyilik haline kadar birçok alanda olumlu etki yaratır. Yapılan araştırmalarda babaların eğitim sürecine aktif olarak dâhil olduğu durumlarda çocukların akademik başarılarının arttığı, davranış problemlerinin azaldığı, özgüven düzeylerinin yükseldiği ve toplumsal uyum becerilerinin geliştiği belirlenmiştir (Diniz et al., 2021; Flouri ve Buchanan, 2004; Mangiavacchi et al., 2021). Ayrıca baba katılımı annenin üzerindeki yükü azaltarak aile içi dayanışmayı artırmakta, çocuğun gelişimi için çok yönlü bir destek sistemi oluşmasını sağlamaktadır. Baba katılımının eğitsel süreçlere olan katkısı aynı zamanda duygusal regülasyon, öz yeterlilik, motivasyon ve okul bağlılığı gibi psikolojik boyutlarda da belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Özellikle okul öncesi ve ilköğretim dönemlerinde babaların öğretmenlerle iletişim kurması, veli toplantılarına katılması, ödevlere yardım etmesi ve okul dışı öğrenme ortamlarında çocuğa rehberlik etmesi çocuğun eğitim sürecine olan güvenini ve aidiyet duygusunu artırmaktadır (McWayne et al., 2013). Nitekim yapılan meta-analiz çalışmaları baba katılımının çocukların akademik çıktılarında anlamlı fark yarattığını, özellikle de düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerde bu etkinin daha belirgin biçimde görüldüğünü ortaya koymaktadır (Jeynes, 2015). Bu bulgular eğitsel eşitsizlikleri azaltmak ve dezavantajlı gruplardaki çocuklara yönelik destekleri güçlendirmek açısından baba katılımını stratejik bir müdahale alanı olarak konumlandırmayı gerekli kılmaktadır.

Ayrıca baba katılımı çocukların davranışsal uyumunu artırmakta, DEHB veya öğrenme güçlüğü gibi özel gereksinimler söz konusu olduğunda babaların eğitsel süreçlere sistematik olarak katılması problem davranışların azalmasına ve olumlu sosyal

davranışların artmasına katkı sunmaktadır (Cabrera et al., 2007). Bunun yanı sıra babaların eğitime olan ilgisi çocukta rol model etkisi yaratarak öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirilmesini kolaylaştırmakta, bu da uzun vadede öğrencinin akademik istikrarına yansımaktadır (Lamb, 2010). Ebeveynlik sorumluluğunun annelerle paylaşılması aile dinamiklerini daha dengeli ve destekleyici bir yapıya dönüştürmekte, bu durum hem çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarının bütünsel biçimde karşılanmasını sağlamakta hem de ebeveyn tükenmişliği riskini azaltmaktadır (Feinberg et al., 2007). Dolayısıyla baba katılımı yalnızca bireysel bir ebeveyn tercihi değil, çocuğun gelişimini destekleyen ve aile sisteminin bütünlüğünü koruyan kritik bir yapı taşı olarak ele alınmalıdır.

1.7. Baba Katılımını Etkileyen Faktörler

1.7.1. Toplumsal cinsiyet rolleri

Toplumsal cinsiyet normları erkeklerin duygularını ifade etmesini ve bakım rollerini üstlenmesini çoğu zaman ikinci planda bırakabilmektedir (Özdemir-Sarıgil ve Sarıgil, 2021). Bu normlar babaların çocuklarıyla daha az etkileşim kurmasına ve eğitim süreçlerine katılım göstermemesine neden olabilir. Türkiye gibi geleneksel değerlerin hâkim olduğu toplumlarda, “baba” imgesi çoğunlukla otorite figürü ya da ekonomik sağlayıcı olarak inşa edilmektedir. Bu durum ise babaların özel gereksinimli çocuklarının eğitimiyle ilgilenmesini bir "annelik görevi" olarak algılamasına yol açabilir (Cindoğlu vd., 2011). Toplumsal cinsiyet normlarının etkisi ayrıca sosyal, kültürel ve kurumsal düzeylerde de davranış kalıplarını şekillendirmektedir. Erkeklerle yönelik beklentiler onların duygusal alanlardan uzak durmaları gerektiği yönünde bir baskı oluşturmakta, dolayısıyla çocuk bakımı ve eğitimsel süreçlere aktif katılım, erkeklik normlarıyla çelişen bir durum olarak algılanmaktadır (Connell ve Messerschmidt, 2005; Uğur, 2020). Bu kültürel yapılar babaların çoğu zaman maddi sağlayıcı olarak konumlanmasına neden olmakta, çocukların eğitsel ve duygusal gelişim süreçlerinde babaların rollerini sınırlı hale getirmektedir (Lamb, 2010). Özellikle özel gereksinimli çocukların eğitiminde bakım ve destek süreçlerinin sadece annelere yüklenmesi aile içi iş bölümünde ciddi bir dengesizlik yaratmakta, bu da hem annenin tükenmişlik riskini artırmakta hem de çocuğun gelişiminde babadan sağlanabilecek duygusal ve eğitsel katkının kaybına yol açmaktadır (Pelchat et al., 2007).

Babaların duygusal destek ve bakım rollerinden uzak tutulmaları çocukların öz güven, sosyal beceri ve duygusal dayanıklılık gelişiminde olumsuz etkiler doğurabilmektedir (Diniz et al., 2021; Garcia et al., 2022). Bu çerçevede toplumsal cinsiyet normlarının baba katılımı üzerindeki etkisinin bir yandan kültürel beklentilerden öte yandan yapısal faktörlerden kaynaklandığı görülmektedir. Eğitim kurumlarının iletişim stratejilerinin çoğunlukla anneleri merkeze alarak planlanması babaların eğitim süreçlerinden sistematik olarak dışlanmalarına zemin hazırlamaktadır (Wall ve Arnold, 2007). Ayrıca sosyal hizmetler ve destek programlarının büyük oranda anne-çocuk ilişkisinin güçlendirilmesi üzerine odaklanması baba-çocuk etkileşiminin ihmal edilmesine neden olmaktadır (Raikes ve Thompson, 2005). Dolayısıyla toplumsal cinsiyet normlarının dönüştürülmesi yönünde yapılacak müdahaleler bireysel farkındalık çalışmaları ile sınırlı kalmamalı, eğitim sistemleri, sosyal hizmet mekanizmaları ve kamu politikaları düzeyinde çok yönlü ve bütüncül stratejiler geliştirilmelidir. Erkeklerin bakım ve eğitim sorumluluğunu paylaşan aktif ebeveynler olarak toplumsal görünürlük kazanmaları çocuk gelişimini destekleyecek, aile dinamiklerini güçlendirecek ve toplumsal cinsiyet eşitliğine katkıda bulunacaktır (Cabrera et al., 2014).

1.7.2. Psikolojik faktörler

Özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmak, aile bireylerinde çeşitli psikolojik etkiler yaratabilir (Kaçan vd., 2022). Özel gereksinimli bir çocuğun varlığı aile sisteminde köklü değişimlere neden olabilmekte ve ebeveynlerin psikolojik iyi oluşlarını doğrudan tehdit eden bir stres kaynağı oluşturabilmektedir (Hayes ve Watson, 2013). Babalar sıklıkla inkâr, suçluluk, öfke ve depresyon gibi duygularla baş etmeye çalışırken bu durum eğitim sürecine katılımlarını olumsuz etkileyebilir (Langley et al., 2020). Duygusal olarak desteklenmeyen bir baba çocuğun eğitim sürecinde edilgen kalabilir. Özellikle babalar kültürel olarak duygularını bastırmaları ve güçlü görünmeleri yönünde sosyal bir baskı altında oldukları için yaşadıkları psikolojik sıkıntıları ifade etmekte zorlanabilmekte ve bu durum, eğitim süreçlerine aktif katılım göstermelerini daha da zorlaştırmaktadır (Phares et al., 2005). Babaların yaşadığı inkâr, suçluluk, öfke ve depresyon gibi duygusal tepkiler çocuğun engel durumuna yönelik kabul sürecini geciktirebilmekte, böylece çocuğun eğitimsel destek planlamalarında zaman kaybı yaşanmasına neden olabilmektedir (Hastings, 2003).

Psikolojik olarak desteklenmeyen babalar çocuklarının eğitsel gereksinimlerine yönelik daha az ilgili olmakla kalmamakta, ev içi ilişki dinamiklerinde de edilgenleşmekte, ebeveyn iş birliği süreçleri zayıflamakta ve aile bütünlüğü olumsuz etkilenmektedir (Flippin ve Crais, 2011). Duygusal tükenmişlik yaşayan babalar hem çocuğun öğrenme sürecine katkı sunmada gönülsüzleşmekte hem de çocuğun sosyal-duygusal gelişimi için kritik olan olumlu baba-çocuk etkileşimlerini yeterince sağlayamamaktadır. Özellikle depresif semptomların yoğun olduğu babalarda çocukların psikolojik sağlamlık düzeylerinde düşüş, sosyal adaptasyon becerilerinde gerileme ve akademik motivasyonda azalma gibi olumsuz çıktılar gözlenebilmektedir (Paulson et al., 2009). Bu çerçevede eğitim sürecinin özel gereksinimli çocuğa yönelik müdahalelerle sınırlı kalmaması, babalara yönelik psikososyal destek programlarının geliştirilmesi büyük bir önem taşımaktadır.

Babaların duygusal dayanıklılıklarını artırmak, stres yönetimi ve baş etme becerilerini güçlendirmek eğitim süreçlerine aktif ve sağlıklı bir katılım için ön koşul niteliği taşımaktadır (Pelchat et al., 2007). Grup terapileri, babalara yönelik danışmanlık hizmetleri, destek grupları ve ebeveyn eğitim programları babaların yaşadıkları psikolojik yükü azaltarak çocuklarının eğitsel ve gelişimsel süreçlerine daha aktif biçimde katılmalarını sağlayabilecek etkili müdahaleler olarak değerlendirilmektedir. Özel gereksinimli çocukların eğitiminde baba katılımının artırılabilmesi sadece yapısal veya kültürel bariyerlerin kaldırılmasıyla değil, babaların psikolojik gereksinimlerinin karşılanması ve duygusal destek sistemlerinin güçlendirilmesiyle de mümkün olabilecektir. Eğitimde aile katılımını bütüncül bir bakış açısıyla ele almak çocuğun potansiyelinin en üst düzeye çıkarılması açısından vazgeçilmezdir.

1.7.3. Sosyoekonomik düzey

Ailenin ekonomik gücü ve babanın çalışma koşulları da katılım düzeyini etkileyen temel etmenlerdendir (Benner et al., 2016). Düşük gelirli ya da uzun saatler çalışan babalar, zaman ve enerji kısıtlılığı nedeniyle eğitim süreçlerine aktif olarak katılamayabilirler. Sosyoekonomik düzey ebeveyn katılımının sıklığı, niteliği ve sürdürülebilirliği üzerinde doğrudan belirleyici bir değişken olarak değerlendirilmektedir. Özellikle düşük gelir gruplarına mensup babalar ailelerini geçindirme sorumluluğunu taşımanın getirdiği baskı, düzensiz ve uzun çalışma saatleri ile birden fazla işte çalışma zorunluluğu gibi faktörler nedeniyle çocuklarının eğitim

süreçlerine fiziksel olarak dahil olma konusunda ciddi zorluklar yaşamaktadır (Grolnick et al., 1997). Bu durum zaman eksikliğini ve psikolojik ve fiziksel tükenmişliği de beraberinde getirerek babaların okul-temelli ve ev-temelli eğitim desteklerine katılımını sınırlamaktadır (Weiss et al., 2003).

Babanın sosyoekonomik statüsü aynı zamanda eğitim düzeyini, ebeveynlik tutumlarını ve okul ile kurduğu iletişim biçimini de doğrudan etkilemektedir (Miller et al., 2020). Daha yüksek eğitim ve gelir düzeyine sahip babalar genellikle okul kültürüne ve eğitim sisteminin işleyişine daha aşina olmakta, öğretmenlerle daha etkili ve proaktif bir iletişim kurabilmekte ve çocuklarının akademik başarısını daha yakından takip edebilmektedirler (Lareau, 2011). Bu durum ise özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmanın getirdiği karmaşık bürokratik süreçler ve destek hizmetlerine erişim konularında avantaj sağlayarak, çocuğun eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında daha aktif bir rol oynamalarına olanak tanıyabilir. Buna karşılık düşük sosyoekonomik düzeydeki babalar, okul ortamlarını yabancı ve hatta dışlayıcı olarak deneyimleyebilmekte, eğitimcilerle iletişim kurmada güçlükler yaşayabilmekte ve bu nedenle çocuğun eğitim sürecine yalnızca dolaylı yollarla veya sınırlı şekillerde katkı sunabilmektedirler (Hornby ve Lafaele, 2011). Bu babalar ekonomik koşullar veya çalışma saatleri gibi pratik engellerle de karşılaşabilirler ki bu durum, okula fiziksel katılımlarını kısıtlayabilir ve çocuklarının eğitim ihtiyaçlarına yeterince odaklanmalarını zorlaştırabilir. Dolayısıyla sosyoekonomik statü farklılıkları baba katılımının niteliği ve yoğunluğu üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olup, özel gereksinimli çocukların eğitiminde eşit fırsatların sağlanması adına dikkate alınması gereken kritik bir faktördür.

Öte yandan sosyoekonomik dezavantajlara rağmen bazı babalar çocuklarının eğitimiyle ilgilenme konusunda yüksek motivasyon gösterebilmektedir. Bu durum bireysel farkındalık, aile içi dayanışma ve sosyal destek düzeyleriyle ilişkilidir (Cheadle ve Amato, 2011). Dolayısıyla ekonomik koşullar belirleyici olmakla birlikte tek başına katılımı açıklamakta yeterli değildir. Ancak sistematik destek eksikliği, esnek olmayan iş koşulları ve eğitime erişimdeki yapısal engeller düşük gelirli ve eğitilmiş babaların çocuklarının eğitsel süreçlerinde sürekli ve nitelikli biçimde yer almalarını zorlaştırmaktadır. Bu noktada eğitim politikalarının ve aile-okul iş birliği uygulamalarının sosyoekonomik farklılıkları dikkate alan esnek modellerle yapılandırılması gerekmektedir. İşveren destekli izin programları, babalara özel okul etkinlik saatlerinin yeniden düzenlenmesi, düşük gelirli aileler için rehberlik ve

danışmanlık hizmetlerinin güçlendirilmesi gibi bütüncül çözümler baba katılımının artırılmasında işlevsel stratejiler olarak değerlendirilebilir.

1.8. Özel Gereksinimli Çocukların Eğitiminde Aile-Okul İş birliği ve Baba Katılımının Sağlanması Adına Okula Düşen Sorumluluklar

Özel gereksinimli çocukların eğitimi bireyin öğrenme ihtiyaçlarına yönelik eğitim programlarının uygulanmasıyla sınırlı değildir; bu eğitim süreçleri ailenin aktif katılımını temel alan çok boyutlu bir süreci gerektirir. Özellikle baba katılımı çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimini destekleyici önemli bir etmen olmasına rağmen uygulamada büyük ölçüde ihmal edilmektedir (Cabrera et al., 2014; Lopez et al., 2019). Bu açıdan okul bir eğitim ortamı olmasının yanında ailelerin, özellikle babaların sürece etkin biçimde dahil edilmesini sağlayacak stratejiler geliştirmesi gereken bir toplumsal kurumdur.

Aile-okul iş birliği çocuğun gelişimini destekleyen çevresel koşulların uyumlu hale getirilmesinde temel bir rol oynar. Epstein'in (2011) okul-aile iş birliği modeline göre okulun ailelerle iş birliği kurma biçimi çocuğun öğrenme sürecini doğrudan etkileyen bir dinamiktir. Bu iş birliği yalnızca bilgi paylaşımına değil, karar alma süreçlerine ebeveynlerin katılımını da içerir. Özel gereksinimli çocukların eğitiminde aile ile okul arasındaki uyum bireyselleştirilmiş eğitim planlarının etkinliğini artırmakta ve çocuğun hem akademik hem de sosyal gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Park ve Holloway, 2018). Bu noktada okul yönetimleri aile katılımını destekleyen açık ve sistematik bir iletişim altyapısı kurmalı, düzenli toplantılar, ev ziyaretleri ve geri bildirim mekanizmaları ile ailelerin sürece bütüncül biçimde katılımını sağlamalıdır.

Aile katılımı dendiğinde çoğu zaman annelerin ön planda olduğu bir pratik yerleşmiş durumdadır. Babaların eğitim süreçlerinden dışlanmaları ise genellikle toplumsal cinsiyet rollerinden, kurumsal beklentilerden ve öğretmenlerin bilinçsizce sergilediği ayrımcı tutumlardan kaynaklanmaktadır (Jeynes, 2015). Okullar, baba katılımını artırmak adına erkek ebeveynlerin rollerini tanıyan, destekleyen ve onları eğitim süreçlerine davet eden uygulamalar geliştirmelidir. Bu doğrultuda düzenlenecek baba odaklı atölyeler, baba-çocuk etkinlikleri, rehberlik oturumları ve bilinçlendirme seminerleri aracılığıyla babaların katılım motivasyonu güçlendirilebilir. Ayrıca okul personelinin toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi

de önyargıların azaltılması ve kapsayıcı bir okul kültürünün inşası açısından önemlidir (Diniz et al., 2023).

Öğretmenler ailelerle kurulan ilişkinin doğrudan taşıyıcısı konumundadır. Özellikle özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin hem annelerle hem de babalarla etkili iletişim kurabilecek donanımına sahip olması gerekmektedir (Cook et al., 2012). Bunun için öğretmenlerin lisans ve hizmet içi eğitim süreçlerine aile katılımı, baba duyarlılığı ve kültürel yeterlik gibi konuların entegre edilmesi kritik önemdedir. Ayrıca öğretmenlerin baba katılımını fark edebilecek gözlem becerileri katılımı teşvik edebilecek stratejik iletişim yöntemleri geliştirmesi de sürecin başarısını doğrudan etkilemektedir. Baba katılımını sağlayan öğretmen pratikleri arasında esnek veli toplantı saatleri, babalara yönelik özel bilgilendirme formları ve doğrudan davet etme uygulamaları öne çıkmaktadır (Ansell et al., 2018).

Okulun aile katılımına dair politikaları katılımı desteklemekle birlikte babaların sürece dahil edilmesini özel olarak teşvik eden bir çerçeve sunmalıdır. Bu noktada okullar aile katılımı stratejilerini yeniden gözden geçirerek baba katılımını da içerecek biçimde planlarını çeşitlendirmelidir (Hornby ve Blackwell, 2018). Örneğin okulun yıllık faaliyet planlarında babalara yönelik özel etkinliklerin yer alması, bu konuda okulun kurumsal bir farkındalık ve öncelik taşıdığını gösteren önemli bir göstergedir. Ayrıca okul yönetimlerinin toplumsal cinsiyet eşitliği ve aile çeşitliliğine duyarlı bir yaklaşımla okul kültürünü dönüştürmeye yönelik politikalar geliştirmesi, kapsayıcı bir eğitim ortamının inşasında etkili olacaktır.

Babaların eğitim süreçlerine katılımında karşılaşılan engellerin önemli bir bölümü yapısal ve zamansal sınırlılıklardan kaynaklanmaktadır. Özellikle çalışan babalar için toplantı ve etkinlik saatlerinin esnek hale getirilmesi, çevrim içi katılım seçeneklerinin sunulması ve bilgilendirme süreçlerinin dijital platformlar üzerinden yürütülmesi gibi çözümler, katılımı artırıcı etki yaratmaktadır (Diniz et al., 2023). Ayrıca babalara yönelik özel bilgilendirme broşürleri, mobil uygulamalar ve kısa videolar gibi alternatif iletişim araçları kullanılarak katılım süreçleri kolaylaştırılabilir.

Okul sadece bireysel öğrenci gelişimini değil, aile dinamiklerini ve toplumsal normları da dönüştürme potansiyeline sahip bir kurumdur. Bu nedenle okulun baba katılımını pedagojik bir katkı ve toplumsal cinsiyet eşitliği ile aile içi sorumluluk dengesini yeniden inşa edici bir güç olarak değerlendirmesi gerekir (Jeong, 2021). Bu

doğrultuda okul baba katılımını görünür kılan örnek uygulamaları yaygınlaştırmalı, olumlu baba rol modellerine yer vermeli ve toplumda bu konuda farkındalık yaratacak sosyal sorumluluk projelerine öncülük etmelidir.

1.9. İlgili Literatür ve Araştırma Boşlukları

Son yıllarda özel gereksinimli çocukların eğitiminde aile katılımının önemi giderek artan bir şekilde vurgulanmaktadır. Hem uluslararası hem de ulusal düzeyde yapılan çalışmalar aile desteğinin çocuğun bilişsel, sosyal ve duygusal gelişiminde kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır (Bierman et al., 2023). Ancak bu çalışmaların çoğunluğu aile katılımını incelerken “ebeveyn” kavramını genellikle “anne” ile eşitlemekte ve babaların eğitim süreçlerine katılımı ikincil bir konu olarak ele almaktadır. Epstein (2001) tarafından geliştirilen ve alanyazında sıkça referans verilen okul-aile iş birliği modelinde dahi annelerin okul süreçlerine katılımı temel ölçüt olarak alınmış, literatürde babaların rollerine ilişkin analizler ya sınırlı kalmış ya da tamamen göz ardı edilmiştir.

Uluslararası literatür babaların çocuklarının eğitimi üzerindeki etkisine dair önemli bulgular sunsa da bu katkıların ayrıntılı biçimde incelendiği çalışmalar oldukça sınırlıdır. Flouri ve Buchanan (2003) babaların özellikle çocukların duygusal dayanıklılığı ve akademik başarısı üzerindeki etkilerini vurgularken bu etkilerin nasıl şekillendiğine ilişkin derinlemesine analizlerin eksik olduğunu belirtmektedirler. Daha güncel bir çalışma olan Benner ve Mistry (2020) ise babaların eğitim süreçlerine katılımının çocukların sosyal becerileri ve öz düzenleme kapasiteleri üzerinde anlamlı etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak bu katkıların babaların hangi biçimlerde katılım gösterdiği, bu katılımın sıklığı, niteliği ve bağlamsal belirleyicileri bağlamında sistematik biçimde analiz edilmediği görülmektedir.

Baba katılımına dair yapılan çalışmaların çoğu betimleyici düzeyde kalmakta ve nicel veri setlerine dayanmaktadır. Örneğin Nord (1997) tarafından ABD’de yapılan ulusal düzeydeki araştırma babaların okul ortamına fiziksel katılım oranlarının düşük olduğunu belirtmiş, ancak bu düşüklüğün ardındaki psikolojik, sosyal ya da yapısal nedenleri derinlemesine incelememiştir. Daha yakın tarihli bir araştırma olan Ishii-Kuntz (2015) ise Asya toplumlarında baba katılımını etkileyen kültürel normların ve iş gücü piyasasına dair yapısal düzenlemelerin eğitim süreçlerine katılımı nasıl sınırlandırdığına dikkat çekmektedir. Bu bağlamda hem Batı hem de Doğu toplumlarında babaların

rollerine dair kültürel varsayımlar ve iş-aile dengesi konularının katılımı belirleyen başat etkenler arasında olduğu görülmektedir.

Türkiye’de de benzer bir görünüm mevcuttur. Ulusal literatür baba katılımına dair araştırmalarda önemli bir temsili boşluğa işaret etmektedir. Yıldız (2018) Türkiye’de baba katılımının düşük seviyelerde seyrettiğini, bunun başlıca nedenlerinin ataerkil aile yapısı, geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri ve ekonomik sorumluluk dağılımı olduğunu ifade etmektedir. Ancak bu faktörlerin babaların deneyimlerini nasıl biçimlendirdiğine, motivasyonlarını nasıl etkilediğine ya da okul ortamındaki algılarını nasıl yönlendirdiğine dair kapsamlı, nitel araştırmalar sınırlı sayıdadır. Son dönemde yapılan bazı çalışmalar babaların da eğitim süreçlerine aktif olarak katılmak istediklerini ancak bu katılımın önünde çeşitli yapısal ve algısal engeller bulunduğunu ortaya koymaktadır (Demir, 2023; Temiz ve Sağlam, 2024). Bu noktada babaların kendi perspektiflerinden süreci nasıl deneyimledikleri, bu deneyimlerin ne tür destek mekanizmalarıyla güçlendirilebileceği gibi sorular hâlâ araştırma gündeminde yeterince yer bulamamaktadır.

Baba katılımını etkileyen faktörlerin çok boyutlu ve birbiriyle etkileşim hâlinde olduğu açıktır. McBride et al. (2005) baba katılımının psikolojik (benlik yeterliği, motivasyon), yapısal (çalışma saatleri, ulaşım, okul politikaları) ve ilişkisel (anne-baba ilişkisi, öğretmenle etkileşim) faktörlerden beslendiğini ve bu katmanların ancak nitel veri toplama yöntemleriyle anlamlı biçimde analiz edilebileceğini belirtmektedir. Son yıllarda bu yönde ilerleyen araştırmalar da mevcuttur. Örneğin Volling ve Palkovitz (2021) babaların katılım pratiklerinin kültürel bağlamdan bağımsız düşünölemeyeceğini ve nitel yöntemlerin bu bağlamsal etkileri görünür kılma noktasında avantaj sağladığını ifade etmektedir. Bu bulgular baba katılımını yalnızca ölçölmesi gereken bir davranışsal çıktı değil, anlaşılması gereken karmaşık bir toplumsal olgu olarak konumlandırma gereğini göstermektedir.

Özellikle özel gereksinimli çocukların eğitimi söz konusu olduğunda baba katılımı daha da kritik bir hâl almaktadır. Bu çocuklar gelişimsel destek süreçlerinde aileden gelen tutarlı ve bütöncöl katkıya daha çok ihtiyaç duymaktadır. Ancak literatürde özel gereksinimli çocuklara sahip babaların deneyimlerini, duygusal yüklerini, destek arayışlarını ve eğitim süreçlerine dair algılarını sistematik biçimde inceleyen nitel araştırmaların sayısı sınırlıdır (Fisher et al., 2023; Sarkadi et al., 2008). Oysa bu tür çalışmalar teorik literatürü zenginleştirmekle kalmayıp aile-odaklı erken müdahale hizmetlerinin niteliğini artırma açısından da işlevseldir.

Bunun yanı sıra kadın merkezli ebeveynlik anlayışı hem eğitim politikalarında hem de uygulama pratiklerinde baba figürünü geri plana itmektedir. Annelerin doğal bakım veren olarak görülmesi babaların eğitsel süreçlerde kendilerini yetersiz hissetmelerine, dışlanmışlık yaşamalarına ya da katılımı kadınların sorumluluğu olarak algılamalarına neden olabilmektedir (Wall ve Arnold, 2007; Offer ve Kaplan, 2022). Bu çerçevede ebeveynlik rollerinin toplumsal inşasına dair eleştirel bir bakış açısıyla geliştirilecek araştırmalar baba katılımının yapısal olarak teşvik edilmesini sağlayabilecek yeni modellerin önünü açabilir.

Tüm bu nedenlerle özel gereksinimli çocukların eğitiminde baba katılımını ele alan bütüncül, nitel araştırmalara olan ihtiyaç güncelliğini ve önemini korumaktadır. Bu araştırma baba katılımını salt varlık-yokluk ekseninde değerlendirmeyi değil, katılımın biçimlerini, deneyimsel boyutlarını, önündeki engelleri ve ihtiyaç duyulan destek sistemlerini derinlemesine analiz etmeyi hedeflemektedir. Ayrıca bu analizlerin sadece bireysel düzeyde değil, aile dinamikleri, okul kültürü ve toplumsal cinsiyet bağlamında da ele alınması, politika üretiminde daha kapsayıcı ve adil modellerin geliştirilmesine katkı sunacaktır.

Sonuç olarak baba katılımına yönelik mevcut literatür hem teorik hem de uygulamalı düzeyde önemli boşluklar barındırmaktadır. Bu çalışma söz konusu boşlukları doldurarak özel gereksinimli çocuğa sahip babaların eğitim sürecindeki rollerini, katılım biçimlerini, karşılaştıkları engelleri ve ihtiyaç duydukları destekleri nitel bir yaklaşımla ortaya koymayı amaçlamaktadır. Böylelikle yalnızca akademik literatüre katkı sunmakla kalmayacak, eğitim politikalarının daha eşitlikçi ve katılımcı bir düzlemde yeniden inşasına yönelik somut veriler üretmeyi hedeflemektedir.

1.10. Araştırma Bağlamı: Türkiye'de Özel Gereksinimli Çocukların Eğitimi

Özel gereksinimli çocukların eğitimi günümüz eğitim sistemlerinin en önemli ve karmaşık alanlarından birini oluşturmaktadır. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi ve Salamanca Bildirgesi gibi uluslararası belgelerle de vurgulandığı üzere her çocuğun nitelikli eğitime erişim hakkı evrensel bir ilkedir. Bu ilke özel gereksinimli çocukların da yaşlılarıyla birlikte mümkün olan en az kısıtlayıcı ortamda eğitim almasını öngören kapsayıcı eğitim anlayışının temelini oluşturur (Birleşmiş Milletler, 1989; UNESCO, 1994). Türkiye'nin de taraf olduğu bu uluslararası anlaşmalar ulusal eğitim politikalarının şekillenmesinde önemli bir referans noktası teşkil etmektedir. Bu bölümde

özel gereksinimli çocukların eğitimine yönelik Türkiye'deki durum, yasal çerçeve, karşılaşılan zorluklar ve fırsatlar hem uluslararası literatür hem de yerel bağlam dikkate alınarak kapsamlı bir şekilde ele alınacaktır.

Türkiye'de 2018 tarihli Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (MEB, 2018) göre "özel gereksinimli çocuk" kapsamı içerisine yasal mevzuat içerisinde "özel eğitim ihtiyacı olan birey" ve "özel yetenekli birey" dahil edilmiştir. "Özel eğitime ihtiyacı olan birey", "bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireyi", "özel yetenekli birey" ise "yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren bireyi" tanımlamaktadır. Dolayısıyla Türkiye eğitim sistemi içerisinde özel gereksinimli çocuklar genel olarak "çeşitli nedenlerle bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireyler" olarak tanımlanmakta, bu geniş tanım zihinsel yetersizliği olanlar, otizmlili bireyler, işitme yetersizliği olanlar, görme yetersizliği olanlar, bedensel yetersizliği olanlar, öğrenme güçlüğü olanlar, DEHB olanlar, dil ve konuşma güçlüğü olanlar, özel yetenekli bireyler ve kronik hastalığı olanlar gibi çok çeşitli grupları kapsamaktadır.

Bu çocukların eğitim ortamları ise Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen ve bireysel ihtiyaçlarına göre şekillenen farklı düzenlemeleri içerir. En yaygın eğitim ortamı tarihsel olarak kapsayıcı eğitime zemin hazırlayan ve özel gereksinimli çocukların çoğunluğunun devam ettiği "kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim"dir. Bu yöntemde özel gereksinimli öğrenciler genel eğitim sınıflarında akranlarıyla birlikte eğitim görürler ve ihtiyaç duydukları destek hizmetleri (destek eğitim odası, rehberlik hizmetleri, bireyselleştirilmiş eğitim programları vb.) sağlanır (Sakız, 2022). Bunun yanı sıra bazı özel gereksinimli çocuklar için "özel eğitim sınıfları" veya "özel eğitim okulları" gibi daha yoğun destek sunan ve özelleşmiş müfredat uygulayan kurumlar da mevcuttur. Özel eğitim sınıfları genellikle genel eğitim okulları bünyesinde yer alırken özel eğitim okulları belirli yetersizlik gruplarına yönelik olarak faaliyet gösterir. Eğitim ortamının seçimi Rehberlik Araştırma Merkezleri tarafından yapılan kapsamlı tanılama ve değerlendirme sonucunda çocuğun bireysel özellikleri, eğitim ihtiyaçları ve ailesinin görüşleri dikkate alınarak belirlenir (MEB, 2018). Bu çeşitlilik her özel gereksinimli çocuğun en uygun eğitim ortamında potansiyelini gerçekleştirmesini sağlamayı hedefler.

Türkiye'de özel gereksinimli çocukların eğitimine yönelik yaklaşımlar, tarihsel süreçte önemli dönüşümler geçirmiştir. Başlangıçta ayrıştırıcı bir yaklaşımla özel gereksinimli çocukların ayrı kurumlarda eğitim alması yaygınken, 1980'li yıllardan itibaren entegrasyon çabaları hız kazanmıştır. Bu dönemde özel eğitim sınıflarının genel eğitim okullarında açılması ve özel gereksinimli bireylerin toplumla bütünleşmesine yönelik adımlar atılmıştır. Ancak asıl dönüm noktası 1990'lı yılların sonları ve 2000'li yılların başlarında, uluslararası normlara paralel olarak kapsayıcı eğitim anlayışının benimsenmesiyle yaşanmıştır (İmamoğlu, 2022; Sakız, 2022). Bu yaklaşım özel gereksinimli çocukların genel eğitim ortamlarında akranlarıyla birlikte eğitim almasını ve ihtiyaç duydukları destek hizmetlerine bu ortamda ulaşmasını savunmaktadır.

Türk eğitim sistemi özel gereksinimli çocukların eğitimi konusunda 1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ile ilk önemli yasal düzenlemeyi yapmıştır. Bu kanun özel eğitime muhtaç çocukların eğitim hakkını güvence altına almıştır. Daha sonra, 1997 yılında kabul edilen 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve 2018 yılında güncellenen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile özel eğitim hizmetleri daha detaylı bir şekilde düzenlenmiştir. Bu düzenlemeler kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi temel ilke olarak benimsemiş, BEP geliştirme zorunluluğunu getirmiş ve özel eğitim öğretmenlerinin rolünü tanımlamıştır (MEB, 2018). En güncel yasal dayanaklardan biri ise 2012 yılında yürürlüğe giren 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile 2018 yılında çıkarılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'dir. Bu mevzuatlar özel gereksinimli bireylerin eğitim süreçlerinde daha fazla desteklenmesini ve onların haklarının korunmasını hedeflemektedir.

Yasal çerçevede atılan adımlara rağmen Türkiye'de özel gereksinimli çocukların eğitimi alanında birçok zorluk devam etmektedir. Bu zorlukların başında özel eğitim öğretmenlerinin ve destek personelinin (psikolojik danışman ve rehber öğretmen, fizyoterapist, odyolog vb.) sayı ve nitelik açısından yetersizliği gelmektedir (Sakız, 2023). Kapsayıcı eğitim ortamlarında başarılı olabilmek için genel eğitim öğretmenlerinin de özel gereksinimli öğrencilere yönelik bilgi ve becerilerle donatılması gerekmektedir; ancak bu alandaki hizmet içi eğitimlerin yeterliliği ve etkinliği sıkça sorgulanmaktadır. Öğretmenlerin tutumları kapsayıcı eğitimin başarısında kilit bir rol oynamakta olup, olumsuz tutumlar veya yetersiz bilgi birikimi, öğrencilerin gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir (Sakız vd., 2024).

Fiziksel altyapı ve erişilebilirlik de önemli bir sorun teşkil etmektedir. Birçok okul binası özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde tasarlanmamış veya uyarlanmamıştır. Rampalar, asansörler, engelsiz tuvaletler ve özel donanımlı sınıfların eksikliği bu öğrencilerin okul ortamına tam olarak dahil olmalarını engellemektedir. Materyal yetersizliği, özellikle özel eğitim materyallerinin ve teknolojik destekleyici araçların okullarda bulunmaması, eğitim kalitesini düşüren bir diğer faktördür. Bu eksiklikler özel gereksinimli öğrencilerin potansiyellerini tam olarak gerçekleştirmelerinin önünde ciddi bir engel oluşturmaktadır (Kocaoğlu vd., 2023).

Toplumsal farkındalık ve kabul düzeyi de kapsayıcı eğitimin başarısını etkileyen önemli bir faktördür (Sakız, 2024). Özel gereksinimli bireylere yönelik önyargılar, ayrımcılık ve bilgi eksikliği hem akranlar hem de veliler arasında gözlemlenebilmektedir. Bu durum, özel gereksinimli çocukların sosyal entegrasyonunu ve kabulünü zorlaştırmaktadır (Yılmaz vd., 2024). Ailelerin çocuklarının özel gereksinimli olmasından kaynaklanan damgalamadan çekinmeleri veya doğru bilgiye ulaşamamaları çocuklarının eğitim süreçlerine katılımını olumsuz etkileyebilmektedir. Kamu spotları, eğitim kampanyaları ve sivil toplum kuruluşlarının çalışmaları ile farkındalığın artırılması büyük önem taşımaktadır.

Özel gereksinimli çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçleri de Türkiye'de iyileştirilmesi gereken alanlardan biridir. Doğru ve zamanında yapılan eğitsel değerlendirme çocuğun ihtiyacına uygun destek hizmetlerine erişimini sağlamak açısından hayati öneme sahiptir (Sakız, 2018). Ancak değerlendirmelerin sıklıkla medikal tanımlar içererek tıbbi damgalamaya sebep olması, değerlendirme ve tanılama merkezlerinin yetersizliği, uzman eksikliği ve uzun bekleme süreleri bu süreçleri aksatabilmektedir. Ayrıca kırsal ve bölgesel farklılıklar özel eğitim hizmetlerine erişimdeki eşitsizlikleri derinleştirmektedir. Büyük şehirlerde daha fazla uzman ve kaynak bulunurken kırsal bölgelerdeki aileler bu hizmetlere ulaşmakta zorlanabilmektedir.

Bu noktada tezin ana odağı olan baba katılımının önemi daha da belirginleşmektedir. Genel eğitimde olduğu gibi özel gereksinimli çocukların eğitiminde de ebeveyn katılımı kritik bir rol oynamaktadır (Turnbull ve Turnbull, 2001). Araştırmalar ebeveyn katılımının çocukların akademik başarısını, sosyal ve duygusal gelişimini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Epstein, 2001). Ancak özel gereksinimli çocukların aileleri, çocuklarının özel ihtiyaçları nedeniyle daha fazla stres,

kaygı ve yorgunluk yaşayabilmektedir (Sakız ve Kaçan, 2023). Bu durum babaların geleneksel aile rolleri ve toplumsal beklentiler nedeniyle eğitim süreçlerine yeterince katılamamasına yol açabilmektedir.

Türkiye'deki geleneksel aile yapısı ve cinsiyet rollerinin etkisi babaların özel gereksinimli çocuklarının eğitimine katılımını farklı şekillerde etkileyebilir (Kotaman, 2008). Annelerin genellikle çocukların eğitiminden sorumlu ana figür olarak görülmesi babaların eğitimle ilgili konularda daha pasif kalmasına neden olabilmektedir. Oysa babaların da çocuklarının eğitiminde aktif rol alması hem çocuğun gelişimi hem de annenin üzerindeki yükün hafıflemesi açısından büyük faydalar sunmaktadır. Babaların okula gelmesi, öğretmenlerle iletişim kurması, çocuğun derslerine destek olması ve okul etkinliklerine katılması çocuğun okula aidiyetini güçlendirir ve motivasyonunu artırır.

Son yıllarda Millî Eğitim Bakanlığı özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik çeşitli projeler ve uygulamalar geliştirerek kapsayıcı eğitimi daha da yaygınlaştırma çabasıdadır. Destek eğitim odalarının yaygınlaştırılması, kaynaştırma öğrencilerine yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programlarının daha etkin uygulanması ve özel eğitim meslek okullarının geliştirilmesi bu çabaların başında gelmektedir. Ayrıca öğretmenlerin özel eğitim konusunda kapasitelerini artırmaya yönelik hizmet içi eğitimler ve üniversitelerin özel eğitim bölümlerinden mezun olan öğretmen sayısının artırılması da önemli hedefler arasındadır.

Ancak bu çabalar özel gereksinimli çocukların eğitiminde tam anlamıyla kapsayıcı ve destekleyici bir sistem kurmak için henüz yeterli değildir. Türkiye'deki özel gereksinimli çocukların eğitimi bağlamında ailelerin, özellikle de babaların eğitim sürecine etkin katılımını teşvik eden politikaların ve uygulamaların geliştirilmesi büyük bir ihtiyaçtır. Babaların özel gereksinimli çocuklarının eğitiminde karşılaştıkları zorluklar, fırsatlar ve bu katılımı artırmaya yönelik öneriler hem akademik literatüre hem de politika yapıcılara önemli katkılar sunacaktır. Bu araştırmanın bulguları Türkiye'de özel gereksinimli çocukların eğitiminde baba katılımını artırmak için yol haritaları sunarak, daha kapsayıcı ve destekleyici eğitim ortamlarının oluşmasına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Sonuç olarak Türkiye'de özel gereksinimli çocukların eğitimi yasal düzenlemelerle güçlendirilmiş, ancak uygulamada önemli zorluklarla karşılaşan bir alandır. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin tam anlamıyla hayata geçirilebilmesi için

fiziksel, insani ve materyal kaynakların iyileştirilmesi, bu aşamadan kapsayıcı eğitim modeline geçebilmek için ise toplumsal farkındalığın artırılması ve en önemlisi ailelerin, özellikle de babaların eğitim sürecine aktif katılımının sağlanması elzemdir. Bu tezin odaklandığı baba katılımı bu kompleks yapının önemli bir bileşeni olarak özel gereksinimli çocukların eğitim başarısı ve yaşam kalitesi için önemli bir rol oynamaktadır. Türkiye'nin bu alandaki ilerlemesi tüm paydaşların iş birliği ve sürekli çabalarıyla mümkün olabilir.



İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada özel gereksinimli çocukların eğitim süreçlerine babaların katılımına ilişkin deneyimlerin derinlemesine incelenmesi amacıyla nitel araştırma desenlerinden biri olan temasal analiz yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırmalar toplumsal olguları bireylerin anlam dünyaları üzerinden yorumlamaya imkân tanıyan, bağlam temelli ve yoruma açık veri analizine dayalı bilimsel yaklaşımlardır (Denzin ve Lincoln, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2022). Bu çerçevede çalışmanın epistemolojik temeli bireyin deneyimlerinin öznel bağlamlarda inşasına odaklanan doğalcı paradigma üzerine oturtulmuş, metodolojik yönelimi ise esnek ve yorumlayıcı bir analiz biçimi olan tematik analiz aracılığıyla yapılandırılmıştır.

Bu çalışma özel gereksinimli çocukların eğitiminde baba katılımının nitel boyutlarının anlamaya yönelik olarak, yapılandırılmış yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine dayanan nitel bir araştırma tasarımıyla yürütülmüştür. Nitel araştırmalar bireylerin deneyimlerini, inançlarını, tutumlarını ve sosyal bağlam içindeki etkileşimlerini derinlemesine anlamayı amaçlayan, çok değişkenli ve bağlamsal verilerin elde edilmesine olanak tanıyan araştırma türleridir (Creswell ve Poth, 2018). Bu bağlamda kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi belirli bir sorular dizisi çerçevesinde esneklik sağlayarak araştırmacının katılımcıdan ayrıntılı bilgi edinmesini mümkün kılmıştır (Kvale, 2007). Bu araştırmada baba katılımını farklı boyutlarıyla değerlendirebilmek amacıyla dört farklı katılımcı grubuna (baba, anne, çocuk, öğretmen) özgü görüşme soruları hazırlanmış, bu sayede konunun çok aktörlü doğası derinlemesine incelenmiştir. Bu çoklu bakış açısı araştırma deseninin bütüncül niteliğini güçlendirmiştir (Patton, 2015). Araştırmada ebeveynler (baba ve anne), çocuklar ve öğretmenlerden alınacak verilerle baba katılımının çeşitli yönleri anlaşılmaya çalışılmıştır.

2.2. Katılımcılar ve Örneklem Stratejisi

Bu araştırmada özel gereksinimli çocukların eğitiminde baba katılımını çok boyutlu bir şekilde inceleyebilmek amacıyla nitel araştırma desenine uygun olarak amaçlı örneklem stratejisi benimsenmiştir. Katılımcılar araştırma konusuyla doğrudan ilişkili, farklı roller üstlenen gruplardan seçilmiştir (Creswell, 2014). Bu araştırmanın örnekleme, özel gereksinimli çocukların eğitiminde baba katılımını çok boyutlu biçimde inceleyebilmek amacıyla, farklı rolleri temsil eden katılımcılardan oluşturulmuştur. Araştırmaya Bingöl ilinden seçilen toplam 32 katılımcı dâhil edilmiş olup örneklem; özel gereksinimli çocuğa sahip babalar, anneler, özel gereksinimli çocuklar ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcı grupları yaş, eğitim düzeyi, mesleki durum ve deneyim açısından çeşitlilik göstermektedir. Bu çeşitlilik, baba katılımının aile ve okul bağlamında farklı boyutlarıyla ele alınmasına olanak sağlamaktadır. Özel gereksinimli çocukların yaş, eğitim ortamı, tanı ve işlevsel özellikleri dikkate alınarak yapılandırılan örneklem, çocukların eğitim süreçlerine ilişkin deneyimlerin doğrudan yansıtılmasını mümkün kılmaktadır. Öğretmen katılımcıların farklı branşlarda olup sınıfında kaynaştırma tedbiri alınmış özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmeni ve mesleki kademelere sahip olması ise aile katılımını etkileyen okul temelli faktörlerin bütüncül biçimde değerlendirilmesine katkı sağlamaktadır (Tablo 2.1).

Tablo. 2.1. Araştırma örnekleminin demografik ve tanımlayıcı özellikleri

Katılımcı Grubu	Sayı	Yaş Aralığı (Ort.)	Eğitim Durumu	Çalışma / Meslek Durumu	Diğer Özellikler
Baba	7	32–48 (41)	Okuryazar değil (1), İlkokul (1), Ortaokul (1), Lise (4)	Tam zamanlı (5), Yarı zamanlı (1), İşsiz (1)	Geleneksel aile rol dağılımı baskın, katılım düzeyi çalışma koşullarına bağlı
Anne	7	28–43 (36)	Okuryazar değil (3), İlkokul (2), Lise (2)	Çalışmıyor (6), Düşük gelirli işlerde çalışan (1)	Günlük bakım ve eğitim sorumluluğunu büyük ölçüde üstlenmektedir
Özel gereksinimli çocuk	8	7–13 (10)	-	-	Erkek (5), Kız (3); Kaynaştırma/bütünleştirme (3), Özel eğitim sınıfı (5); Tanı: Hafif düzey zihinsel yetersizlik (3), OSB (2), Öğrenme güçlüğü (1); Engel düzeyi: Hafif (6), Daha belirgin işlevsel sınırlılık (2); Görüşmeye uygun iletişim becerisi

Öğretmen	10	26–54 (38)	Lisans ve üzeri	Özel eğitim öğretmeni (5), Sınıf öğretmeni (5)	Mesleki kıdem 3–28 yıl (Ort. 12); Kadın (7), Erkek (3); Baba katılımının sınırlı olduğu ifade edilmiştir
Toplam	32	-	-	-	Katılımcıların tamamı Bingöl ilinden seçilmiştir

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Form her katılımcı grubuna yönelik özel olarak geliştirilmiş açık uçlu sorular içermektedir. Bu tasarım katılımcıların duygu, düşünce ve deneyimlerini serbestçe ifade etmelerini sağlamış ve bağlam içinde anlamlı veri üretimini desteklemiştir (Bryman, 2016; Mason, 2002). Görüşme soruları daha önceki nitel araştırmalar ve aile katılımı konusundaki literatür incelenerek oluşturulmuş, akademik danışman görüşleri doğrultusunda geliştirilmiştir. Görüşmeler öncesinde katılımcılara bilgilendirme yapılmış, gönüllülük esasına dayalı etik ilkeler gözetilmiştir (Orb et al., 2001). Görüşmeler ortalama 15-45 dakika sürmüş, görüşmeler sırasında katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlar katılımcıların beyan ettiği etik kaygılar nedeniyle yazılı olarak kaydedilmiştir. Her grup için özelleştirilmiş sorular katılımcıların baba katılımını, eğitim sürecindeki rollerini ve etkileşimlerini derinlemesine anlamaya yönelik olarak hazırlanmıştır (Ek-1).

2.4. Araştırma Prosedürü

Araştırmanın uygulama süreci planlı ve sistematik bir biçimde yürütülmüştür. Araştırmaya başlamadan önce Mardin Artuklu Üniversitesi Etik Kurulu'ndan gerekli izinler alınmış ve araştırma süreci ilgili etik kurallar doğrultusunda yapılandırılmıştır (Ek 2). Katılımcılar araştırmanın amacı, kapsamı ve süreç hakkında bilgilendirilmiş; gönüllülük esasına göre araştırmaya dâhil edilmişlerdir. Katılımcıların tamamından yazılı onam alınmış ve araştırmaya katılımın tamamen isteğe bağlı olduğu vurgulanmıştır.

Görüşmelerin gerçekleştirilmesinde katılımcıların kendilerini rahat ve güvende hissedecekleri fiziksel ve psikolojik koşulların sağlanmasına özen gösterilmiştir. Tüm görüşmelerde, özellikle ebeveyn ve çocuk görüşmelerinde mahremiyetin yüksek olduğu

mekânlar tercih edilmiştir. Toplam 32 görüşmenin tamamı mesai saatleri dışında planlanarak yürütülmüştür. Görüşmelerin tamamı yüz yüze gerçekleştirilmiştir;

Yüz yüze görüşmelerin mekân dağılımı şu şekildedir: Tüm görüşmeler katılımcıların evlerinde gerçekleştirilmiştir. Görüşme yerleri katılımcıların tercihinine göre belirlenmiş ve her görüşme öncesinde fiziksel mahremiyet, ses gizliliği, rahatsız edilmemeyi sağlayan düzenlemeler yapılmıştır. Görüşmelerden önce bilgilendirilmiş onam alınmış; gizlilik, anonimlik ve veri koruma ilkeleri katılımcılara açık bir biçimde aktarılmıştır. Görüşmelerin gerçekleştirilmesinde, katılımcıların kendilerini rahat ve güvende hissedecekleri fiziksel ve psikolojik koşulların sağlanmasına özen gösterilmiştir. Katılımcıların sorulara özgürce ve dürüst biçimde yanıt verebilmeleri için bireysel mahremiyetin korunmasına özel önem verilmiştir.

Yüz yüze görüşmelerin mekânsal dağılımı katılımcı gruplarının tercihleri doğrultusunda şekillenmiştir. Yapılan görüşmelerinin tamamı katılımcıların kendilerini güvende ve rahat hissettikleri ortam olan ve gizliliğin üst seviyede bulunması amacıyla katılımcıların evlerinde yürütülmüştür. Gizlilik, anonimlik ve veri koruma ilkeleri görüşme öncesinde açık bir biçimde açıklanmıştır. Tüm görüşme kayıtları güvenli dijital ortamlarda depolanmış, kişisel verilerin gizliliği ve katılımcıların anonimliği araştırmanın her aşamasında korunmuştur. Verilerin sadece araştırma amaçları doğrultusunda kullanılacağı belirtilmiş ve bu ilkeye koşulsuz olarak bağlı kalınmıştır.

Her bir görüşme anneler, babalar ve öğretmenler için ortalama 30 ila 45 dakika sürmüş, bu süreçte araştırma kapsamında geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcıların düşüncelerini daha ayrıntılı ifade edebilmeleri amacıyla açık uçlu sorular yöneltilmiş, gerektiğinde derinleştirici sorularla anlatımların kapsamı genişletilmiştir. Özel gereksinimli çocuklarla gerçekleştirilen görüşmelerde ise, çocukların soruları anlama ve yanıt verme süreçlerinde güçlük yaşayabileceği göz önünde bulundurulmuştur. Bu nedenle, görüşme formunda yer alan soruların her biri için, anlamı değiştirilmeden özel gereksinimli çocuklara uygun açıklayıcı ve alternatif alt sorular hazırlanmıştır. Görüşmeler sırasında, çocukların soruları daha rahat anlayabilmeleri ve kendilerini ifade edebilmeleri amacıyla bu açıklayıcı alt sorulardan yararlanılarak veri toplanmıştır. Görüşme sürecine başlamadan önce, özel gereksinimli çocukla kısa bir sohbet gerçekleştirilmiş ve çocuğun kendini güvende hissedebileceği bir iletişim ortamı oluşturulmuştur. Bu yaklaşım, çocuğun görüşmeye katılımını artırmak ve sağlıklı veri elde edebilmek açısından önemli görülmüştür. Özel gereksinimli çocuklarla yapılan

görüşmelerin süresi, çocuğun özel gereksinim türü ve bireysel özelliklerine bağlı olarak 15 ile 30 dakika arasında değişiklik göstermiştir. Görüşmelerin sonunda katılımcılara eklemek istedikleri başka bir görüş ya da deneyim olup olmadığı sorulmuş ve bu uygulama verilerin bütüncülüğünü sağlamak amacıyla sistematik olarak her görüşmede tekrarlanmıştır.

2.5. Veri Analizi

Bu çalışmada toplanan veriler tematik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Tematik analiz verilerin sistematik bir biçimde kodlanarak belirli temalar altında toplanmasını ve bu temalar aracılığıyla yorumlanmasını içeren bir analiz sürecidir (Krippendorff, 2013). Özellikle nitel veri analizinde yaygın olarak kullanılan tematik analiz yaklaşımı, bu çalışmanın temel analiz tekniğini oluşturmuştur (Braun ve Clarke, 2006). Analiz süreci şu aşamalardan oluşmuştur: Görüşme kayıtlarının yazıya aktarılması (transkripsiyon), anlamlı veri parçalarının kodlanması, kodların temalar altında birleştirilmesi ve temalar arası ilişkilerin yorumlanarak raporlaştırılmasıdır. Görüşme verileri transkribe edildikten sonra tematik analiz yöntemi ile analiz edilecektir.

Tematik analiz nitel veri setlerinde tekrarlayan örüntülerin (temaların) sistematik biçimde kodlanması, kategorilere ayrılması ve bu temalar aracılığıyla araştırma sorularına yanıt aranmasını sağlayan, yapılandırılmış ancak esnek bir analiz yöntemidir (Braun ve Clarke, 2006; Guest et al., 2012). Bu yöntem nitel araştırmaların hem açıklayıcı hem de yorumlayıcı doğasına hizmet etmesi bakımından sıklıkla tercih edilmekte ve özellikle katılımcıların deneyimlerini çok boyutlu şekilde kavramsallaştırmaya olanak tanımaktadır (Vaismoradi et al., 2013). Araştırmacı bu süreçte anlam birimlerini açık kodlara ayırmakta, ardından bu kodları içeriksel yakınlıklarına göre sınıflandırarak temalar oluşturmaktadır. Söz konusu temalar araştırma bağlamında merkezi anlam kümeleri oluşturarak çalışmanın kuramsal analiz çerçevesini biçimlendirmektedir (Nowell et al., 2017).

Tematik analiz verinin betimsel düzeyde sunulmasını ve bağlam içinde yer alan anlam katmanlarının yorumlayıcı düzeyde çözümlenmesini de gerektirmektedir (Joffe, 2012; Clarke ve Braun, 2014). Bu nedenle çalışmada kullanılan analiz yaklaşımı yalnızca temaların sıralanmasından ibaret olmayıp bu temaların ilişkisel ve bağlamsal örgüsünün çözümlenmesine dayanan bir refleksif analiz modeli ile ele alınmıştır. Ayrıca

güvenilirliğin artırılması amacıyla kodlama süreci araştırmacı ve ikinci bir alan uzmanı tarafından bağımsız olarak gerçekleştirilmiş, elde edilen kodlar arasında uzlaşa düzeyi Miles ve Huberman (1994) formülüne göre hesaplanarak geçerlilik ve güvenilirlik ölçütleri sağlanmıştır.

Baba katılımına ilişkin temaların yoğunluğu ve derinliği göz önünde bulundurulduğunda, temasal analiz yöntemi, katılımcıların deneyimlerinden doğrudan türetilen veriler üzerinden bağlamsal anlamlar inşa etmeye imkân tanıyarak bu alandaki niteliksel incelemeler için uygun bir metodolojik zemin sunmaktadır (Boyatzis, 1998; Creswell ve Poth, 2018). Bu yönüyle çalışmada kullanılan yöntem babaların katılım deneyimlerini yalnızca tanımlamakla kalmayıp bu deneyimlerin ardındaki dinamikleri de çözümlemeye olanak tanımaktadır.

Tematik analiz katılımcıların söyledikleri arasındaki ana temaları belirlemeye yönelik yapılmıştır. Veriler, tema grupları halinde sınıflandırılacak ve her temanın anlamlı bir şekilde yorumlanması sağlanmıştır. Her katılımcı grubunun verileri önce kendi içinde analiz edilmiş, ardından gruplar arası karşılaştırmalı analiz gerçekleştirilmiştir. Bu analiz yöntemi ve süreci baba katılımının eğitsel süreçlerdeki etkisini daha derinlemesine anlamaya olanak tanımıştır. Temalar arasında karşılaştırmalar yapılarak baba katılımının eğitim sürecine etkisi üzerine kapsamlı bir analiz gerçekleştirilmiştir.

2.6. Güvenirlik, Geçerlik ve İnandırıcılık

Araştırmada iç geçerliği sağlamak amacıyla veri toplama süreci başlamadan önce görüşme formu üç aşamada bir uzman değerlendirmesine sunulmuştur. İlk aşamada nitel araştırma yöntemleri konusunda uzman da olan araştırmanın danışmanı, ikinci aşamada özel eğitim alanında çalışan bir akademisyen, üçüncü aşamada ise saha deneyimi yüksek iki özel eğitim öğretmeni formu incelemiş ve soruların anlaşılabilirliği, kapsamı ve kavramsal tutarlılığına ilişkin geribildirim vermiştir. Örneğin babaların eğitim sürecine katılım motivasyonunu ölçmeye yönelik bir soru çok genel bulunduğu için uzman önerisiyle “katılımı artıran ve azaltan durumları ayrı ayrı tanımlamaya” yönlendiren bir alt soru eklenmiştir. Bu revizyonlar sonucunda görüşme formunun kapsam geçerliği güçlendirilmiştir.

Araştırmanın güvenirliliğini desteklemek üzere kodlayıcılar arası uyum süreci sistematik biçimde yürütülmüştür. Öncelikle 4 görüşme transkripti hem araştırmacı hem

de nitel analiz deneyimine sahip danışman tarafından ayrı ayrı kodlanmış, ardından kodlar karşılaştırılarak anlam birimlerinin tutarlılığı tartışılmıştır. Bu tartışmalar sonucunda bazı kodların kapsamı daraltılmış (örn. “katılım engelleri” temasının “toplumsal cinsiyet rolleri” ve “rol dağılımı” olarak ayrıştırılması), bazı kodlar ise birleştirilmiştir (örn. “öğretmenle iletişim sorunları” ile “okuldan yeterli bilgilendirme alamama”). Daha sonra Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği formülle kodlayıcılar arası uyum oranı hesaplanmış ve %87’lik uyum oranı güvenilirlik açısından yeterli bulunmuştur.

Verilerin doğruluğunu ve görüşmelerin gerçek deneyimleri yansıtmalarını sağlamak üzere katılımcı kontrolü (member checking) süreci uygulanmıştır. Görüşmeler tamamlandıktan sonra her katılımcıya kısa bir görüşme özeti iletilmiş, katılımcıların ifade ettikleri deneyimlerin doğru yansıtılıp yansıtılmadığı sorulmuştur. Örneğin bir baba görüşmesinde “katılmak istiyorum ama işten zaman bulamıyorum” ifadesinin bağlamı baba tarafından daha duygusal bir çerçevede yeniden açıklanmış ve ilgili kısım revize edilmiştir. Benzer şekilde iki anne çocuklarının okul deneyimlerine dair bazı ifadeleri daha açık hale getirerek sürecin bütünlüğüne katkı sağlamıştır.

Bunun yanı sıra veri kaynaklarının çeşitlendirilmesine dayanan üçgenleme (triangülasyon) yöntemi kullanılmıştır. Ebeveynler, öğretmenler ve özel gereksinimli çocuklardan elde edilen veriler karşılaştırılarak içerik tutarlılığı analiz edilmiş, böylece farklı bakış açılarından elde edilen bilgilerin birbiriyle örtüşme düzeyi değerlendirilmiştir. Araştırmacı çeşitliliği ilkesi doğrultusunda veri analiz sürecine birden fazla araştırmacı dâhil edilmiş ve veriler bağımsız olarak kodlanmıştır. Bu uygulama yorum farklılıklarını ortadan kaldırmak ve daha güvenilir sonuçlara ulaşmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca verilerin aktarılabilirliğini sağlamak için detaylı açıklamalar (thick description) yapılmış, elde edilen bulgular bağlamı içerisinde derinlemesine sunulmuş ve başka bağlamlarla karşılaştırmaya elverişli hâle getirilmiştir.

Tüm bu süreçler Lincoln ve Guba’nın (1985) nitel araştırmalarda inandırıcılık, tutarlılık ve aktarılabilirlik ilkeleri doğrultusunda yapılandırılmıştır. Uzman görüşü ve kodlayıcı uyumu inandırıcılığı artırırken katılımcı onayları verilerin doğruluğunu güçlendirmiş, veri toplama ve analiz sürecinin ayrıntılı biçimde belgelenmesi ise aktarılabilirliği desteklemiştir. Böylece araştırma süreci sonuçların ve yöntemsel adımların açık ve denetlenebilir biçimde ortaya konduğu bir bütünlük içinde yürütülmüştür.

2.7. Araştırmacının Konumlanması

Bu araştırmada araştırmacı hem özel eğitim alanında çalışan bir ğretmen hem de eğitim programları ve ğretim alanında tezli yüksek lisans ğrencisi olarak ifte bir uzmanlık ve öğrenen kimliğine sahiptir. Araştırmacının mesleki deneyimi, ebeveynlik ve annelik rolü, özel gereksinimli çocuklarla, aileleriyle ve öğretmenlerle uzun süreli iletişim kurmayı içeren bir bağlamda oluşmuştur. Bu durum araştırmaya sahaya ilişkin glü bir kavramsal farkındalık, alanyazın bilgisi ve atmosferi tanıma becerisi kazandırmış, katılımcıların yaşantılarını daha iyi anlamayı sağlayan empatik bir bakış açısı oluşturmuştur. Araştırmacının günlük mesleki uygulamalarda ailelerle ve çocuklarla sürekli etkileşim hâlinde olması katılımcılarla görüşme sırasında doğal bir iletişim ortamı gelişmesine katkı sağlamıştır.

Öte yandan araştırmacının sahaya bu kadar yakın olması potansiyel yanlılık/önyargı risklerini de beraberinde getirmektedir. Araştırmacı ğretmen kimliği nedeniyle ğretmen katılımcılarla kurduğu ilişkide mesleki dayanışma veya ortak deneyimlerden kaynaklı yorumlayıcı eğilimler geliştirebileceğinin farkındadır. Benzer şekilde ebeveynlerle yapılan görüşmelerde özel gereksinimli çocuklara yönelik duyarlılığın artması, verilerin analizinde olumlu ya da koruyucu bir önyargı oluşturma potansiyeline sahiptir. Bu nedenle araştırmada refleksif bir tutum benimsemiş, veri toplama ve analiz süreçleri boyunca araştırmacı kendi varsayımlarını görünür kılmak için alan günlüğü tutulmuş, analiz sürecinde kodlayıcılar arası uyumla bu öznelliğin etkisi azaltılmış ve yorumlama aşamalarında sürekli olarak “araştırmacı etkisi” sorgulanmıştır.

Araştırmacının yüksek lisans ğrencisi kimliği yöntembilimsel süreçlere karşı açık ve öğrenmeye dayalı bir yaklaşım geliştirilmesini sağlamış, bu yetkinlik ise verilerin titizlikle çözümlenmesi, metodolojik adımların sistematik biçimde uygulanması ve araştırmanın etik ilkelerine bağlı kalınmasında destekleyici bir rol oynamıştır. Araştırmacı hem akademik hem de mesleki pozisyonunun farkında olarak katılımcıların deneyimlerini kendi değerleri, beklentileri veya profesyonel rolü üzerinden yorumlamamaya zen göstermiş, görüşme sürecini katılımcıların perspektiflerinin merkeze alındığı bir etkileşim olarak kurgulamıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR

Araştırmadan elde edilen bulgular araştırmanın 7 temel araştırma sorusuna dayalı olarak toplam 32 katılımcıyı 4 ayrı gruba ayırarak her bir grup için hazırlanmış ve 10’ar sorudan oluşturulan yapılandırılmış görüşme formları kapsamlı biçimde analiz edilmiş, katılımcılara kısaltma adlar oluşturulmuş ve katılımcıların görüşleri doğrultusunda temalar, alt temalar ve kodlamalar aracılığıyla sistematik bir şekilde yapılandırılmıştır. Tablo 3.1’de görüşme yapılan 4 farklı katılımcı grubun kısaltılmış adları oluşturulmuştur.

Tablo 3.1. Kısaltılmış adlar

Kod Referansı	Katılımcı Grubu	Açıklama
SKTSÖ	Sınıfında Kaynaştırma Tedbiri Alınmış Öğrencisi Olan Sınıf Öğretmeni	Görüşme yapılan katılımcı kodu
ÖSÖ	Özel Eğitim Sınıf Öğretmeni	Görüşme yapılan katılımcı kodu
KTÖ	Kaynaştırma Tedbiri Alınmış Öğrenci	Görüşme yapılan katılımcı kodu
KTÖA	Kaynaştırma Tedbiri Alınmış Öğrenci Annesi	Görüşme yapılan katılımcı kodu
KTÖB	Kaynaştırma Tedbiri Alınmış Öğrenci Babası	Görüşme yapılan katılımcı kodu
ÖGÖ	Özel Gereksinimli Öğrenci	Görüşme yapılan katılımcı kodu
ÖGÖA	Özel Gereksinimli Öğrenci Annesi	Görüşme yapılan katılımcı kodu
ÖGÖB	Özel Gereksinimli Öğrenci Babası	Görüşme yapılan katılımcı kodu

Analiz sürecinde kodların frekans değerleri, içerik yoğunluğu ve söylemlerin bağlamsal derinliği dikkate alınarak bir sıralama yapılmış, elde edilen bulgular tematik analiz sürecinin aşamalarını görünür kılmak amacıyla tablolar, şemalar ve katılımcı ifadelerinden alınan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bu çözümleme sonucunda 124 kod, bu kodların birleşiminden oluşan 38 alt tema ve bu alt temalar etrafında kümelenmiş 8 ana tema ortaya çıkarılmıştır (Tablo 3.2). Söz konusu temalar araştırma probleminin farklı boyutlarını çok yönlü biçimde yansıtmakta ve baba katılımı olgusunun toplumsal, pedagojik ve bireysel düzeylerdeki görünümünü ayrıntılı biçimde ortaya koymaktadır.

Tablo 3.2. Tematik analiz haritası

Temalar	Alt Temalar	Kodlar
Baba Katılımının Düzeyi	Aktif Katılım	• Çocuğun ödevlerine yardım etme (n:5) • Okul toplantılarına düzenli katılım (n:2) • Öğretmenle iletişim kurma (n:3) • Çocukta oluşan olumlu gelişme (n:8)
	Sınırlı/Koşullu Katılım	• Derslere yalnızca ihtiyaç duyulduğunda destek olma (n:2) • İş yoğunluğu nedeniyle sınırlı katılım (n:2) • Annenin yönlendirmesiyle ödev takibi (n:1)
	İlgisizlik ve Geri Çekilme	• Eğitim sorumluluğunu genelde anneye bırakma (n:4) • Okul etkinliklerine hiç katılmama (n:4) • Bilinç düzey farklılığı (n:3) • Çevresel algı (n:1) • Çocuktan vazgeçme-görmezden gelme (n:4) • Eşler arası iletişimsizlik (n:3)
	İş Yoğunluğu ve Zaman Yetersizliği	• Babaların çalışma koşulları nedeniyle çocuğa zaman ayıramaması (n:3) • Uzun mesai saatleri ve iş stresi (n:2) • Çekingenlik nedeniyle iletişimden kaçınma (n:1)
Baba Katılımını Etkileyen Faktörler	Toplumsal Cinsiyet Roller ve Kültürel Kalıplar	• Çocuğun eğitim sorumluluğunu annenin görevi olarak görme (n:1) • Babaların okul süreçlerini ikincil görmesi (n:1) • Ataerkil değerlerin baba rolünü sınırlaması (n:1)
	Eğitim Düzeyi ve Farkındalık	• Özel gereksinim hakkında bilgi eksikliği (n:5) • Eğitimli babaların okul sürecine daha bilinçli yaklaşması (n:4) • Farkındalık arttıkça katılımın da artması (n:3)
	Anne-Baba Arasındaki Rol Paylaşımı	• Annenin bakım ve eğitim süreçlerinde baskın rol üstlenmesi (n:4) • Roller net paylaşılmadığında babanın geri planda kalması (n:3) • İş birliği ve paylaşım olduğunda babanın katılımının artması (n:2)
	Baba Katılımının Çocukların Akademik, Sosyal ve Duygusal Gelişimine Etkisi	• Babayla yapılan ders tekrarlarının başarıya yansımaları (n:4) • Babaların eğitim sürecine ilgisinin çocuğun öğrenme motivasyonunu artırması (n:3) • Baba desteğinin öğretmenle iletişimi güçlendirerek akademik takibi kolaylaştırması (n:2)

n: İlgili kodu ifade eden toplam katılımcı sayısı

Tablo 3.2'nin devamı Tematik analiz haritası

Temalar	Alt Temalar	Kodlar
Baba Katılımının Çocukların Akademik, Sosyal ve Duygusal Gelişimine Etkisi	Sosyal Becerilerin Gelişimi	- Baba ile geçirilen zamanın paylaşma ve iş birliği davranışlarını güçlendirmesi (n:3) - Baba modelinin çocuğun iletişim ve problem çözme becerilerini desteklemesi (n:4) - Baba ile oyunların çocuğun akran ilişkilerinde özgüven kazandırması (n:3)
	Özgüven ve Duygusal Güvenlik	- Baba desteği ile hata yapma korkusunun azalması (n:4) - Baba desteğinin duygusal istikrar ve güven duygusunu artırması (n:3) - Babadan gelen takdirin çocuğun özgüvenini beslemesi (n:3)
	Baba-Çocuk İletişimi ile Motivasyon	- Ortak etkinliklerin (kitap okuma, sohbet, spor vb.) motivasyon artırıcı etkisi (n:4) - Baba-çocuk etkileşiminde duygusal paylaşımın öğrenmeye olumlu yansımaları (n:3) - Baba ile kurulan sıcak iletişimin çocuğun çaba ve kararlılığını desteklemesi (n:2)
Baba Katılımının Avantaj ve Sınırlılıkları	Akademik Başarıyı Artırma	- Babaların eğitim sürecine dahil olmasının ders başarısını yükseltmesi (n:4) - Akademik desteğin düzenli olduğunda öğrenme alışkanlıklarını güçlendirmesi (n:3) - Baba-öğretmen iletişiminin eğitim sürecini takip etmeyi kolaylaştırması (n:2)
	Sosyal Uyum ve İletişimi Geliştirme	- Baba ilgisinin çocuğun sosyal ilişkilerde daha rahat olmasını sağlaması (n:3) - Baba-çocuk etkileşiminin iletişim becerilerini modelleyici etki yaratması (n:4) - Baba katılımının çocuğun okul ve akran ortamına uyumunu artırması (n:3)
	Özgüven ve Psikolojik Dayanıklılık	- Baba desteğinin çocuğun kendine güvenini artırması (n:4) - Baba ilgisinin stresle baş etme becerilerini güçlendirmesi (n:3) - Baba katılımının çocukta aidiyet ve güven duygusunu pekiştirmesi (n:3)
	Aile İçi İş birliği	- Baba katılımının ebeveynler arasında koordinasyonu güçlendirmesi (n:3) - Aile içi görev paylaşımının eşitlenmesiyle yükün azalması (n:2) - Ortak sorumluluğun aile içi iletişimi güçlendirmesi (n:4)
	Katılımı Sınırlayan Etmenler	- İş yoğunluğu ve zaman kısıtının sürdürülebilir katılımı zorlaştırması (n:4) - Toplumsal cinsiyet normlarının babayı geri planda bırakması (n:3) - Okul ve öğretmenlerin babaya yeterince ulaşmaması (n:2) - Aşırı otoriter tutumun çocuk üzerindeki olumsuz etkileri (n:1)
Kültürel, sosyoekonomik ve bireysel faktörler	İşgücü niteliği ve esneklik	- Babaların iş yoğunluğu ve mesai saatleri nedeniyle katılım kısıtlılığı (n:8) - Esnek çalışma imkânı olan babaların sürece daha kolay katılması (n:3) - Düşük iş güvencesinin babaların önceliklerini geçim odaklı hale getirmesi (n:2)

n: İlgili kodu ifade eden toplam katılımcı sayısı

Tablo 3.2'nin devamı Tematik analiz haritası

Kültürel, sosyoekonomik ve bireysel faktörler	Maddi kaynaklar ve ekonomik baskı	- Ekonomik sıkıntıların aile içi stresi artırarak katılımı azaltması (n:6) - Maddi imkânların çocuğa eğitim desteği sunmayı kolaylaştırması (n:3) - Ekonomik baskı nedeniyle zaman ve enerjinin sınırlanması (n:2)
	Eğitimsel sermaye (okuryazarlık ve farkındalık)	- Eğitim düzeyi yüksek babaların okul süreçlerini daha kolay takip etmesi (n:7) - Düşük eğitim seviyesinin babada yetersizlik duygusu oluşturmaması (n:4) - Eğitimle birlikte özel gereksinim konusunda farkındalığın artması (n:3)
	Sağlık, fiziksel durum ve bakım yükü	- Baba ve çocukların sağlık sorunlarının baba katılımını fiziksel olarak kısıtlaması (n:3) - Ailedeki diğer bireylerin bakım yükünün babanın zamanını sınırlandırması (n:4) - Fiziksel yorgunluğun duygusal ilgiyi azaltması (n:2)
	Uzaklık ve aile ağlarının etkisi	- İş nedeniyle uzaklığının okulla iletişimi zorlaştırması (n:4) - Geniş aile desteğinin katılımı kolaylaştırması (n:2) - Aile ağlarının yükü paylaşamaması durumunda babanın yalnızlaşması (n:3)
	Toplumsal normlar ve erkeklik söylemleri	“Baba geçim sağlar, anne ilgilenir” anlayışının sürmesi (n:4) - Baba ilgisinin çevrede “kadınca davranış” olarak görülmesi (n:2) - Erkeklik rollerinin değişmesiyle yeni baba kimliklerinin ortaya çıkması (n:3)
	Bireysel motivasyon, inanç ve değerler	- Babanın içsel sorumluluk duygusunun katılımı güçlendirmesi (n:3) - İnanç ve değerlerin baba rolünü şekillendirmesi (n:4) - Kişisel motivasyon eksikliğinin ilgisizliğe yol açması (n:2)
	Okul-Aile İş birliği	- Okul yönetiminin babaları sürece aktif olarak dâhil etmesi (n:3) - İş birliği süreçlerinin anneler üzerinden yürütülmesinin babaları dışarıda bırakması (n:4) - Ortak sorumluluk anlayışının okul-aile ilişkisini güçlendirmesi (n:2)
Okul ve Eğitim Sisteminin Rolü	Katılımı Teşvik Eden Etkinlikler	- Baba odaklı etkinliklerin farkındalık ve aidiyet duygusunu artırması (n:3) - Okulun düzenlediği esnek zamanlı faaliyetlerin erişilebilirliği artırması (n:4) - Uygulama eksikliği nedeniyle potansiyel etkinliklerin değerlendirilememesi (n:2)
	Öğretmen-Baba İletişimi	- Öğretmenin babayla birebir iletişim kurmasının katılımı güçlendirmesi (n:3) - İletişimin yalnızca anne üzerinden yürütülmesinin babayı pasifleştirmesi (n:4) - Öğretmenlerin babalarla iletişim kurma konusunda isteksiz veya çekingen olması (n:2)
	Eğitim Politikaları	- Eğitim politikalarında baba katılımının yeterince vurgulanmaması (n:4) - Kurumsal düzeyde aile katılımı modellerinin yetersizliği (n:3) - Politika desteği ve rehberlik materyali sağlanınca okulların daha sistemli çalışması (n:2)

n: İlgili kodu ifade eden toplam katılımcı sayısı

Tablo 3.2'nin devamı Tematik analiz haritası

Temalar	Alt Temalar	Kodlar
Okul ve Eğitim Sisteminin Rolü	Rehberlik ve Bilgilendirme	- Rehberlik servisinin babalara yönelik bilgilendirme çalışmaları yapması (n:3) - Okulun bilgilendirme kanallarını yalnızca annelerle sınırlaması (n:4) - Bilgilendirme süreçlerinin farkındalık ve sorumluluk duygusunu artırması (n:2)
	Rehberlik ve Eğitim Programları	- Babalara yönelik seminerler ve eğitim programları (n:9) - Babalara yönelik rehberlik oturumlarında deneyim paylaşımının teşvik edilmesi (n:4) - Eğitim programlarında babalara özel materyal ve örneklerin kullanılması (n:3) - Okul rehberlik servisinin düzenli izleme ve geri bildirim sağlaması (n:2)
	Okul Temelli Etkinlikler	- Okul temelli etkinliklerin çeşitlendirilmesi (n:10) - Baba-çocuk ortak etkinliklerinin düzenlenmesi (n:5) - Etkinliklerin babaların çalışma saatlerine uygun zamanlarda yapılması (n:3) - Okul ortamında babalara görünür roller verilmesi (n:2)
Baba Katılımını Artırmaya Yönelik Stratejiler	Rol Paylaşımı ve Aile İçi Sorumluluk Dengesi	- Anne-baba sorumluluklarının dengelenmesi (n:5) - Aile içi görev dağılımında babaya aktif roller verilmesi (n:3) - Ebeveynler arasında ortak planlama ve iletişimin teşvik edilmesi (n:4) - Rol paylaşımı konusunda aile danışmanlığı desteği sağlanması (n:2)
	Toplumsal Farkındalık ve Toplumsal Dönüşüm	- Toplumsal farkındalık kampanyaları (n:3) - Medyada baba katılımını özendirici temsil ve hikâyelerin artması (n:4) - Yerel yönetimlerin baba farkındalığı projeleri yürütmesi (n:2) - Okul dışı sivil toplum kuruluşlarının babalara yönelik kampanyalar yapması (n:3)
	İş-Yaşam Dengesi ve Çalışma Koşulları	- İş-yaşam dengesinin desteklenmesi (n:6) - Çalışan babalar için izin politikalarının geliştirilmesi (n:3) - İşverenlerin baba katılımına duyarlı kurum kültürü oluşturmaları (n:4) - Evden çalışma veya yarı zamanlı modellerin baba katılımını kolaylaştırması (n:2)
	Çocuğun Özel Gereksinimleri	- Çocuğun özel eğitim ihtiyacı, kaynaştırma süreci (n:4) - Özel gereksinim türüne göre babanın rolünü adapte etmesi (n:3) - Özel gereksinimli çocuğa destek olma motivasyonunun artması (n:2)
Özel Durumlar ve Bireysel Farklılıklar	Sosyo-ekonomik Koşullar	- Ekonomik yetersizlikler, iş yükü, geçim sıkıntısı (n:15) - Ekonomik kaynakların sınırlı olması nedeniyle katılımın azalması (n:4) - Maddi imkânların artmasıyla babanın eğitim sürecine dahil olmasının kolaylaşması (n:3)

n: İlgili kodu ifade eden toplam katılımcı sayısı

Tablo 3.2'nin devamı Tematik analiz haritası

Temalar	Alt Temalar	Kodlar
Özel Durumlar ve Bireysel Farklılıklar	Aile Yapısı	• Geleneksel ve modern aile yapılarındaki farklılıklar (n:3) • Tek ebeveynli ailelerde babanın katılımının farklı şekillerde ortaya çıkması (n:2) • Çekirdek ve geniş aile yapısının rol paylaşımına etkisi (n:3)
	Mekânsal Faktörler	• Aileden uzak yaşama deneyimleri (n:1) • Uzaklık nedeniyle babanın iletişim ve takip araçlarına yönelmesi (n:2) • Mekânsal engellerin sosyal ve psikolojik etki yaratması (n:2)
	Sevgi ve Değer Anlayışı, İnanç ve Sorumluluk Bilinci	• Babaların sevgi anlayışları, değer algıları, inançları, sorumluluk bilinci (n:4) • Babaların inanç ve değerlerinin eğitim sürecine yansımaları (n:3) • Sorumluluk bilinci arttıkça katılımın ve etkili rolün güçlenmesi (n:2)

n: İlgili kodu ifade eden toplam katılımcı sayısı

3.1. Baba Katılımının Düzeyi

Katılımcıların baba katılımının düzeyine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar Tablo 3.3 de verilmiştir.

Tablo 3.3. Katılımcıların baba katılımının düzeyine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar

Temalar	Alt Temalar	Kodlar
Baba Katılımının Düzeyi	Aktif Katılım	Çocuğun ödevlerine yardım etme (n:5)
		Okul toplantılarına düzenli katılım (n:2)
		Öğretmenle iletişim kurma (n:3)
		Çocukta oluşan olumlu gelişme(n:8)
	Sınırlı/Koşullu Katılım	Derslere yalnızca ihtiyaç duyulduğunda destek olma (n:2)
		İş yoğunluğu nedeniyle sınırlı katılım (n:2)
		Annenin yönlendirmesiyle ödev takibi (n:1)
		Eğitim sorumluluğunu genelde anneye bırakma (n:4)
	İlgisizlik ve Geri Çekilme	Okul etkinliklerine hiç katılmama (n:4)
		Bilinç düzey farklılığı (n:3)
		Çevresel algı (n:1)
		Çocuktan vazgeçme-görmezden gelme (n:4)
		Eşler arası iletişimsizlik (n:3)

n: İlgili kodu ifade eden toplam katılımcı sayısı

3.1.1. Aktif katılım

Aktif katılım alt teması babaların çocuklarının eğitim sürecine düzenli, sistemli ve gönüllü bir şekilde dahil olduklarını ortaya koymaktadır. Bu katılım yalnızca ev ödevlerinin denetlenmesiyle sınırlı kalmayıp öğretmenlerle doğrudan iletişim kurma, okul toplantılarına katılma ve eğitim sürecini annenin tek sorumluluğu olmaktan çıkarak ortak bir ebeveynlik pratiğine dönüştürme şeklinde görünür hale gelmektedir. Aktif baba katılımı hem akademik performans üzerinde hem de çocukların öz güven ve sorumluluk duygularında güçlendirici bir etki yaratmaktadır. Kimi babalar çocuklarının eğitim öğretim materyal ihtiyaçlarını karşılamakla beraber ödevlerinde de destek verip öğretmenlerle de sürekli iletişim halinde olarak da ortak ebeveyn sorumluluğunu yerine getirmektedir. Bu durumu destekleyen katılımcı ifadeleri aşağıda örnek olarak verilmiştir.

“İhtiyaçlarını alıyorum, ödev kontrollerini yapıyorum, okula gelip durumunu soruyorum, öğretmeniyle sürekli görüşüyorum.” (KTÖB2)

“Ne zaman okulda bir şey olsa gitmeye çalışıyorum. Özellikle gösteri, veli toplantısı gibi şeyleri kaçırmam. Evde birlikte okuma yapıyoruz, bazen oyun oynayarak öğrenmesini sağlıyorum. Beraber telefonla resimli kitaplara bakıyoruz.” (KTÖB1)

“Ben her gün çocuğumla ilgileniyorum. Yazı yazarken destek veriyorum. Öğretmenle iletişimimiz iyi. Çocuğuma destek olmak için uğraşıyorum. Ben de elimden geldiğince katkı sunmaya çalışıyorum.” (KTÖB1)

Babanın çocuk ile ilgilendiği durumlarda çocukta duygusal gelişim düzeyinin arttığı gözlemlendiğinden eğitim öğretim hayatında istekliliğinde belirgin bir artış gözlenmektedir. Aşağıdaki katılımcı ifadeleri de bu durumu açık biçimde yansıtmaktadır.

“Babası ilgilenince çocuğun yüzü gülüyor. Sanki daha istekli oluyor. Özellikle babasından “afetin” duyunca içi içe sığmıyor.” (KTÖA1)

“Çok mutlu oluyorum. Babam okuluma geldiğinde sanki daha cesur hissediyorum. Yanımda olduğu zaman heyecanım azalıyor. Öğretmenimle konuşunca da kendimi ve babamı değerli hissediyorum. Babam çok ilgilenir benle tek benle değil iki abimde özel eğitime gidiyor onlarla da çok ilgileniyor (KTÖ2).

“Ders çalışırken. Okumayı zor yapınca babamla birlikte okuduğumuzda kendime güvenim geliyor. Ayrıca sınıf etkinliklerinde yanımda olursa hiç korkuyorum. Beni anladığında seviniyorum.” (KTÖ2)

“Annem daha çok yardımcı olur ama babam gelince daha güçlü hissediyorum. İkisi bir arada olunca kendimi güvende hissediyorum. Ama genelde ikisi birlikte geliyor.” (KTÖ2)

Babanın çocuğun eğitim sürecine yönelik ilgisinin sınırlı olması ve düşük eğitim düzeyine bağlı olarak eğitsel farkındalık eksikliği, çocuğun akademik başarısında düşüşe ve davranışsal sorunların artmasına neden olmaktadır. Bu durumu aşağıdaki katılımcı ifadesi desteklemektedir.

“Baba ilgilenmediğinden akademik olarak başarıları, artı davranış bozuklukları mevcut. Baba ilgilenmediğinde akademik olarak başarısızlar artı davranış bozuklukları da çocuklarda oluyor babayı ilgilendiğinde babanın eğitim düzeyi düşük ya da okuryazar ya da değilse akademik olarak çocuk da kötü oluyor Ama davranış sorunları o kadar olmuyor ya da çok az oluyor ama baba umudunu çocuktan kesince çocuk da kendini boş veriyor.” (SKTSÖ1)

Baba, çocuğun akademik başarısında etkin ve yönlendirici bir dinamik unsur olarak konumlanmakta, baba katılımının artmasıyla birlikte çocuk da öğrenme sürecinde

daha aktif, sorumluluk sahibi ve motive bir rol üstlenmektedir. Aşağıda bu durumu destekleyen katılımcı ifadeleri bulunmaktadır.

“Baba katılımı çocuğun akademik başarı üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Baba akademik katılıma dahil olduğunda çocuk doğal olarak bu sürecin dinamik bir kolunu oluşturmaktadır yani baba çocuğun akademik başarısı üzerine büyük bir etkiye sahiptir.” (SKTSÖ2)

“Babaların katılımı çocukların hem duygusal yönünü hem de akademik yönünü olumlu yönde etkiliyor başarısına katkı sağlıyor çocuk kendini güvende hissediyor.” (SKTSÖ3)

“Baba ilgilendiği için çocuğu okuma yazmayı öğrendi. Baba çok aktif diyebilirim. Baba her katılıma geliyor her çağırdığımda davete icabet ediyor çağırmadığım zamanlarda bile aramalarla görüşüyoruz hatta kendiliğinden gelip çocuğun durumunu soruyor.” (SKTSÖ4)

“Ders çalışırken. Okumayı zor yapınca babamla birlikte okuduğumuzda kendime güvenim geliyor. Ayrıca sınıf etkinliklerinde yanımda olursa hiç korkuyorum. Beni anladığında seviniyorum.” (SKTSÖ2)

“Babası ilgilenseydi daha çok başarılı olurdu fakat babası hiç ilgilenmiyor ilgilenmediği için de çocuğum akademik olarak o kadar başarılı olamıyor.” (KTÖA2)

“Çocuğum babadan mahrum bu çocuğumun eğitimine olumsuz yansıdı çocuğumla ilgilenmemesi çocuğunu olumsuz olarak çok etkiledi. Ortada bir baba profili yok bir baba yok.” (KTÖA2)

“Tabii ki babasıyla beraber ders çalıştığında akademik başarısı daha iyi olur daha aktif oluyor daha başarılı oluyor ve duygusal olarak babadan destek aldığına bir sevgi gördüğünde sevildiğini görünce çocuk hem kardeşlerine hırçınlık yapmıyor hem de derslerinde başarılı oluyor.” (ÖGÖA1)

“Babasının aktif olması eğitim hayatında daha başarılı duygusal olarak gelişen sosyal olarak aktif konuşkan başarılı empati duygusu gelişmiş düşünceli çocuk olmasında büyük katkı sağladı.” (ÖGÖA2)

“Kesinlikle çocuğuna eğitiminde baba ile çalıştığında daha akıllı oluyor. Daha uslu duruyor daha dinliyor ve ödevlerini hemen yapıyor.” (ÖGÖA3)

“Babası katıldığında eğitime tabii ki katkı sağlıyor; geliyor derslerinde başarısı artıyor; duygusal olarak geliyor; düşünceli bir çocuk oluyor ve bu daha güçleniyor.” (ÖGÖA4)

“Baba katılımı, tabi ki akademik başarıda büyük etkiye sahip; fakat benim eşim rahatsız olduğu için bu akademik ve duygusal gelişim üzerinde pek aktif bir rol üstlenemiyor bu gelişimlerde baba pasif bir konumda; ama duygusal olarak babası çocuğumuzla sohbet etmesi onu sevdiğini söylemesi ve ona yardımcı olmak istediğini fakat hasta olduğu için yapamadığını belirtiyor. Çocuğumuza öğütlerde bulunuyor; derslerine çalış, dikkat et şeklinde öğütler veriyor.” (ÖGÖA5)

Aktif katılım teması babaların eğitim sürecine düzenli, sorumlu ve duygusal olarak bağlı biçimde dâhil olduklarında çocukların akademik ve psiko-sosyal gelişiminde belirgin bir iyileşme gözlemlendiğini ortaya koymaktadır. Bulgular babaların maddi destek sağlayan, öğretmenle iletişim kuran, evde öğrenme süreçlerine katılan ve çocuğun başarılarını pekiştiren “etkin öğrenme ortağı” rolünü üstlendiklerini göstermektedir. Bu durum çocukların öz güvenini, okul bağlılığını ve öğrenmeye yönelik içsel motivasyonunu güçlendirmekte, baba-çocuk ilişkisinin duygusal niteliğini zenginleştirmektedir. Öte yandan babanın düşük eğitim düzeyi ya da ilgisizliği, akademik performansta düşüş ve davranışsal sorunlarda artışla ilişkilidir. Dolayısıyla aktif baba katılımı hem aile içi rollerin paylaşımını hem de eğitimsel eşitlik ve kapsayıcı ebeveynlik anlayışını da güçlendiren bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

3.1.2. Sınırlı/koşullu katılım

Bu alt tema babaların katılımının düzensiz, koşullara bağlı ve süreklilikten uzak olabileceğini göstermektedir. Çoğu zaman babaların iş yoğunluğu veya zaman yetersizliği onların eğitime doğrudan ve sürekli dahil olmasını engellemektedir. Bu durumda babalar çoğu zaman annenin yönlendirmesiyle ya da özel bir ihtiyaç ortaya çıktığında sürece katılım göstermektedir. Böyle bir katılım biçimi çocuğun akademik gelişimine katkı sağlasa da uzun vadeli etkiler açısından yetersiz kalmaktadır. İş çalışma saatlerinin uzunluğu iş temposunun yoğunluğundan babanın katılımını sınırlandırmakta ve sürece katılımın sağlıklı ve düzensiz ilerlemesine neden teşkil etmektedir. Bu duruma dair aşağıda ilişkili alıntılar sunulmuştur.

“Çocuğumun eğitim sürecine pek katkıda bulunamıyorum. Memurum, 8-5 çalışma saatlerim var bu nedenle çocuğuma pek yardımcı olamıyorum; ancak işten

geldikten sonra ödevlerini kontrol ediyorum. Genelde eşim görüşüyor, ben geri plandayım.” (ÖGÖB2)

“Genellikle hepsine aksilik olmadığında ve iş saatlerime denk gelmeyen her etkinliğe sıklıkla katılırım. İşten dolayı hiçbir şekilde hafta içi müsait olmuyorum ama hafta sonu pazar günü izin gününde yapılacak etkinliklere katılırım.” (ÖGÖB4)

Anneler babalara belirli sorumluluk alanları tanımlayarak ve görev paylaşımı yoluyla yönlendirme yaparak onları eğitim sürecine dolaylı fakat işlevsel biçimde entegre etmeye çalışmaktadır. Bu durumu aşağıdaki ifade desteklemektedir.

“Eşimin katılımını teşvik etmek için çocuğumun ödevlerini tek başıma yapamıyorum. Eşime bunları yap diyorum. Görev dağılımı ya da sorumluluğu verme şeklinde katmaya teşvik etmeye çalışıyorum.” (ÖGÖA1)

Sınırlı ya da koşullu katılım teması babaların eğitim sürecine dâhil olma biçimlerinin çoğu zaman yapısal, zamansal veya kültürel engellerle sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır. Katılımcı ifadeleri babaların çoğunlukla iş yükü, mesai saatleri veya toplumsal rol beklentileri nedeniyle eğitim süreçlerine ancak uygun koşullar oluştuğunda katılabildiğini göstermektedir. Bu katılım biçimi babaların çocuklarının eğitimine yönelik niyetlerinin olumlu olmasına rağmen süreklilik ve derinlikten yoksun kaldığı için öğrenme sürecinde kalıcı bir destek işlevi görememektedir. Annelerin yönlendirmesiyle gerçekleşen bu katılım ebeveynlik sorumluluklarının paylaşımında sembolik bir denge yaratmakla birlikte pedagojik anlamda etkin ve sürdürülebilir bir iş birliği düzeyine ulaşamamaktadır. Dolayısıyla sınırlı/koşullu baba katılımı çocuğun akademik ve duygusal gelişimi açısından aralıklı destek sunan ancak okul-aile iş birliğinin sürekliliği bakımından zayıf bir model olarak değerlendirilmektedir.

3.1.3. İlgisizlik ve geri çekilme

Bu alt tema babaların çocuğun eğitim sürecinden farkında olarak veya olmayarak tamamen uzaklaştıkları ve sorumluluğu anneye ya da öğretmene devrettikleri durumları kapsamaktadır. Babaların okul etkinliklerine hiç katılmamaları, öğretmenle iletişim kurmamaları ve çocuğun akademik başarısına ilgisiz kalmaları bu kategoriye girmektedir. Bu tutum hem çocuğun akademik gelişimini hem de baba-çocuk ilişkisini olumsuz etkilemektedir. Bazı babalar katılmamalarındaki sebebi iş saatleri olarak belirtirken diğer katılımcıların ifadelerinden yola çıkarak aslında tek sebebin bu olmadığını, bunda

sevgisizliğin ve bilinç düzeyinin, yetersiz olduğunun olduğu görülmektedir. Aşağıdaki bu görüşü destekleyen ifadeler sunulmuştur.

“Hem baba hem de anne ilgisiz. Üç sınıfta kaynaştırma öğrencim var; ama veliler ilgisiz ve anne baba arasında bu durum dengesizlik gösteriyor. Şöyle, bir öğrencimde baba ilgili, diğer iki öğrencilerde anneler daha ilgili. Genelde çocuğu tamamıyla okula bırakmışlar ne ödev ne de sorma ne de başka bir şey yok, neredeyse pek ilgilenmiyorlar.” (SKTSÖ1)

“Baba sorumsuz ilgilenmiyor. Hiç baba diye bir şey yok ilgilen diyorum ilgilenmiyor.” (KTÖA2)

“Eşimin önceliği sadece kendisidir. Eş diye bir şey yok baba da yok. Kendini seviyor kendi özel ihtiyaçlarına yöneliyor il dışında çalıştığını söylüyor ama bize herhangi bir şekilde destekte bulunmuyor orada kendi ihtiyaçlarına kullanıyormuş kazandığı parayı önceliği kendisi 25 yıllık evliyiz hep kendini düşündü hep kendini sevdi ne beni ne çocuklarımı sevmeydi.” (KTÖA2)

“Babamın okul etkinliklerine katılmasını istemiyorum; istesem de o gelmez zaten ben de istemiyorum.” (KTÖ3)

“Karşılaştığımız en büyük zorluk babalara ulaşamıyoruz. Genelde toplantılara katılmıyorlar, iş saatlerini bahane ediyorlar. Genelde bu rolü anneye bırakıyorlar. Öğretmen babayı da çağırıyor ama anne ‘ben giderim’ diyor, babayı göndermiyor.” (SKTSÖ2)

“Babalar genelde ilgisiz çocuğa değer vermiyorlar. Sevgisizlik var. Önemsemiyorlar çocuklarını gelen veliler düzgün giyimli ama çocuklarını pek önemsemiyorlar gördüğüm kadarıyla yani genel bir bakış açısıyla değerlendirirse genelde kendilerini zaman ayırmak için çocuğu dış çevreye yönlendiriyorlar başka bir noktada eşler arasında iletişimsizlik çok var çocuğun sorumluluğu tek bir ebeveyninde toplanıyor ve bu da o ebeveyne ağır geliyor bunun sonucunda eşler arasında tartışmalar patlat veriyor çocuk huzursuz sevgisiz bir ortamda bulunuyor ve babada bu ortamı terk etme davranışına girmesi de büyük bir eksiklik büyük bir sorun diyebilirim.” (SKTSÖ4)

Babaların eğitime katılımının yetersizliği büyük ölçüde bilinç ve bilgi eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Özel gereksinimli çocukların eğitim sürecine ilişkin farkındalıklarının düşük olması onların çocuklarının eğitime aktif biçimde katılmalarını

sınırlandırmakta ve sürecin etkisiz ve yetersiz ilerlemesine neden olmaktadır. Özellikle özel gereksinimli çocukların eğitimi alanında bazı babaların gerekli bilgi birikimine sahip olmaması nedeniyle ne şekilde katkı sunacaklarını bilemedikleri görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin iş birliği çabalarının da istenen düzeyde sonuç vermemesine yol açmaktadır. Aşağıda söz konusu unsurlar ve ilişkili katılımcı alıntıları sunulmuştur.

“Velilerin eğitime katılımı çok yetersiz sebebini de şöyle görüyorum. Birinci sebep o bilinçli değiller. İkinci sebep olarak da gerekli bilgi birikimine sahip değiller ve bunun sonucunda ne yapacaklarını bilmiyorlar.” (SKTSÖ5)

“Maalesef velilerimiz öğrencileriyle yeterince ilgilenmiyor özel eğitim konusunda bilinçli değiller. Biz öğretmenler, velileri sürece dahil etmek için çabalıyoruz ancak veli bilinçli olmayınca çabamız da yetersiz kalıyor.” (SKTSÖ3)

Kimi babaların çevresel eleştirilere maruz kalma endişesi, çocuklarını kabullenme sürecinde yaşadıkları güçlükler, eşler arası iletişimde yaşanan aksaklıklar ve aile içinde maddi zorlukların öncelik kazanması baba katılımının düşük olmasına yol açan başlıca etkenler olarak görülmüştür. Aşağıda bu görüşü destekler ifadeler sunulmuştur.

“Baba katılımının düşük olduğu ailelerde şunu gördüm baba ilgilenmiyor ilgilenmediği içinde bütün sorumluluk anne de oluyor bu bunun en büyük eksikliği anne baba arasındaki iletişimsizlik diyebilirim maddi zorluk diyebilirim babanın kaçınması diyebilirim çocuğu kabul etmemesi diyebilirim ya da çevresinin çocuğunu eleştirmesinden dolayı çocuğundan uzaklaşması, çocuğu görmemezlikten gelmesi diyebilirim.” (SKTSÖ2)

“Bazen anne çok aktif oluyor bazen baba aktif oluyor ama genel olarak baktığımızda ne yazık ki anne aktif baba daha pasif bir konumda baba görünmüyor baba yok babaya ulaşamıyoruz pek çok bahane veriyor işte işten dolayı genelde “iş saatlerim uygun değil, işteyim müsait değilim.” ifadeleri kullanıyorlar. Ev ziyaretine gitmek istediğimizde de “işte çalışıyorum; siz eve gelin eşim evde ben olmasam olur mu?” şeklinde yine bu tarz ifadeler kullanıyorlar sonuç olarak genelde baba hayalet diyebiliriz. Anne daha aktif ama ne yazık ki burada da etkili olan şey kimi anneler okuma yazma bilmiyor ya da okuryazarlığı düşük onun için bilinç düzeyde doğal olarak düşük oluyor ilgilenemiyorlar sizin verdiğiniz bilgilerle sınırlı kalıyor ve kimi anneler de Türkçe konuşamıyor iletişim kurmakta zorluklar çıkıyor ve anne oranı yüksek olsa da bu gibi durumlar aksaklıklara neden oluyor tüm bu süreç çocuğa yansıyor.” (SKTSÖ2)

Bazı katılımcılar babaların görünmez olduğunu, süreçte hiçbir rol ve sorumluluk üstlenmediklerini “Görünmez Baba” adlandırmasını yaparak ifade etmiştir. Aşağıdaki sözler bu durumu ifade etmektedir.

“Hiç iyi bir baba rolü yok ilgisiz bakmıyor.” (KTÖA2)

“Baba sorumsuz ilgilenmiyor. Hiç baba diye bir şey yok ilgilen diyorum ilgilenmiyor. Benim ailem bize bakıyor; ben temizlik ve el işi yapıyorum, satıyorum.” (KTÖA2)

“Babası ilgilenseydi daha çok başarılı olurdu fakat babası hiç ilgilenmiyor ilgilenmediği için de çocuğum akademik olarak o kadar başarılı olamıyor.” (KTÖA2)

“Her şey bendedir. Çocuğum babadan mahrum bu çocuğumun eğitimine olumsuz yansıdı çocuğumla ilgilenmemesi çocuğumu olumsuz olarak çok etkiledi. Ortada bir baba profili yok bir baba yok.” (KTÖA2)

“Eşimin önceliği sadece kendisidir. Ben babadan vazgeçmişim devlet çocuklarım eğitimine destek olsun. Devlet maddi destek olsun yeni imkânlar versin çocuğuma öğretsinler ve çocuğum kendine ayaklarının üzerinde dursun. Bana bir şey olursa en azından çocuğunun kimseye muhtaç olmasını istemiyorum. Bana bir şey olursa eşim çocuklara bakmaz eğitime de asla katılmaz; ne olursa olsun katılmaz ve etkinliklere gelmez. Elektrik faturasını bile ödemiyor ailem bize bakıyor. Eş diye bir şey yok baba da yok. Kendini seviyor kendi özel ihtiyaçlarına yöneliyor il dışında çalıştığını söylüyor ama bize herhangi bir şekilde destekte bulunmuyor orada kendi ihtiyaçlarına kullanıyormuş kazandığı parayı önceliği kendisi 25 yıllık evliyiz hep kendini düşündü hep kendini sevdi ne beni ne çocuklarımı sevmeydi.” (KTÖA2)

İlgisizlik ve geri çekilme teması bazı babaların çocuklarının eğitim sürecinden tamamen uzaklaşarak ebeveynlik sorumluluğunu pasif biçimde anneye ya da okula devrettiklerini ortaya koymaktadır. Katılımcı ifadeleri bu durumun iş yoğunluğu gibi dışsal nedenlerle veya duygusal kopukluk, ebeveynlik bilincinin zayıflığı, düşük öz yeterlik algısı ve kimi zaman çocuğu kabullenememe gibi içsel nedenlerle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu ilgisizlik çocuğun akademik başarısında düşüş, öz değer algısında zayıflama ve okuldan uzaklaşma eğilimi gibi çok boyutlu olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. “Görünmez baba” olgusu bireysel bir ebeveynlik eksikliği olmasının yanında toplumsal cinsiyet rollerinin, ekonomik baskıların ve eğitsel farkındalık yetersizliğinin bir kesişim noktası olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda babanın

geri çekilmesi hem aile sisteminde hem de okulun sosyal ekolojisinde bir boşluk yaratmakta, annenin yükünü artırırken çocuğun öğrenme sürecindeki sosyal duygusal desteği zayıflatmaktadır.

3.2. Baba Katılımını Etkileyen Faktörler

Katılımcıların baba katılımını etkileyen faktörlere ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar Tablo 3.4’te verilmiştir.

Tablo 3.4. Katılımcıların baba katılımını etkileyen faktörlere ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar

Temalar	Alt Temalar	Kodlar
Baba Katılımını Etkileyen Faktörler	İş Yoğunluğu ve Zaman Yetersizliği	Babaların çalışma koşulları nedeniyle çocuğa zaman ayıramaması (n:1) Uzun mesai saatleri ve iş stresi (n:2) Çekingelik nedeniyle iletişimden kaçınma (n:1)
	Toplumsal Cinsiyet Roller ve Kültürel Kalıplar	Çocuğun eğitim sorumluluğunu annenin görevi olarak görme (n:1) Babaların okul süreçlerini ikincil görmesi (n:1) Ataerkil değerlerin baba rolünü sınırlaması (n:1)
	Eğitim Düzeyi ve Farkındalık	Özel gereksinim hakkında bilgi eksikliği (n:3) Eğitilmiş babaların okul sürecine daha bilinçli yaklaşması (n:4) Farkındalık arttıkça katılımın da artması (n:3)
	Anne-Baba Arasındaki Rol Paylaşımı	Annenin bakım ve eğitim süreçlerinde baskın rol üstlenmesi (n:4) Roller net paylaşılmadığında babanın geri planda kalması (n:3) İş birliği ve paylaşım olduğunda babanın katılımının artması (n:2)

n: İlgili kodu ifade eden toplam katılımcı sayısı

3.2.1. İş yoğunluğu ve zaman yetersizliği

Bu alt tema babaların çocuklarının eğitimine katılımını sınırlandıran en belirgin faktörlerden birini oluşturmaktadır. Özellikle uzun mesai saatleri, yoğun iş temposu ve fiziksel yorgunluk babaların çocuklarıyla nitelikli vakit geçirmelerini engellemektedir. Katılımcıların aktardığına göre birçok baba aslında çocuklarının eğitim sürecine dahil olmak istemekte ancak çalışma koşullarının yarattığı zaman ve enerji kısıtlılığı nedeniyle bu isteğini hayata geçirememektedir. Yapılan görüşmelerde konu hakkındaki düşünceleri aşağıda destekleyen ifadeler yer verilmiştir.

“Çocuğumun eğitim sürecine pek katkıda bulunamıyorum. Memurum, 8-5 çalışma saatlerim var bu nedenle çocuğuma pek yardımcı olamıyorum; ancak işten

geldikten sonra ödevlerini kontrol ediyorum. Genelde eşim görüşüyor, ben geri plandayım.” (ÖGÖB2)

“Çoğu babanın işi erken başlıyor, geç bitiyor. Vakit ayıramıyorlar.” (ÖSÖ2)

“Bazı babalar da ‘anne ilgileysin’ diyerek geri planda kalıyor. Bir de bazıları okul ortamına alışık değil, çekingen davranıyorlar.” (ÖSÖ2)

“Birçok sosyal etkinlik düzenlememize rağmen baba sürekli işim var. Çalışıyorum hayvanlara bakıyorum deyip katılım sağlamadı.” (SKTSÖ3)

İş yoğunluğu ve zaman yetersizliği teması babaların eğitim sürecine katılımını sınırlandıran yaygın ve belirleyici yapısal faktörlerden biri olarak öne çıkmaktadır. Bulgular babaların çoğunlukla uzun mesai saatleri, vardiyalı çalışma düzeni ve fiziksel yorgunluk gibi koşullar nedeniyle çocuklarıyla etkileşim kurmakta zorlandıklarını ortaya koymaktadır. Katılımcıların ifadeleri babaların aslında çocuklarının eğitimine dâhil olma isteğine sahip olduklarını ancak mevcut çalışma koşullarının bu isteği sürekli olarak bastırdığını göstermektedir. Bu durum babalık rolünün “ekonomik sağlayıcı” işleviyle sınırlandığı geleneksel rol beklentilerini de yeniden üretmektedir. Dolayısıyla iş yoğunluğu sadece fiziksel bir engel değildir; babalığın toplumsal olarak tanımlanma biçimiyle de ilişkilidir.

3.2.2. Toplumsal cinsiyet rolleri ve kültürel kalıplar

Toplumsal cinsiyet rolleri ve kültürel kalıplar baba katılımını sınırlandıran en köklü yapısal engellerden biridir. Katılımcılar çocuğun eğitime dair sorumlulukların çoğunlukla annelere yüklenmesi gerektiği yönündeki toplumsal beklentilerin babaların bu süreçte edilgen kalmasına yol açtığını vurgulamıştır. Ataerkil değerlerin baskın olduğu aile yapılarında babaların çocuklarının akademik süreçlerine katılımı çoğu zaman “gereksiz” ya da “ikincil” görülmektedir. Bu durumu destekleyen katılımcı ifadeleri aşağıda verilmiştir.

“Çocuğumun eğitim sürecine pek katkıda bulunamıyorum. İşten geldikten sonra ödevlerini kontrol ediyorum. Genelde eşim görüşüyor, ben geri plandayım.” (ÖGÖB2)

“Özellikle bazı babalar çocuklarının eğitimiyle çok ilgilenmiyor. Eğitim işi sanki sadece annenin sorumluluğuymuş gibi davranıyorlar. ‘Benim işim gücüm var, anne gitsin’ ya da ‘okulda ne olacak ki, dersini çalışsın yeter’ gibi tepkiler alıyoruz. Bazı

babalar bu işlerin kadınlara ait olduğunu düşünüyor. Katı roller ve toplumsal kalıplar nedeniyle eğitimle ilgilenmeyi erkekliğe aykırı gibi görüyorlar.” (ÖSÖ4)

“Ataerkil düşünce yapısına sahip olması çocuğun sorumluluğunu anneye tamamıyla bırakması ya da çoğunlukla anneye bırakması şeklinde büyük eksikliklerin olduğunu söyleyebilirim.” (SKTSÖ2)

Toplumsal cinsiyet rolleri ve kültürel kalıplar teması babaların çocuklarının eğitimine katılımını biçimlendiren en derin ve dirençli toplumsal dinamiklerden birine işaret etmektedir. Bulgular ataerkil değerlerin hâkim olduğu aile yapılarında babalığın çoğu zaman “geçim sağlama” rolüyle sınırlı kaldığını, eğitime aktif katılımın ise kadınsı bir sorumluluk olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Bu algı babaların eğitim sürecinden geri çekilmesine, annelerin ise aşırı yüklenmesine yol açarak ebeveynlik rollerinde dengesizlik yaratmaktadır. Katılımcı ifadeleri “çocuğun eğitimi annenin işidir” yönündeki kültürel kabullerin babaların ilgisizliğini meşrulaştırdığını göstermektedir.

3.2.3. Eğitim düzeyi ve farkındalık

Bu alt tema babaların eğitim düzeylerinin onların çocuklarının eğitimine katılımını etkilediğini ortaya koymaktadır. Daha yüksek eğitim düzeyine sahip babalar eğitimin önemini kavrayarak sürece daha aktif şekilde dahil olurken düşük eğitim düzeyi olan babalar hem ödev takibinde hem de öğretmenle iletişimde yetersiz kalabilmektedir. Yapılan görüşmelerde konu hakkındaki düşünceler aşağıdaki ifadelerle desteklenmiştir.

“Öğretmeni ile sürekli görüşüyorum her zaman görüşüyorum çocuğum benim için çok değerlidir. Ben daha aktifim, hem eğitici kişiliğimden dolayı eşim pasif. Çünkü eşimin geleceği pek düşünmüyor, rahat biri. Ben daha endişeliyim çünkü hayatın zorluğunu biliyorum, bu nedenden dolayı ben daha aktifim.” (KTÖB2)

“Baba ilgilenmediğinden akademik olarak başarısızlar. Babanın eğitim düzeyi düşük ya da okuryazar ya da değilse akademik olarak çocuk da kötü oluyor.” (SKTSÖ1)

Eğitim düzeyi ve farkındalık teması babaların çocuklarının eğitimine katılım düzeylerinin büyük ölçüde kendi eğitim geçmişleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bulgular eğitim seviyesi yüksek olan babaların eğitimin önemini daha iyi kavrayarak öğretmenle iletişim kurma, ödev takibi yapma ve çocuğun akademik gelişimini destekleme konusunda daha aktif rol üstlendiklerini ortaya koymaktadır. Buna karşılık düşük eğitim düzeyine sahip babalar hem eğitsel süreçleri anlamakta hem de çocuklarına

destek sunmakta zorlanmakta, bu da katılımın yüzeysel ve sınırlı kalmasına yol açmaktadır.

3.2.4. Anne-baba arasındaki rol paylaşımı

Anne ve baba arasındaki görev dağılımı ve iş birliği babaların çocukların eğitimine katılım düzeyini doğrudan etkilemektedir. Rol paylaşımının dengeli olduğu ailelerde baba katılımı daha görünür hale gelmekte bu durum çocuğun gelişimine ve aile içi dayanışmaya da katkı sunmaktadır. Bu görüşü destekleyen ifadeler aşağıda verilmiştir.

“Ödevlerine yardımcı oluyorum; ihtiyaçlarını gideriyorum. Akşam geldiğinde yardımcı oluyorum. İzin gününde de ödevlerine ve ihtiyaçlarına yardımcı oluyorum. Aldığımız kararlar ortak ve evde eşimden bilgi alıyorum. Çocuğumun sorumluluğu ortak.” (ÖGÖB3)

“Ödevlerine derslerine yardım ediyorum; okuma saatleri yapıyoruz. Öğretmenleriyle sürekli görüşüyorum ve yapılan tüm etkinliklere neredeyse hep katılıyorum.” (ÖGÖA2)

“Çocuk günün çoğunluğunda evde anne ile birlikte olduğu için daha çok anne eğitim desteğinde bulunuyor. Bazı babalar annenin yetersiz kaldığı zamanlarda destek veriyor, bazı babalar ise anne ile birlikte çocuğunun sorumluluğunu paylaşıyor ve ortak hareket ediyor. Anne ve babanın çocuk üzerindeki sorumluluğu ortak şekilde paylaştığı çocuklar daha başarılı bir performans ve ilerleme gösteriyor.” (ÖSÖ1)

Bu tema baba katılımının ekonomik, kültürel ve toplumsal bağlamlarla şekillendiğini göstermektedir. Katılımcıların ifadeleri baba katılımını artırmak için bireysel farkındalığın yanında iş koşullarının iyileştirilmesi ve toplumsal cinsiyet normlarının dönüşümünün de kritik önemde olduğunu ortaya koymaktadır.

3.3. Baba Katılımının Çocukların Akademik, Sosyal ve Duygusal Gelişimine Etkisi

Katılımcıların baba katılımının çocukların gelişimine etkilerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar Tablo 3.5’te verilmiştir.

Tablo 3.5. Katılımcıların baba katılımının çocukların gelişimine etkilerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar

Temalar	Alt Temalar	Kodlar
Baba Katılımının Çocukların Akademik, Sosyal ve Duygusal Gelişimine Etkisi	Akademik Gelişmeye Katkı	Babayla yapılan ders tekrarlarının başarıya yansımaları (n:4)
		Babaların eğitim sürecine ilgisinin çocuğun öğrenme motivasyonunu artırması (n:3)
		Baba desteğinin öğretmenle iletişimi güçlendirerek akademik takibi kolaylaştırması (n:2)
	Sosyal Becerilerin Gelişimi	Baba ile geçirilen zamanın paylaşma ve iş birliği davranışlarını güçlendirmesi (n:3)
		Baba modelinin çocuğun iletişim ve problem çözme becerilerini desteklemesi (n:4)
		Baba ile oyunların çocuğun akran ilişkilerinde özgüven kazandırması (n:3)
	Özgüven ve Duygusal Güvenlik	Baba desteği ile hata yapma korkusunun azalması (n:2)
		Baba desteğinin duygusal istikrar ve güven duygusunu artırması (n:3)
		Babadan gelen takdirin çocuğun özgüvenini beslemesi (n:3)
	Baba-Çocuk İletişimi ile Motivasyon	Ortak etkinliklerin (kitap okuma, sohbet, spor vb.) motivasyon artırıcı etkisi (n:2)
		Baba-çocuk etkileşiminde duygusal paylaşımın öğrenmeye olumlu yansımaları (n:3)
		Baba ile kurulan sıcak iletişimin çocuğun çaba ve kararlılığını desteklemesi (n:2)

n: İlgili kodu ifade eden toplam katılımcı sayısı

3.3.1. Akademik gelişmeye katkı

Katılımcıların ifadeleri babaların eğitim sürecine aktif biçimde dahil olmasının çocukların akademik performansını güçlendirdiğini göstermektedir. Babaların ev ödevlerini kontrol etmesi, derslerde cesaretlendirmesi ve öğretmenle iletişim kurması çocukların başarıya daha yüksek bir motivasyonla yönelmelerini sağlamaktadır. Özellikle erkek çocukların babalarını rol model olarak görmesi baba katılımının akademik gelişmeleri üzerindeki olumlu etkisini artırmaktadır. Yapılan görüşmelerdeki aşağıdaki ifadeler bu durumu desteklemektedir.

“Babam ödevlerimi kontrol eder. Okuldan geldiğimde nasıl geçtiğini mutlaka sorar. Bazen okumada zorlandığımda benimle birlikte tekrar yapar. ‘Sen yaparsın oğlum’ der, moral verir.” (KTÖ2)

“Çok mutlu oluyorum. Babam okulumda geldiğinde sanki daha cesur hissediyorum. Yanımda olduğu zaman heyecanım azalıyor. Öğretmenimle konuşunca da

kendimi değerli hissediyorum. Babam çok ilgilenir benle tek benle değil iki abimde özel eğitime gidiyor onlarla da çok ilgileniyor.” (KTÖ2)

“Ben her gün çocuğumla ilgileniyorum. Eve gelince ‘öğretmenin ne dedi ne yaptınız okulda?’ diye soruyorum. Harf çalışırken başında duruyorum. Çok anlamam ama ne yapıyorsa yanında olmaya çalışıyorum. Yazı yazarken destek veriyorum.” (KTÖB1)

“Babaların ilgisi çocuk üzerinde çok etkili oluyor. Baba dersi önemseyince, çocuk da dersine daha çok sahip çıkıyor. Baba gelip ‘Oğlum nasıl, kızım ne yapıyor?’ dediğinde çocuk kendini daha güçlü hissediyor. Bu da başarıyı artırıyor.” (ÖSÖ2)

“Baba katılımı çocukların akademik başarısı üzerinde olumlu etki yapıyor. Babanın özellikle aile içindeki güçlü duruşu sebebiyle çocuklar onu daha fazla önemsiyor ve ciddiye alıyor.” (ÖSÖ3)

“Evde birlikte okuma yapıyoruz, bazen oyun oynayarak öğrenmesini sağlıyorum. Telefonumda eğitici videolar var, onları açıyorum. Renkleri, sayıları tekrar ediyoruz. Anlamasam da onunla birlikte oturmak bile yetiyor. ‘Yanımda babam var’ diye daha çok öğreniyor.” (KTÖB1)

Bu alt tema babaların eğitim sürecine aktif katılımının çocukların akademik gelişimini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Babaların ödev takibi yapması, öğretmenle iletişim kurması ve çocuklarını cesaretlendirmesi öğrenmeye yönelik motivasyonu artırmakta ve başarıya katkı sağlamaktadır. Özellikle babanın evdeki ilgisi ve destekleyici tutumu çocukların özgüvenini güçlendirmekte bu durum onların ders başarısına ve okul deneyimlerine olumlu biçimde yansımaktadır.

3.3.2. Sosyal becerilerin gelişimi

Baba katılımının hem akademik alanda hem de çocukların sosyal gelişiminde kritik rol oynadığı görülmektedir. Baba ile geçirilen nitelikli zaman, oyunlar ve ortak aktiviteler çocukların paylaşmayı öğrenmesine, kurallara uyma becerisini geliştirmesine ve arkadaşlık ilişkilerini güçlendirmesine katkı sunmaktadır. Aşağıdaki ifadeler bu durumu destekleyen örneklerdir.

“Çocuğumla oyun oynuyorum, genellikle işten sonra. Beraber sayı sayıyoruz, harf yazıyoruz, resim çiziyoruz. Benimle oyun oynadığında daha mutlu oluyor. Beraber tavuklara bakıyoruz, onlara yem veriyoruz. Bu şekilde paylaşmayı, sorumluluk almayı

öğreniyor. Ben yanında olduğumda daha dikkatli oluyor, sözümü dinliyor. Bunların arkadaş ilişkilerine de olumlu yansıdığını düşünüyorum.” (KTÖB1)

“Babasının aktif olması eğitim hayatında daha başarılı duygusal olarak gelişen sosyal olarak aktif konuşkan başarılı empati duygusu gelişmiş düşünceli çocuk olmasında büyük katkı sağladı.” (ÖGÖA2)

“Babası katıldığında eğitime tabii ki katkı sağlıyor; gelişiyor derslerinde başarısı artıyor, duygusal olarak gelişiyor; düşünceli bir çocuk oluyor ve bu daha güçleniyor.” (ÖGÖA4)

Bu alt tema baba katılımının çocukların sosyal becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Babalarıyla vakit geçiren çocukların paylaşma, sorumluluk alma, empati kurma ve iletişim becerilerinin güçlendiği görülmektedir. Ortak aktiviteler ve oyunlar aracılığıyla baba-çocuk etkileşimi çocukların duygusal olgunluklarını artırmakta ve akran ilişkilerini daha sağlıklı biçimde kurmalarına katkı sağlamaktadır.

3.3.3. Özgüven ve duygusal güvenlik

Katılımcılar babaların eğitim sürecine katılımının çocukların özgüvenini artırıcı bir faktör olduğunu vurgulamışlardır. Baba ilgisi ve desteği çocukların hata yapma korkusunu azaltmakta, onları daha cesur ve girişken kılmaktadır. Bununla birlikte baba varlığı çocuğun duygusal anlamda kendini güvende hissetmesine ve psikolojik dayanıklılığının artmasına katkı sağlamaktadır. Bu durumu yapılan görüşmelerdeki aşağıdaki ifadeler desteklemektedir.

“Çok mutlu oluyorum. Babam okulumda geldiğinde sanki daha cesur hissediyorum. Yanımda olduğu zaman heyecanım azalıyor. Öğretmenimle konuşunca da kendimi değerli hissediyorum.” (KTÖ2)

“Babam, ödevlerimi kontrol eder. Okuldan geldiğimde nasıl geçtiğini mutlaka sorar. Bazen okumada zorlandığımda benimle tekrar yapar. ‘Sen yaparsın oğlum’ der, moral verir.” (KTÖ2)

“Baba katılımı çocukların akademik başarısı üzerinde olumlu etki yapıyor. Babanın özellikle aile içindeki güçlü duruşu sebebiyle çocuklar onu daha fazla önemsiyor ve ciddiye alıyor. Çocuk, babasından ilgi gördüğünde kendini daha güçlü hissediyor. Babalar sadece ders değil, duygusal anlamda da çocuğun yanında olduğunda çocuk daha

dengele gelişiyor. Yani sadece annenin değil, babanın da aktif olması çok önemli.” (ÖSÖ3)

“Babaların ilgisi çocuklarda çok belirgin fark yaratıyor. Anne zaten her zaman yanında ama baba işin içine girince çocuk kendini daha güvende hissediyor. Bu durum derslerine, arkadaş ilişkilerine hatta özgüvenine bile yansıyor. Bazı öğrencilerde babanın desteğini adeta bir güven duvarı gibi görüyoruz.” (SKTSÖ3)

Bu alt temada elde edilen bulgular, babaların çocuklarının eğitim sürecine katılımı sırasında yoğun bir duygusal bağ geliştirdiklerini ve bu bağın hem baba hem çocuk açısından güven duygusunu güçlendirdiğini göstermektedir. Babaların çocuklarının okul yaşantısına tanıklık etmeleri, onların gelişimine eşlik etmeleri ve başarı anlarına doğrudan katılmaları, babalarda gurur, mutluluk ve duygulanma gibi güçlü duyguların ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Bu durumu yansıtan katılımcı ifadelerinden biri şu şekildedir:

“Ne zaman okulda bir şey olsa gitmeye çalışıyorum. Özellikle gösteri, veli toplantısı gibi şeyleri kaçırmam. Hem çocuğum mutlu oluyor hem öğretmenle görüşüyorum. İştten izin bulabilirsem mutlaka katılırım. 23 Nisan gösterisine gitmişim, çok duygulandım.” (KTÖB1)

Bu ifade, baba desteğinin yalnızca akademik değil, aynı zamanda çocuğun duygusal güvenliğini pekiştiren bir işlev gördüğünü ortaya koymaktadır. Baba katılımı, çocuğun kendini değerli hissetmesine katkı sağlarken, babanın ebeveynlik rolünü duygusal düzeyde içselleştirmesini de mümkün kılmaktadır. Bu bağlamda baba katılımı, çocuğun özgüvenini destekleyen koruyucu bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Bu alt tema baba katılımının çocukların özgüven ve duygusal güvenlik duygusu üzerinde belirgin bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Babalarının ilgisini ve desteğini hisseden çocuklar kendilerini daha değerli ve güçlü hissetmekte, hata yapma korkusu azalarak daha girişken ve cesur davranabilmektedir. Baba varlığı çocukların psikolojik dayanıklılığını güçlendirmekte ve duygusal dengeyi destekleyici bir güven kaynağı oluşturmaktadır.

3.3.4. Baba-çocuk iletişimi ile motivasyon

Babaların çocuklarıyla kurdukları sıcak ve destekleyici iletişim onların akademik motivasyonlarını doğrudan etkilemektedir. Katılımcılar baba-çocuk arasındaki sohbet,

kitap okuma ya da spor gibi etkinliklerin çocukların kendilerini değerli hissetmelerine ve öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıdaki ifadeler bu durumu destekleyen örneklerdir.

“Baba katılımı çocukların akademik başarısı üzerinde olumlu etki yapıyor. Babanın özellikle aile içindeki güçlü duruşu sebebiyle çocuklar onu daha fazla önemsiyor ve ciddiye alıyor. Çocuk, babasından ilgi gördüğünde kendini daha güçlü hissediyor. Babalar sadece ders değil, duygusal anlamda da çocuğun yanında olduğunda çocuk daha dengeli gelişiyor. Yani sadece annenin değil, babanın da aktif olması çok önemli. Biz de öğretmenler olarak babaları sürece katarken onları değerli hissettirmeye çalışıyoruz. Böyle olduğunda hem baba sürece daha gönüllü giriyor hem de çocuk kendini daha değerli hissediyor.” (ÖSÖ3)

“Babamın desteğini en çok ödevlerime yardım ettiğinde hissediyorum. Benimle evcilik oynuyor birlikte oyun oynadığımızda da bana destek oluyor.” (ÖGÖ1)

Bu alt tema kapsamında babaların çocuklarıyla kurdukları duygusal ve iletişim temelli etkileşimlerin, çocukların öğrenme motivasyonu üzerinde doğrudan etkili olduğu görülmektedir. Babalar çocuklarıyla zaman geçirdiklerinde, birlikte ders çalıştıklarında veya gündelik etkinlikleri paylaştıklarında, çocukların öğrenmeye yönelik istekliliklerinin arttığını ifade etmektedir.

Katılımcılardan biri bu durumu şu şekilde dile getirmiştir:

“Onunla ilgilenince daha mutlu oluyor, her şeyi anlatıyor. ‘Yanımda babam var’ diye daha çok öğreniyor.” (KTÖB1)

Bu ifade, baba-çocuk etkileşiminde duygusal paylaşımın öğrenme sürecine olumlu yansıdığını göstermektedir. Babayla kurulan sıcak iletişim, çocuğun kendini güvende hissetmesini sağlamakta; bu durum da öğrenme sürecine yönelik motivasyonu artırmaktadır.

Bu tema göstermektedir ki baba katılımı akademik destek boyutunun yanında çocuğun sosyal uyumunu, duygusal sağlığını ve özgüvenini pekiştiren çok boyutlu bir faktördür. Katılımcı ifadeleri babaların çocuk gelişiminde bütüncül bir rol üstlendiklerini ortaya koymaktadır.

3.4. Baba Katılımının Avantaj ve Dezavantajları

Katılımcıların baba katılımının avantaj ve dezavantajlarına ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar Tablo 3.6’te verilmiştir.

Tablo 3.6. Katılımcıların baba katılımının avantaj ve dezavantajlarına ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar

Temalar	Alt Temalar	Kodlar
Baba Katılımının Avantaj ve Sınırlılıkları	Akademik Başarıyı Artırma	Babaların eğitim sürecine dahil olmasının ders başarısını yükseltmesi (n:4)
		Akademik desteğin düzenli olduğunda öğrenme alışkanlıklarını güçlendirmesi (n:3)
		Baba-öğretmen iletişiminin eğitim sürecini takip etmeyi kolaylaştırması (n:2)
	Sosyal Uyum ve İletişimi Geliştirme	Baba ilgisinin çocuğun sosyal ilişkilerde daha rahat olmasını sağlaması (n:3)
		Baba-çocuk etkileşiminin iletişim becerilerini modelleyici etki yaratması (n:4)
		Baba katılımının çocuğun okul ve akran ortamına uyumunu artırması (n:3)
	Özgüven ve Psikolojik Dayanıklılık	Baba desteğinin çocuğun kendine güvenini artırması (n:4)
		Baba ilgisinin stresle baş etme becerilerini güçlendirmesi (n:3)
		Baba katılımının çocukta aidiyet ve güven duygusunu pekiştirmesi (n:3)
	Aile İçi İş Birliği	Baba katılımının ebeveynler arasında koordinasyonu güçlendirmesi (n:3)
		Aile içi görev paylaşımının eşitlenmesiyle yükün azalması (n:2)
		Ortak sorumluluğun aile içi iletişimi güçlendirmesi (n:4)
	Katılımı Sınırlayan Etmenler	İş yoğunluğu ve zaman kısıtının sürdürülebilir katılımı zorlaştırması (n:4)
		Toplumsal cinsiyet normlarının babayı geri planda bırakması (n:3)
		Okul ve öğretmenlerin babaya yeterince ulaşmaması (n:2)
		Aşırı otoriter tutumun çocuk üzerindeki olumsuz etkileri (n:1)

n: İlgili kodu ifade eden toplam katılımcı sayısı

3.4.1. Akademik katkılar

Katılımcılar babaların eğitim sürecine dahil olmasının çocukların akademik başarıları üzerinde doğrudan bir etki yarattığını belirtmiştir. Düzenli ders takibi ve ödev desteği çocukların daha disiplinli çalışmasını ve sorumluluk bilinci kazanmasını sağlamaktadır. Bu durum baba katılımının eğitimsel sorumluluk bilinci oluşturduğunu göstermektedir. Bu durumu aşağıdaki ifadeler desteklemektedir.

“Her zaman yanındayım her zaman vakit ayırıyorum, derslerini soruyorum yardımcı oluyorum. Her gün onu üzen ve mutlu eden şeyler neler okulda ne yaşadın seni ne üzdü ya da seni ne mutlu etti diye sorarım. Birlikte konuşuruz, gezeriz, vakit geçiririz, ihtiyaçlarını neler ise onun faydasına göre alırım. Derslerine yardımcı oluyorum; geliştirici materyaller alıyoruz. Çocuğumun akademik başarısı akranlarından daha iyi seviyede diyebiliriz.” (ÖGÖB4)

“Baba ilgisizse çocuk akademik anlamda geriliyor. Dikkatini toparlayamıyor, derste kopmalar yaşıyor. Çocuğun davranışsal olarak da problem yaşadığını gözlemliyoruz. Anne ne kadar çabalasa da baba olmayınca çocukta eksiklik hissi oluyor. Baba sürece dahil olduğunda ise çocuk daha sorumluluk sahibi oluyor, ödevlerini daha düzenli yapıyor, derse ilgisi artıyor.” (ÖSÖ2)

Babaların eğitim sürecine etkin katılımının sağlanabilmesi, onlara belirli sorumlulukların devredilmesi ve ebeveynlik sürecinde aktif roller üstlenmelerinin teşvik edilmesiyle mümkün olabilmektedir. Aşağıdaki görüşme ifadesi bu durumu desteklemektedir.

“Babaları sürece katmak için onlara küçük sorumluluklar vermek gerekiyor. Mesela ödev takibini yapmasını istiyoruz ya da çocuğa kitap okutmasını öneriyoruz. Baba ilgilenince çocuk da daha disiplinli oluyor. Hem derslerine dikkat ediyor hem de sorumluluk bilinci gelişiyor.” (ÖSÖ4)

Bu alt tema babaların eğitim sürecine dahil olmasının çocukların akademik başarısı üzerinde doğrudan etkisi olduğunu göstermektedir. Babaların düzenli ders takibi yapması, ödevleri kontrol etmesi ve eğitim sürecinde aktif rol üstlenmesi çocukların disiplinli çalışma, sorumluluk bilinci ve derse ilgisinin artmasına katkı sağlamaktadır. Babaların sürece katılımı çocukların akademik performansını destekleyici bir eğitimsel sorumluluk unsuru olarak öne çıkmaktadır.

3.4.2. Sosyal katkılar

Baba katılımının bir diğer avantajı çocukların sosyal becerilerinin gelişmesine katkı sağlamasıdır. Babalarla geçirilen oyun ve etkinlik süreçleri çocukların arkadaşlık ilişkilerinde paylaşımcı, uyumlu ve sabırlı bireyler olmalarına yardımcı olmaktadır. Bu durumu aşağıdaki ifadeler desteklemektedir.

“Ben belediyede temizlik görevlisiyim; işten gelince onunla oyun oynuyorum. Sayı sayıyoruz, harfleri yazıyoruz. Bazen birlikte resim yapıyoruz. Beraber telefonla resimli kitaplara bakıyoruz. Onunla ilgilenince daha mutlu oluyor, her şeyi anlatıyor. Birlikte tavuklara bakıyoruz. Canlıya nasıl bakılacağını öğreniyor; sorumluluklar veriyorum gelişsin diye.” (KTÖB1)

“Velilerin çocuğun eğitim sürecine katılmaları çocuğun eğitim sürecinde aktif olmasını sağlar. Veli çocuğun eğitim sürecine katıldığı zaman öğretmenle iş birliği daha sağlıklı olur. Veli katılım gerçekleştiğinde çocuk akademik olarak, duygusal olarak, sosyal olarak, psikolojik olarak akranlarına yetişebiliyor.” (SKTSÖ2)

Bu alt tema baba katılımının çocukların sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağladığını göstermektedir. Babalarla geçirilen oyun ve etkinlikler çocukların paylaşım, sabır, uyum ve sorumluluk gibi sosyal becerilerini güçlendirmekte iken arkadaş ilişkilerinde daha etkin ve olumlu davranmalarına yardımcı olmaktadır.

3.4.3. Psikolojik katkılar

Katılımcıların büyük çoğunluğu baba desteğinin çocuklarda özgüven ve psikolojik dayanıklılık kazandırdığını belirtmiştir. Baba katılımı çocukların stresle başa çıkma gücünü artırmakta, onlara duygusal güvenlik duvarı oluşturmaktadır. Yapılan görüşmelerdeki aşağıdaki ifadeler bu durumu ifade etmektedir.

“Çok mutlu oluyorum. Babam okuluma geldiğinde sanki daha cesur hissediyorum. Yanımda olduğu zaman heyecanım azalıyor. Öğretmenimle konuşunca da kendimi değerli hissediyorum. Babam çok ilgilenir benle, tek benle değil iki abim de özel eğitime gidiyor onlarla da çok ilgileniyor.” (KTÖ2)

“Annem daha çok yardımcı olur ama babam gelince daha güçlü hissediyorum. İkisi bir arada olunca kendimi güvende hissediyorum.” (KTÖ2)

“Katkısı olur, eğitimine katkısı olur yani. Gelişimine katkısı olur. İlgilendiğinde daha başarılı oluyor. Katkısı oluyor her türlü, derslerinde katkısı oluyor. Katılıyor mu? Katılıyor. Babası katıldığında eğitime tabii ki katkı sağlıyor; gelişiyor derslerinde başarısı artıyor, duygusal olarak gelişiyor; düşünceli bir çocuk oluyor ve bu daha güçleniyor.” (ÖGÖA4)

“Babamın okul etkinliklerine katılması beni çok mutlu ediyor güzel hissettiriyor çok seviniyorum.” (ÖGÖ2)

“Babam geldiğinde çok iyi hissediyorum, mutlu hissediyorum, keyfim yerinde hissediyorum.” (ÖGÖ4)

“Babamın okul etkinliklerine katılması beni çok mutlu ediyor iyi hissediyorum güzel hissediyorum kendimi beni sevdiğini düşünüyorum.” (ÖGÖ5)

Bu alt tema baba katılımının çocukların psikolojik gelişimi üzerinde olumlu etkiler sağladığını göstermektedir. Babaların desteği ve ilgisi çocuklarda özgüvenin artmasına, duygusal güvenlik duygusunun güçlenmesine ve stresle başa çıkabilme becerisinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Baba katılımı çocukların duygusal deneyimlerini olumlu etkileyerek psikolojik dayanıklılık kazanmalarını desteklemektedir.

3.4.4. Aile içi katkılar

Baba katılımı çocuk gelişimiyle sınırlı kalmayıp aile içi iş birliğini de güçlendirmektedir. Anne ve baba arasındaki ortak sorumluluk paylaşımı hem çocuğun gelişim sürecine hem de ev içi huzura olumlu katkılar sağlamaktadır. Aşağıdaki görüşme ifadeleri bu durumu desteklemektedir.

“Çocuk günün çoğunluğunda evde anne ile birlikte olduğu için daha çok anne eğitim desteğinde bulunuyor, bazı babalar annenin yetersiz, eksik kaldığı ya da yardıma ihtiyaç duyduğu zamanlarda destek veriyor bazı babalar ise anne ile birlikte çocuğunun sorumluluğunu paylaşıyor ve ortak hareket ediyor. Anne ve babanın çocuk üzerindeki sorumluluğu ortak şekilde paylaştığı çocuklar daha başarılı bir performans ve ilerleme gösteriyor.” (ÖSÖ3)

“Eşimle okula daha çok birlikte gider ve birlikte karar veririz.” (KTÖB1)

“Birlikte karar alıyoruz birlikte uyguluyoruz.” (ÖGÖA1)

“Ortak hareket ediyoruz baskın bir taraf yok. Her kararı orta kalıyoruz. Çocuğumun faydası hangi yönde ise o yönde kararlar alıyoruz.” (ÖGÖA2)

“Eşim kadar hasta olursa olsun ortak kararlar alıyoruz yani kararları tek başıma almıyorum kararları birlikte alıyoruz; sadece ben uygulamada daha aktifim kontrolde daha aktifimdir.” (ÖGÖA5)

“Eğitimi ile ilgili kararları birlikte alıyoruz. Eşimle aramızda herhangi bir fark yok. Ortak karar veriyoruz.” (ÖGÖB2)

Bu alt tema baba katılımının çocuk gelişimini güçlendirirken aile dinamikleri üzerinde de belirgin etkiler yarattığını göstermektedir. Babaların sürece dahil olması anne ve baba arasında ortak sorumluluk paylaşımını artırmakta, çocukla ilgili kararların birlikte alınması ve uygulanması aile içi iş birliğini güçlendirmektedir. Ortak hareket etme, tek taraflı baskın tutumları azaltmakta ve ev içi uyum ile düzeni desteklemektedir. Katılımcı ifadeleri anne ve babanın sorumlulukları dengeleyici biçimde paylaştığı durumlarda çocukların akademik ve sosyal gelişimlerinde daha olumlu sonuçlar elde edildiğini göstermektedir. Böylece baba katılımı hem çocuğun gelişim sürecine hem de aile içi ilişkilerin sağlıklı biçimde sürdürülmesine katkı sağlamaktadır.

3.4.5. Katılımın sınırlılıkları

Baba katılımının önündeki en önemli sınırlılıklardan biri iş yükü ve zaman kısıtlılığıdır. Yoğun çalışma temposu babaların çocuklarının eğitim sürecine katılımını sınırlamaktadır. Bu konuyu aşağıdaki görüşmeci ifadeleri desteklemektedir.

“Benim katılımımı artırmak için gerek eşim gerek öğretmenler ellerinden geleni yapıyorlar; fakat benim iş saatlerimle ilgili sıkıntılar var. Yoğun çalışınca az ve yetersiz bir destek olma durumunu yaşıyorum.” (ÖGÖB2)

“Karşılaştığımız en büyük zorluk babalara ulaşamıyoruz yani babalar genelde toplantılara katılmıyorlar. Bunun sebebinde genelde iş şartlarını söylüyorlar yani iş saatlerinin olmadığını, iş koşullarının onlara uymadığını, izin alamadıklarını, yoğun olduklarını ifade ediyorlar ve kendilerini yerlerine ‘eşim gelebilir mi, annesi gelse olur mu?’ gibi ifadeler kullanıyorlar.” (SKTSÖ3)

“Çoğu babanın işi erken başlıyor, geç bitiyor. Vakit ayıramıyorlar. Bazı babalar da ‘anne ilgileysin’ diyerek geri planda kalıyor. Bir de bazıları okul ortamına alışık değil, çekingen davranıyorlar.” (ÖSÖ2)

“Yaklaşık iki yıldır neredeyse okul etkinliklerine hiç katılmadım, herhangi bir etkinlik katılım olmadı yoğun çalıştığımdan; ama hafta sonu herhangi bir etkinlik olursa katılırım.” (ÖGÖB2)

Bu alt temada elde edilen bulgular, iş koşulları ve zaman yetersizliğinin babaların eğitim sürecine katılımında hem fiziksel hem de duygusal düzeyde sınırlayıcı bir etki yarattığını ortaya koymaktadır. Sürece dahil olmak isteyen bazı babalar, yaşadıkları iletişim sorunları nedeniyle zamanla yorgunluk ve hayal kırıklığı yaşayabilmektedir.

Bu durumu yansıtan bir katılımcı ifadesi şöyledir:

“Çok çabaladım... baktım olmuyor. Bu beni çok yordu, öğrenilmiş çaresizlik yaşadım.” (KTÖB2)

Bu ifade, okul ve öğretmenlerle kurulamayan sağlıklı iletişimin, babalarda katılıma yönelik isteği zayıflattığını ve duygusal geri çekilmeye yol açtığını göstermektedir.

Bu alt tema baba katılımını sınırlandıran başlıca faktörün iş yükü ve zaman kısıtlılığı olduğunu göstermektedir. Yoğun çalışma temposu, uzun mesai saatleri ve izin alamama gibi koşullar babaların çocuklarının eğitim sürecine düzenli ve aktif katılımını engellemektedir. Katılımcı ifadeleri babaların sürece dahil olma isteklerinin bulunduğunu ancak iş kaynaklı engeller nedeniyle bu katılımın sınırlı ve düzensiz kaldığını ortaya koymaktadır. Bu durum çocukların eğitim sürecinde babadan beklenen desteğin yeterince sağlanamamasına yol açmaktadır.

3.4.6. Olumsuz etkiler

Az sayıda katılımcı baba katılımının her zaman olumlu sonuçlar doğurmadığını vurgulamıştır. Özellikle aşırı otoriter tutumların çocukların motivasyonunu kırdığı ve öğrenme sürecini olumsuz etkilediği dile getirilmiştir. Aşağıdaki ifade bu görüşü desteklemektedir.

“Babası destek olan öğrencilerde hem ders başarısı hem de özgüven çok daha yüksek oluyor. Ama bazı babalar sadece ceza ya da disiplin kısmında devreye giriyor. Bu da çocukta korku yaratıyor, motivasyon değil. Çocuk babasının desteğini değil, otoritesini hissediyor. Oysa olumlu ilgi, çocuk için çok daha faydalı olurdu.” (ÖSÖ3)

Bu alt tema baba katılımının çocuk gelişimi üzerinde büyük ölçüde olumlu sonuçlar doğurduğunu, ancak zaman kısıtlılığı ve otoriterlik gibi faktörlerin süreci olumsuz yönde sınırlayabildiğini ortaya koymaktadır.

3.5. Kültürel, Sosyoekonomik ve Bireysel Faktörler

Katılımcıların kültürel, sosyoekonomik ve bireysel faktörlere ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar Tablo 3.7’te verilmiştir.

Tablo 3.7 Katılımcıların kültürel, sosyoekonomik ve bireysel faktörlerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar

Tema	Alt Temalar	Kodlar
Kültürel, sosyoekonomik ve bireysel faktörler	İşgücü niteliği ve esneklik	Babaların iş yoğunluğu ve mesai saatleri nedeniyle katılım kısıtlılığı (n:8)
		Esnek çalışma imkânı olan babaların sürece daha kolay katılması (n:3)
		Düşük iş güvencesinin babaların önceliklerini geçim odaklı hale getirmesi (n:2)
	Maddi kaynaklar ve ekonomik baskı	Ekonomik sıkıntıların aile içi stresi artırarak katılımı azaltması (n:6)
		Maddi imkânların çocuğa eğitim desteği sunmayı kolaylaştırması (n:3)
		Ekonomik baskı nedeniyle zaman ve enerjinin sınırlanması (n:2)
	Eğitimsel sermaye (okuryazarlık ve farkındalık)	Eğitim düzeyi yüksek babaların okul süreçlerini daha kolay takip etmesi (n:7)
		Düşük eğitim seviyesinin babada yetersizlik duygusu oluşturmaması (n:4)
		Eğitimle birlikte özel gereksinim konusunda farkındalığın artması (n:3)
	Sağlık, fiziksel durum ve bakım yükü	Baba ve çocukların sağlık sorunlarının baba katılımını fiziksel olarak kısıtlaması (n:3)
		Ailedeki diğer bireylerin bakım yükünün babanın zamanını sınırlandırması (n:4)
		Fiziksel yorgunluğun duygusal ilgiyi azaltması (n:2)
	Uzaklık ve aile ağlarının etkisi	İş nedeniyle uzaklığının okulla iletişimi zorlaştırması (n:4)
		Geniş aile desteğinin katılımı kolaylaştırması (n:2)
		Aile ağlarının yükü paylaşamaması durumunda babanın yalnızlaşması (n:3)
	Toplumsal normlar ve erkeklik söylemleri	“Baba geçim sağlar, anne ilgilenir” anlayışının sürmesi (n:4)
		Baba ilgisinin çevrede “kadınca davranış” olarak görülmesi (n:2)
		Erkeklik rollerinin değişmesiyle yeni baba kimliklerinin ortaya çıkması (n:3)
	Bireysel motivasyon, inanç ve değerler	Babanın içsel sorumluluk duygusunun katılımı güçlendirmesi (n:3)
		İnanç ve değerlerin baba rolünü şekillendirmesi (n:4)
		Kişisel motivasyon eksikliğinin ilgisizliğe yol açması (n:2)

n: İlgili kodu ifade eden toplam katılımcı sayısı

3.5.1. İşgücü niteliği ve esneklik

Babaların iş koşulları, çalışma saatleri ve görev nitelikleri çocuklarının eğitim sürecine katılımlarını doğrudan etkilemektedir. Araştırma bulguları babaların büyük bir kısmının yoğun iş temposu nedeniyle okul etkinliklerine ya da veli toplantılarına düzenli

olarak katılamadıklarını göstermektedir. Ancak bazı katılımcılar etkinliklerin mesai sonrası ya da hafta sonu planlanmasının baba katılımını artırabileceğini belirtmiştir. Bu durum iş yaşamındaki esnekliğin baba katılımı için belirleyici bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcı ifadeleri babaların genellikle çalışma zorunluluğu nedeniyle eğitim süreçlerinden uzak kaldıklarını ortaya koymaktadır:

“Annem daha çok katılıyor çünkü babam çalışıyor işe gidiyor çünkü benim babam muhtar. Köye gidiyor sürekli orada işleri oluyor. Onun için babam pek okula gelemiyor. Annem daha çok katılıyor.” (ÖGÖ1)

“İkisi de katılıyor en çok ama annem katılıyor çünkü babam işe gidiyor iş tatil olsaydı pazar olsa gelir babam ama hafta içi olduğu için babam gelemiyor yoksa babam gelir.” (ÖGÖ4)

Benzer biçimde çalışan babalar zaman yetersizliği nedeniyle eğitim sürecine dolaylı yollarla katılmak zorunda kaldıklarını belirtmiştir:

“Hiçbirine katılamıyorum zamanım yok hiç gelemiyorum vaktim yok genelde eşim müsait oluyor. Aldığımız kararlar ortak ve evde eşimden bilgi alıyorum ama öğretmenle hep telefon görüşmesi yapıyorum.” (ÖGÖB3)

Bazı çocuklar ise babalarının etkinliklere katılımını kolaylaştırmak için çözüm önerileri sunarak okul etkinliklerinin zamanlamasının katılımı artırabileceğini vurgulamıştır:

“Babalar ve Oğullar günü yapabilirsiniz... hafta sonu yaparsanız babam mutlaka katılır ya da mesai saatinden sonra yaparsınız babam yine katılır. Örneğin babamla biz maç izlemeyi çok seviyoruz, bir maç yapılırsa ve bizi davet etseniz babamla katılmayı çok isterim.” (ÖGÖ5)

Babalardan gelen ifadeler çalışma koşullarının zaman yönetimini zorlaştırdığını ve bu nedenle katılımın biçimsel düzeyde kaldığını göstermektedir:

“Çocuğumun eğitim sürecine pek katkıda bulunamıyorum. Memurum 8-5 çalışma saatlerim var bu nedenle çocuğuma pek yardımcı olamıyorum; ancak işten geldikten sonra ödevlerini kontrol ediyorum. Kırtasiye okul ihtiyaçlarını karşılıyorum.” (ÖGÖB2)

“İmam olduğum için vakit sınırlı, ayarlı olduğu için bu sürece bağlı olarak mümkün mertebede ilgilenmeye çalışıyorum; çalışma saatlerimde bile çocuğumu yanıma alıp vakit geçiriyorum.” (KTÖB2)

Öğretmen ve okul personelinin gözlemleri ise baba katılımının düşük olmasının yapısal sebeplerine işaret etmektedir.

“Karşılaştığımız en büyük zorluk babalara ulaşamıyoruz... genelde iş saatlerinin uygun olmadığını, izin alamadıklarını söylüyorlar... gelenler de birkaç defa geliyor sonra hiç gelmiyorlar. Ayrıca anne-baba arasında iletişimsizlik olunca baba katılımı gerçekleşmiyor. Bunun dışında bazı babalar çocuklarından vazgeçmiş gibi davranıyor, bu da süreci olumsuz etkiliyor.” (SKTSÖ2)

Benzer şekilde öğretmenler babaların genellikle “görünmez ebeveyn” konumunda kaldığını ve iş koşullarının bu görünmezliği artırdığını belirtmiştir:

“Bazen anne çok aktif oluyor bazen baba aktif oluyor ama genel olarak ne yazık ki baba görünmüyor, baba yok, babaya ulaşamıyoruz. İşten dolayı genelde ‘müsait değilim’ diyorlar. Ev ziyaretine gitmek istediğimizde de ‘eşim evde, ben olmasam olur mu?’ diyorlar. Baba hayalet gibi. Anne daha aktif ama kimi anneler de okuryazarlığı düşük olduğu için süreçte aksaklıklar oluyor.” (SKTSÖ2)

Bazı öğrenciler ise babalarının katılma isteğini fark ettiklerini, ancak çalışma saatlerinin buna engel olduğunu ifade etmiştir:

“Annem ve babam arasında pek fark yok ama annem genelde daha çok katılıyor çünkü babam işe geliyor çalışma saatleri ona engel oluyor; yoksa babam katılmayı çok ister ama müsait olduğunda katılıyor.” (ÖGÖ5)

Diğer yandan kırsal bölgelerde çalışan babaların iş yükü özellikle tarım ve hayvancılıkla uğraşanlar açısından katılımı daha da güçleştirmektedir:

“Üç yıllık öğrencimin babasını sadece mezuniyet töreninde gördüm... Hayvancılıkla geçindikleri için çok yoğun olduklarını ve okula gelmekte zorlandıklarını, babanın bu nedenle gelemediğini ifade ediyorlar.” (SKTSÖ3)
“Birçok sosyal etkinlik düzenlememize rağmen baba sürekli ‘işim var, hayvanlara bakıyorum’ deyip katılım sağlamadı.” (SKTSÖ3)

Genel olarak bu alt tema babaların iş yaşamı ve mesai koşullarının baba katılımının en temel belirleyicilerinden biri olduğunu göstermektedir. Çalışma saatlerinin katılıma engel oluşturduğu durumlarda babalar sürece dolaylı biçimde dâhil olma eğilimindedir. Esnek çalışma modelleri, hafta sonu etkinlikleri ya da okulun babalara yönelik özel planlamaları bu sınırlılıkları kısmen azaltabilecek potansiyele sahiptir.

Ancak mevcut durumda iş yükü ve zaman baskısı baba katılımının hem sürekliliğini hem de derinliğini sınırlamaktadır.

3.5.2. Maddi kaynaklar ve ekonomik baskı

Baba katılımı çoğu zaman ekonomik sorumluluklarla ilişkilendirilmekte, kırtasiye, okul eşyası, harçlık gibi maddi destekler babaların eğitim sürecine katılım biçimi olarak öne çıkmaktadır. Görüşmelerde babaların maddi katkılarını çocuklarının eğitimine olan ilginin bir göstergesi olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Bununla birlikte ekonomik sıkıntı yaşayan ailelerde baba katılımının sınırlı kaldığı, ekonomik refah düzeyinin ise katılımı artırıcı bir rol oynadığı ifade edilmiştir. Katılımcı ifadeleri babaların çocuklarının eğitiminde öncelikli olarak maddi destek sağlayıcı bir rol üstlendiklerini ortaya koymaktadır:

“Babam benim eğitimimde ödevlerime yardım ediyor. Okul eşyalarımı defterlerimi kalemlerimi alıyor. Kırtasiye malzemelerimi alıyor. Bazen babamla birlikte kırtasiyeye gidiyoruz.” (ÖGÖ1)

“Babamın desteğini en çok harçlıkta hissetmek istiyorum. Bana harçlık çok versin kantinden istediğimi alayım bir de ödevlerime yardım etsin onun için de destek olmasını istiyorum.” (ÖGÖ2)

Okul personeli de ekonomik güçlüklerin katılımı doğrudan etkilediğini belirtmiştir:

“Maddi sıkıntısı olan babaların eğitim sürecine katılımı ister istemez sınırlı oluyor.” (SKTSÖ5)

Benzer biçimde bazı babalar katılımlarını daha çok eğitim materyalleri temini üzerinden tanımlamıştır:

“İstenilen materyalleri alıyorum. Kitap istiyor alıyorum. Defter istiyor alıyorum. Birlikte kırtasiyeye gidiyoruz.” (ÖGÖB1)

“Babam çok iyi destek oluyor, ödevlerime yardım ediyor. İhtiyaçlarımı alıyor; yeni çanta, kalem, silgi, defter, kitap alıyor.” (ÖGÖ4)

Öğretmen görüşleri ise ekonomik durumun hem katılım düzeyini hem de ebeveynler arası rol paylaşımını etkilediğini göstermektedir:

“Değişiklik gösteriyor; bazen anne aktif oluyor bazen baba aktif oluyor. Bu durumu da şu noktalar etkiliyor: hangi ebeveynin eğitimi yüksekse o aktif oluyor ve maddi durumu yüksek olan ebeveynler hangisinin zamanı elverişliyse o kişi katılım sağlıyor. Maddi durumu babanın iyi, zamanı da varsa baba katılıyor; tersi durumda anne katılıyor.” (SKTSÖ1)

Özetle ekonomik koşullar baba katılımının biçim ve düzeyini belirleyen temel faktörlerden biridir. Babaların çoğu çocuklarının eğitim sürecine ağırlıklı olarak maddi katkılar yoluyla katılmakta, ekonomik imkânların kısıtlı olduğu durumlarda ise bu katılım hem nicelik hem nitelik bakımından sınırlı kalmaktadır.

3.5.3. Eğitimsel sermaye (okuryazarlık ve farkındalık)

Babanın eğitim düzeyi ve okuryazarlığı çocuğun eğitim sürecine katılım biçimini ve niteliğini doğrudan etkilemektedir. Eğitimsel sermayesi yüksek babalar süreci sadece annelere bırakmayıp bilinçli biçimde dahil olduklarını belirtirken düşük eğitim düzeyine sahip babaların ödev takibi, öğretmenle iletişim kurma veya okul ortamında rahat davranma gibi konularda zorluk yaşadıkları görülmektedir. Bu durum baba katılımında maddi kaynakların yanında bilgi, farkındalık ve kültürel sermayenin de belirleyici olduğunu göstermektedir. Öğretmen görüşlerinde bazı babaların düşük okuryazarlık düzeyi nedeniyle çocuklarının eğitim sürecine sınırlı katılım gösterebildiği vurgulanmıştır:

“Bazı babalar okumamış, o yüzden ödev takibinde zorlanıyorlar. Bu da ilgisizlik gibi görünüyor.” (ÖGÖ3)

“Bir de bazıları okul ortamına alışık değil, çekingen davranıyorlar.” (ÖSÖ2)

Bazı babalar ise eğitim geçmişlerinin ve bilinç düzeylerinin sürece aktif biçimde katılmalarını kolaylaştırdığını ifade etmiştir:

“Öğretmeni ile sürekli görüşüyorum, her zaman görüşüyorum. Çocuğum benim için çok değerlidir. Ben daha aktifim, hem eğitici kişiliğimden dolayı eşim pasif. Çünkü eşim geleceği pek düşünmüyor, rahat biri. Ben daha endişeliyim çünkü hayatın zorluğunu biliyorum, bu nedenden dolayı ben daha aktifim.” (KTÖB2)

Öğretmenler baba katılımı ile eğitim düzeyi arasında güçlü bir ilişki bulunduğunu, düşük eğitimli babaların çocuklarının akademik başarılarında da benzer şekilde sınırlı ilerleme gözlemlendiğini belirtmişlerdir:

“Baba ilgilenmediğinden akademik olarak başarısızlar. Babanın eğitim düzeyi düşük ya da okuryazar ya da değilse, akademik olarak çocuk da kötü oluyor.” (SKTSÖ1)

“Velilerin eğitime katılımı çok yetersiz. Sebebinin de şöyle görüyorum: birinci sebep o bilinçte değiller. İkinci sebep olarak da gerekli bilgi birikimine sahip değiller ve bunun sonucunda ne yapacaklarını bilmiyorlar.” (SKTSÖ5)

Bazı katılımcılar eğitim düzeyi ile sosyoekonomik durumun da katılımı belirleyici rol oynadığını vurgulamışlardır:

“Değişiklik gösteriyor; bazen anne aktif oluyor, bazen baba aktif oluyor. Bu durumu da şu noktalar etkiliyor: hangi ebeveynin eğitiminde yüksek ise o aktif oluyor ve maddi durumu yüksek olan ebeveynler hangisinin zamanı elverişliyse o kişi aktif katılım sağlıyor.” (SKTSÖ1)

Okul personeli baba katılımının düşüklüğünü iş koşullarının yanında kültürel ve dilsel yetersizliklerle de ilişkilendirmiştir:

“Farklılıklar var. Bazen anne çok aktif oluyor, bazen baba aktif oluyor ama genel olarak baktığımızda ne yazık ki anne aktif, baba daha pasif bir konumda. Baba görünmüyor, babaya ulaşamıyoruz. Pek çok bahane veriyorlar. (...) Ne yazık ki burada da etkili olan şey, kimi annelerin okuma yazma bilmemesi ya da okuryazarlığının düşük olması. (...) Kimi anneler de Türkçe konuşamıyor, iletişim kurmakta zorluklar çıkıyor. Tüm bu süreç çocuğa yansıyor.” (SKTSÖ2)

Bazı öğretmenler özellikle özel eğitim alanındaki ailelerin farkındalık düzeyinin düşüklüğüne dikkat çekmişlerdir:

“Maalesef velilerimiz öğrencileriyle yeterince ilgilenmiyor, özel eğitim konusunda bilinçli değiller. Biz öğretmenler velileri sürece dahil etmek için çabalıyoruz ancak veli bilinçli olmayınca çabamız da yetersiz kalıyor.” (SKTSÖ3)

Bu alt temada elde edilen bulgular, bazı babaların eğitim düzeylerine bağlı olarak çocuklarının eğitim sürecine katılım sırasında yetersizlik hissi yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Babalar, okuma-yazma becerilerinin sınırlı olması ya da akademik bilgi eksikliği nedeniyle çocuklarına yeterince destek olamadıklarını ifade etmektedir.

Bu durumu yansıtan bir katılımcı ifadesi şu şekildedir:

“Çok anlamam... bazen nasıl anlatacağımı bilemiyorum.” (KTÖB1)

Bu ifade, düşük eğitim seviyesinin babada yetersizlik duygusu oluşturduğunu göstermektedir. Ancak bu yetersizlik hissi bazı babalar için süreci tamamen terk etme nedeni olmamakta; aksine babalar, ellerinden gelen ölçüde sürece dahil olmaya devam etmektedir.

Özetle babaların eğitimsel sermayesi yani eğitim düzeyi, okuryazarlık becerileri ve pedagojik farkındalıkları çocuklarının eğitim sürecine katılım biçimlerini derinden etkilemektedir. Eğitim düzeyi yüksek babalar bilinçli, iletişime açık ve etkin bir katılım sergilerken düşük eğitimli babalar süreci genellikle annelere bırakmakta ya da çekingen tutumlar sergilemektedir. Bu durum eğitimsel sermayenin baba katılımının niteliğini belirleyen en güçlü faktörlerden biri olduğunu göstermektedir.

3.5.4. Sağlık, fiziksel durum ve bakım yükü

Sağlık faktörleri baba katılımını doğrudan etkilemektedir. Bazı babalar kendi sağlık sorunları sebebiyle çocuklarının eğitimine katılamazken bazı babalar çocuklarının sağlık sorunları nedeniyle daha aktif katılım göstermek durumunda kalmaktadır. Bu durum sağlık durumunun katılımı artırıcı veya kısıtlayıcı bir faktör olabileceğini ortaya koymaktadır. Yapılan görüşmelerdeki aşağıdaki ifadeler bu durumu destekleyen niteliktedir.

“Babam benim eğitimime pek destek olamıyorum anneme yardım ediyor çünkü benim babam Koah hastası olduğu için makine ile hep yaşıyor. Ondan yardım edemiyor destek olamıyor.” (ÖGÖ3)

“Babam ödevlerime yardımcı oluyor; çünkü ben yürümekte zorlanıyorum hastalığından dolayı ve ayağımı kırdım onun için babam müsait olduğunda okula getirip götürüyor.” (ÖGÖ5)

“Okulun fiziksel koşulları daha iyi olabilirdi. Çocuğumun ayağı kırıldı ve merdivenlerden çıkamadığı için üst kattaki sınıflarda yapılan derslere giremedi. Derslerinden mahrum kaldı. Asansör olmalı ve var olan asansör bu durumlar için aktif kullanılmalıdır. Güvenlik tedbirleri alınmalıydı böylelikle çocuğumun ayağı kırılmazdı.” (ÖGÖB4)

“Fiziksel olarak sağlıklı olsun diye spor aletleri alıyorum kilolu olduğu için sağlıklı olsun diye evde fiziksel aktiviteler yapıyoruz; zekâ geliştirici oyunlar oynuyoruz.

Beyin Fırtınası gibi sorun cevap oyunları kelime oyunları oynuyoruz. Kendisi konuşkan aktif bir çocuk o yönde geliştiriyoruz.” (ÖGÖB4)

“Okulun fiziksel koşulları daha iyi olabilirdi. Çocuğumun ayağı kırıldı ve merdivenlerden çıkamadığı için üst kattaki sınıflarda yapılan derslere giremedi. Derslerinden mahrum kaldı. Asansör olmalı ve var olan asansör bu durumlar için aktif kullanılmalıdır. Güvenlik tedbirleri alınmalıydı böylelikle çocuğumun ayağı kırılmazdı.” (ÖGÖB4)

“Çocuğumun eğitim sürece ile karşılaştım en büyük zorluk benim sağlık sıkıntım olan hastalığımdır. (ÖGÖB5)

“Çocuğumun eğitim sürecini aktif bir şekilde katılımıda bulunamıyorum. Koah hastası olduğum için birçok etkinliğe birçok toplantıya katılamıyorum. Ben de çocuğumu ev ödevlerine yardımcı olmaya çalışıyorum ev ödevlerini kontrol etmeye çalışıyorum. (ÖGÖB5)

Özetle sağlık ve fiziksel durum baba katılımının yönünü ve düzeyini önemli ölçüde etkilemektedir. Babaların kendi sağlık sorunları toplantı ve etkinliklere katılımı sınırlandırırken çocuğun sağlık ya da bakım gereksinimleri babaların sürece daha aktif biçimde dahil olmalarını gerektirebilmektedir. Ayrıca okulun fiziksel koşulları ve erişilebilirlik düzeyi de hem babaların katılımını hem de çocukların eğitim sürecine devamını doğrudan belirleyen çevresel bir etken olarak öne çıkmaktadır.

3.5.5. Uzaklık ve aile bağlarının etkisi

İş nedeniyle uzaklık ve aile desteğinin olmaması baba katılımını zorlaştıran etkenlerdendir. Babaların farklı şehirlerde veya köylerde bulunması sürece fiziksel olarak dahil olmalarını sınırlandırmaktadır. Bu bağlamda aile ağlarının desteği de kritik bir faktör haline gelmektedir. Aşağıdaki ifadeler bu durumu belirten ifadelerdir.

“Eşim iş için başka şehirde, yanımda destek olacak ailem var. O yüzden çocukların sorumluluğu daha çok bana düşüyor.” (KTÖA2)

“Annem daha çok katılıyor çünkü babam çalışıyor işe gidiyor çünkü benim babam muhtar. Köye gidiyor sürekli orada işleri oluyor. Onun için babam pek okula gelemiyor babam pek gelemiyor Annem daha çok katılıyor.” (ÖGÖ1)

“Baba sorumsuz ilgilenmiyor. Hiç baba diye bir şey yok ilgilen diyorum ilgilenmiyor. Benim ailem bize bakıyor; ben temizlik ve el işi yapıyorum, satıyorum.” (KTÖA2)

“Eşimin önceliği sadece kendisidir. Ben babadan vazgeçmişim devlet çocuklarım eğitime destek olsun. Devlet maddi destek olsun yeni imkânlar versin çocuğuma öğretsinler ve çocuğum kendine ayaklarının üzerinde dursun. Bana bir şey olursa en azından çocuğunun kimseye muhtaç olmasını istemiyorum. Bana bir şey olursa eşim çocuklara bakmaz eğitime de asla katılmaz; ne olursa olsun katılmaz ve etkinliklere gelmez. Elektrik faturasını bile ödemiştir ailem bize bakıyor. Eş diye bir şey yok baba da yok. Kendini seviyor kendi özel ihtiyaçlarına yöneliyor il dışında çalıştığını söylüyor ama bize herhangi bir şekilde destekte bulunmuyor orada kendi ihtiyaçlarına kullanıyormuş kazandığı parayı önceliği kendisi 25 yıllık evliyiz hep kendini düşündü hep kendini sevdi ne beni ne çocuklarımı sevmeydi.” (KTÖA2)

“Çocuğumun eğitime fazla katkıda bulunamıyorum. Muhtar olduğum için çok yoğun çalışıyorum genelde eşim ilgileniyor; ama bilmediği şeyleri akşam işten geldiğinde bana soruyor ben de yapabildiğim kadar yapıyorum; çocuğumun ödevlerine yardım etmeye çalışıyorum.” (ÖGÖB1)

“Eşim de elimden geldiği sürece yardım ediyor. Çocuğun yetiştirme sürecinde babalık görevlerini yerine getirmeye çalışıyor muhtar olduğu için çok yoğun çalışıyor; sürekli köye gidip geliyor bu nedenle ilgilenemediği zamanlar oluyor ama müsait olduğunda o da yardım ediyor; ihtiyaçlarını karşılıyor. Çocuğun ihtiyacı olan sevgi şefkati veriyor ilgileniyor ilgili bir babadır.” (ÖGÖA3)

Baba katılımının düşük olduğu ailelerde ebeveynler arası iletişim eksikliğinin belirginleştiğini ortaya koymaktadır. Çocuğa dair sorumlulukların tek ebeveyn üzerinde toplanması aile içi dengeyi bozmakta ve çatışmaları artırmaktadır. Bu durum hem çocuğun duygusal güvenliğini zedelemekte hem de babanın süreçten uzaklaşmasına yol açmaktadır. Dolayısıyla baba katılımındaki yetersizlik yalnızca bireysel bir ilgisizlik değil, aile içi iletişim kopukluğunun bir yansıması olarak değerlendirilmektedir. Bu durumu aşağıdaki ifadeler desteklemektedir.

“Başka bir noktada eşler arasında iletişimsizlik çok var çocuğun sorumluluğu tek bir ebeveyninde toplanıyor ve bu da o ebeveyne ağır geliyor bunun sonucunda eşler arasında tartışmalar patlat veriyor çocuk huzursuz sevgisiz bir ortamda bulunuyor ve

babada bu ortamı terk etme davranışına girmesi de büyük bir eksiklik büyük bir sorun diyebilirim.” (SKTSÖ4)

“Baba katılımının düşük olduğu ailelerde şunu gördüm baba ilgilenmiyor ilgilenmediği içinde bütün sorumluluk anne de oluyor bu bunun en büyük eksikliği anne baba arasındaki iletişimsizlik diyebilirim maddi zorluk diyebilirim babanın kaçınması diyebilirim çocuğu kabul etmemesi diyebilirim ya da çevresinin çocuğunu eleştirmesinden dolayı çocuğundan uzaklaşması, çocuğu görmemezlikten gelmesi diyebilirim.” (SKTSÖ2)

Bu alt tema göstermektedir ki babaların iş nedeniyle aileden uzak kalmaları veya başka şehirlerde bulunmaları, eğitim sürecine fiziksel katılımlarını ciddi biçimde sınırlandırmaktadır. Aile içi destek ağlarının zayıf olduğu durumlarda çocukların sorumluluğu çoğunlukla annelere yüklenmekte ve bu durum ebeveynler arası iletişimde gerginliklere yol açmaktadır. Baba katılımının düşük olduğu ailelerde iletişim eksikliği, duygusal uzaklık ve sorumluluk dengesizliği belirginleşmekte, bu da hem aile dinamiklerini hem de çocuğun eğitimsel ve duygusal gelişimini dolaylı olarak olumsuz etkilemektedir.

3.5.6. Toplumsal normlar ve erkeklik söylemleri

Bazı katılımcılar çocukların eğitimine ilişkin sorumluluğun kültürel olarak annelere yüklendiğini, babaların ise ikinci planda kaldığını ifade etmiştir. Bu durum toplumsal cinsiyet rollerinin baba katılımını sınırlandırıcı bir işlev gördüğünü ortaya koymaktır. Aşağıdaki ifadeler ortaya çıkmış olan bu durumu desteklemektedir.

“Çocuğun eğitimi daha çok annenin işi olarak görülüyor.” (SKTSÖ3)

“Bizim ailede baba daha çok dışarıda görülür, eğitimle ilgili işler anneye bırakılır.” (KTÖ1)

“Bazı babalar da ‘anne ilgileysin’ diyerek geri planda kalıyor. Bir de bazıları okul ortamına alışık değil, çekingen davranıyorlar.” (ÖSÖ2)

“Çocuğumun eğitim sürecine pek katkıda bulunamıyorum. İşten geldikten sonra ödevlerini kontrol ediyorum. Genelde eşim görüşüyor, ben geri plandayım.” (ÖGÖB2)

“Özellikle bazı babalar çocuklarının eğitimiyle çok ilgilenmiyor. Eğitim işi sanki sadece annenin sorumluluğuymuş gibi davranıyorlar. ‘Benim işim gücüm var, anne gitsin’ ya da ‘okulda ne olacak ki, dersini çalışsın yeter’ gibi tepkiler alıyoruz. Bazı

babalar bu işlerin kadınlara ait olduğunu düşünüyor. Katı roller ve toplumsal kalıplar nedeniyle eğitimle ilgilenmeyi erkekliğe aykırı gibi görüyorlar.” (ÖSÖ4)

Katılımcı ifadeleri baba katılımını sınırlandıran temel etkenlerden birinin ataerkil toplumsal yapı olduğunu ortaya koymaktadır. Babalar kültürel normlar gereği çoğunlukla ekonomik sorumluluklarla özdeşleştirilirken çocuk eğitimi ve bakımına dair roller annelere yüklenmektedir. Bu durum ebeveyn rollerinde işlevsel bir dengesizlik yaratmakta ve babaların eğitsel sürece aktif katılımını engellemektedir.

“Ataerkil düşünce yapısına sahip olması çocuğun sorumluluğunu anneye tamamıyla bırakması ya da çoğunlukla anneye bırakması şeklinde büyük eksikliklerin olduğunu söyleyebilirim.” (SKTSÖ2)

“Babanın eğitim sürecine katılması için bir önerim var ama genel bir öneri toplumda bir zihinsel iyileştirme yapmamız gerekiyor çünkü toplumsal bakış açısında çocuk tamamen annenin sorumluluğunda annenin görev sınırları içinde değerlendiriliyor; babanın ise sadece maddiyattan sorumlu olduğu evin ödemeleri, yeme içe, çocuğun kitabı defterini alma olarak görevlendirilirken; annenin ise geriye kalan tüm süreçler ise anneye yüklenmiş. Babaların katılımı için öncelikle zihniyetin değişmesi gerekmektedir. Sadece babalara yönelik seminerler ve görüşmeler okul idaresi olarak rehberlik servisiyle gerçekleştirilebilir şeklinde öneri sunabilirim.” (SKTSÖ5)

“Baba katılımının düşük olduğu ailelerde şunu gördüm baba ilgilenmiyor ilgilenmediği içinde bütün sorumluluk anne de oluyor bu bunun en büyük eksikliği anne baba arasındaki iletişimsizlik diyebilirim maddi zorluk diyebilirim babanın kaçınması diyebilirim çocuğu kabul etmemesi diyebilirim ya da çevresinin çocuğunu eleştirmesinden dolayı çocuğundan uzaklaşması, çocuğu görmemezlikten gelmesi diyebilirim.” (SKTSÖ2)

Toplumsal normlar ve erkeklik söylemleri baba katılımını belirleyen en güçlü kültürel faktörler arasında yer almaktadır. Ataerkil yapı içinde babalar genellikle ekonomik sağlayıcı rolüyle tanımlanırken çocuk eğitimi ve bakımına dair sorumluluklar annelere yüklenmektedir. Bu durum babaların eğitim sürecine aktif katılımını sınırlamakta, annelerin yükünü artırmakta ve ebeveyn rollerinde dengesizlik yaratmaktadır. Dolayısıyla baba katılımının güçlendirilmesi bireysel farkındalıkla ve toplumsal düzeyde cinsiyet rollerine ilişkin zihinsel dönüşümle mümkün görünmektedir.

3.5.7. Bireysel motivasyon, inanç ve değerler

Babaların bireysel motivasyonları çocuklarının eğitime verdikleri saygı ve sevgi değerleri ve inançları katılımı güçlendiren önemli bir faktördür. Bazı babalar iş yoğunluklarına rağmen çocuklarının eğitimiyle ilgilenmeyi çocuklarının eğitimi için çaba göstermeyi öncelik haline getirmektedir. Babaların bireysel motivasyonu ve çocuklarının eğitime verdikleri değer katılımı doğrudan şekillendirmektedir. Bazı babalar ise çocuklarına cesaret ve manevi destek sağlayarak sürece katkıda bulunmaktadır.

“Babam her konuda bana destek veriyor beni cesaretlendiriyor. Her şeyi yapabileceğini söylüyor yanımda olacağını söylüyor.” (ÖGÖ5)

“Benim için çocuklarımın eğitimi her şeyden önce gelir. O yüzden zaman bulamasam da mutlaka ilgilenmeye çalışırım.” (ÖGÖB2)

“Babam okula, öğretmenlerimle ilgili çok konuşuyor. Öğretmenlerini sev diyor, ders nasıl geçti diyor.” (KTÖ1)

“Babalar genelde ilgisiz çocuğa değer vermiyorlar. Sevgisizlik var. Önemsemiyorlar çocuklarını gelen veliler düzgün giyimli ama çocuklarını pek önemsemiyorlar gördüğüm kadarıyla yani genel bir bakış açısıyla değerlendirirse genelde kendilerini zaman ayırmak için çocuğu dış çevreye yönlendiriyorlar başka bir noktada eşler arasında iletişimsizlik çok var çocuğun sorumluluğu tek bir ebeveyninde toplanıyor ve bu da o ebeveyne ağır geliyor bunun sonucunda eşler arasında tartışmalar patlat veriyor çocuk huzursuz sevgisiz bir ortamda bulunuyor ve baba da ortamı terk etme davranışına girmesi de büyük bir eksiklik büyük bir sorun diyebilirim.” (SKTSÖ4)

Bazı babaların, eğitim sürecinde yaşadıkları yetersizlik hissine rağmen güçlü bir sorumluluk bilinciyle hareket ettikleri görülmektedir. Bu babalar, bilgi eksikliklerine rağmen çocuğun yanında olmayı, destek vermeyi ve süreci sürdürmeyi önemsemektedir. Bu durumu destekleyen katılımcı ifadesi şu şekildedir:

“Bazen çocuğum anlamakta zorlanıyor, ben de nasıl anlatacağımı bilemiyorum. Ama yılmıyorum, devam ediyorum.” (KTÖB1)

Bu ifade, babanın içsel sorumluluk duygusunun katılımı güçlendirdiğini göstermektedir. Babalar için eğitim sürecine katılım yalnızca bilgi aktarımı değil; çocuğun yanında olma, destek olma ve sorumluluk üstlenme anlamı taşımaktadır.

Babaların bireysel motivasyonları, inançları ve çocuklarının eğitime verdikleri değer, katılım düzeylerini doğrudan belirleyen içsel faktörlerdir. Eğitim sürecini bir sorumluluk ve sevgi göstergesi olarak gören babalar zaman kısıtlarına rağmen çocuklarının gelişimine aktif biçimde katkı sunmaktadır. Buna karşın motivasyon ve değer düzeyinin düşük olduğu durumlarda ilgisizlik ve duygusal uzaklık dikkat çekmektedir. Dolayısıyla baba katılımının niteliği büyük ölçüde bireysel tutumlar, inanç sistemleri ve eğitime atfedilen anlamla şekillenmektedir.

3.6. Okul ve Eğitim Sisteminin Rolü

Katılımcıların okul ve eğitim sisteminin baba katılımındaki rolüne ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar Tablo 3.8’de verilmiştir.

Tablo 3.8. Katılımcıların okul ve eğitim sisteminin baba katılımındaki rolüne ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar

Temalar	Alt Temalar	Kodlar
Okul ve Eğitim Sisteminin Rolü	Okul-Aile İşbirliği	Okul yönetiminin babaları sürece aktif olarak dâhil etmesi (n:3)
		İş birliği süreçlerinin anneler üzerinden yürütülmesinin babaları dışarıda bırakması (n:4)
		Ortak sorumluluk anlayışının okul-aile ilişkisini güçlendirmesi (n:2)
	Katılımı Teşvik Eden Etkinlikler	Baba odaklı etkinliklerin farkındalık ve aidiyet duygusunu artırması (n:3)
		Okulun düzenlediği esnek zamanlı faaliyetlerin erişilebilirliği artırması (n:4)
	Öğretmen- Baba İletişimi	Uygulama eksikliği nedeniyle potansiyel etkinliklerin değerlendirilememesi (n:2)
		Öğretmenin babayla birebir iletişim kurmasının katılımı güçlendirmesi (n:3)
		İletişimin yalnızca anne üzerinden yürütülmesinin babayı pasifleştirmesi (n:4)
	Eğitim Politikaları	Öğretmenlerin babalarla iletişim kurma konusunda isteksiz veya çekingen olması (n:2)
		Eğitim politikalarında baba katılımının yeterince vurgulanmaması (n:4)
		Kurumsal düzeyde aile katılımı modellerinin yetersizliği (n:3)
	Rehberlik ve Bilgilendirme	Politika desteği ve rehberlik materyali sağlanınca okulların daha sistemli çalışması (n:2)
		Rehberlik servisinin babalara yönelik bilgilendirme çalışmaları yapması (n:3)
		Okulun bilgilendirme kanallarını yalnızca annelerle sınırlaması (n:4)
		Bilgilendirme süreçlerinin farkındalık ve sorumluluk duygusunu artırması (n:2)

n: İlgili kodu ifade eden toplam katılımcı sayısı

3.6.1. Okul-aile iş birliği

Katılımcıların önemli bir kısmı okulun ailelerle kurduğu iş birliğinin baba katılımını doğrudan etkilediğini belirtmiştir. Düzenli toplantılar, okul faaliyetlerinde babaların davet edilmesi ve aile bütünlüğünü pekiştiren uygulamalar babaların sürece dahil olmasını kolaylaştırmaktadır. Aşağıdaki ifadeler bu durumu ifade etmektedir.

“Okulda öğretmen etkinlik olduğunda, toplantı olduğunda eşinize gelsin lütfen babalar da katılsın söylüyorlar bu etkili oluyor. Katılamadığımızda ev ziyaretleri yapıyorlar ve babanın da evde olduğu saatlerde, günlerde yapıyorlar.” (ÖGÖA5)

“Okul sadece anneler ile değil babalarla da iletişim kurduğunda aile bütünlüğü daha da pekişiyor.” (ÖGÖA3)

“Babamın eğitimime katılması için şunu yapabilirler işte ben maç izlemeyi çok seviyorum. Maçlara gitmeyi de çok seviyorum maç turnuvaları yapabilirler. Bir de benim babam imam ilahi yapsalar ilahi böyle söyleseler beni de alsalar ben de ilahi söylesem babam gelir. Babam beni dinler ilahi korusuna beni almalarını isterim bu beni mutlu eder. Babam da gelir ve katılır.” (KTÖ1)

“Babalara özel etkinlikler güzel olur. Çocuklarıyla oyun oynayacakları, kitap bakacakları şeyler mesela. Karmaşık olmayan, herkesin yapabileceği işler olmalı ki eşim de katılabilirsin. Öğretmen anlatsın, o da yapar.” (KTÖA1)

Bu alt tema okul-aile iş birliği baba katılımını güçlendiren temel bir yapı taşı olduğunu göstermektedir. Okulların babaları özel olarak sürece davet etmesi, etkinlikleri aile bütünlüğünü destekleyecek biçimde planlaması ve iletişimi yalnızca annelerle sınırlamaması babaların sürece aidiyet duygusunu artırmaktadır. Katılımcı ifadeleri okulun kapsayıcı ve iş birliğine dayalı tutumunun babaların hem duygusal hem de işlevsel olarak eğitime katılımını kolaylaştırdığını açıkça ortaya koymaktadır.

3.6.2. Baba katılımını teşvik eden etkinlikler

Katılımcılar babaların eğitim sürecine katılımını artırmak için okullarda düzenlenen özel etkinliklerin oldukça etkili olduğunu vurgulamıştır. Özellikle baba-çocuk etkileşimini merkeze alan, keyifli ve erişilebilir etkinliklerin babaları sürece dahil etmede önemli bir araç olduğu görülmektedir. Okulların bu tür uygulamalarla babaları hem duygusal hem de sosyal düzeyde sürece bağlayabildiği anlaşılmaktadır. Bazı babalar iş koşulları nedeniyle okul etkinliklerine katılamadıklarını ancak uygun zamanlarda düzenlenecek etkinliklerin kendilerini daha istekli hale getireceğini belirtmiştir:

“İşten dolayı hiçbir şekilde hafta içi müsait olmuyorum ama hafta sonu pazar günü izin gününde yapılacak etkinliklere katılırım. Piknik, maç gibi etkinlikler yapılabilir.” (ÖGÖB4)

Bununla birlikte bazı öğretmenler baba katılımını artırmanın fiziksel katılıma ek olarak babaların kendi çocuklarıyla kurdukları ilişkiyi anlamlandırmalarıyla mümkün olduğunu ifade etmiştir:

“Baba katılımını eğitim sürecinde teşvik etmek için babanın, çocuk üstünde istediği noktanın ne olduğunu ve bu noktayla çocuğa sahip olduğu performans düzeyini bu durumu karşılayabilme durumu ortaya konulmalıdır... Bu şekilde baba çocuğu daha çabuk kabulleneneği için teşvik oranında artış olacaktır.” (ÖSÖ1)

Bazı çocuklar da babalarının ilgisini çekebilecek etkinliklerin düzenlenmesinin onları motive edeceğini dile getirmiştir. Çocukların önerileri, babalarının hobilerine veya dini-kültürel yönelimlerine uygun etkinliklerin etkili olabileceğini göstermektedir:

“Babamın eğitimime katılması için şunu yapabilirler... maç turnuvaları yapabilirler... Babam imam, ilahi yapsalar babam gelir.” (KTÖ1)
“Bir resim sergisi yapılsa benim yaptığım resimler asılsa babam davet edilip resimlerim sergilense bu babamı teşvik eder.” (ÖGÖ3)

Bazı anneler okulların babaların sağlık koşulları veya iş yoğunluklarını dikkate alarak ev merkezli etkinlikler önermesinin katılımı artırabileceğini vurgulamıştır:

“Okulda yapılabilecek herhangi bir etkinliğe ya da programa dahil olamıyor eşimin sağlık koşullarına uygun evde yapabileceği çeşitli ve sayıca fazla etkinlik verilebilir. Örneğin kitap okuma saati ayarlanabilir.” (ÖGÖA5)

Ayrıca bazı öğretmenler küçük ama sürdürülebilir uygulamaların babaların farkındalığını artırmada daha etkili olduğunu ifade etmiştir:

“Babalarla doğrudan konuşmak, onlara görev vermek, örneklerle açıklamak çok etkili oluyor. Mesela, ‘Her akşam 5 dakika çocuğunuzla kitap resimlerine bakın’ gibi basit ama katılım gerektiren öneriler veriyorum.” (ÖSÖ4)

Bazı öğretmenler ise veli toplantılarına gelemeyen babaların ev ziyaretleriyle sürece dahil edilebileceğini önermiştir:

“Veli toplantıları ya da diğer toplantılara katılım gerçekleştirilemediğinde ev ziyaretlerinde bulunabilir bu şekilde teşvik edilebilir.” (ÖGÖA4)

Bu alt temada, babaların eğitim sürecine daha aktif katılım göstermelerinde değer görme ve teşvik edilme ihtiyacının belirleyici olduğu görülmektedir. Babalar, okul tarafından fark edilmek ve sürecin önemli bir parçası olduklarının hissettirilmesini talep etmektedir.

Bir katılımcı bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“‘Babalara da ihtiyaç var’ dendiğinde biz daha çok ilgileniyoruz.” (KTÖB1)

Bu ifade, baba odaklı etkinliklerin ve kapsayıcı okul yaklaşımlarının babalarda aidiyet duygusunu artırdığını ve katılımı teşvik ettiğini göstermektedir.

Özetle okulun babaları hedefleyen özel etkinlikler düzenlemesi onların eğitim sürecine gönüllü ve kalıcı biçimde katılımını destekleyen bir strateji olarak öne çıkmaktadır. Etkinliklerin babaların ilgi alanlarına, zamanlarına ve yaşam koşullarına uygun biçimde tasarlanması katılımın fiziksel ve duygusal düzeyde de derinleşmesini sağlamaktadır. Bu bulgular baba katılımının teşvik edilmesinde bireyselleştirilmiş, anlamlı ve kültürel olarak duyarlı okul uygulamalarının önemine işaret etmektedir.

3.6.3. Öğretmenlerin babalarla iletişimi

Katılımcıların ifadeleri öğretmenlerin babalarla doğrudan ve samimi iletişim kurmalarının baba katılımını güçlendiren en etkili unsurlardan biri olduğunu göstermektedir. Bu iletişim babaların eğitim sürecinde hem maddi destek sağlayan bir figür hem de duygusal ve akademik olarak sürecin aktif bir paydaşı olduklarını hissetmelerine katkı sağlamaktadır. Özellikle öğretmenlerin babaları bireysel olarak davet etmesi, onları sürece dahil eden sorumluluklar vermesi ve katılımlarını takdir etmesi babaların okulla ilişkilerini olumlu yönde dönüştürmektedir. Bazı çocuklar babalarının öğretmenle doğrudan iletişim kurmasının kendilerinde güven ve aidiyet duygusu yarattığını ifade etmiştir:

“Çok mutlu oluyorum. Babam okuluma geldiğinde sanki daha cesur hissediyorum... Öğretmenimle konuşunca da kendimi ve babamı değerli hissediyorum.” (KTÖ2)

Benzer şekilde bazı anneler öğretmenlerin babaları sürece davet eden tutumlarının aile içi etkileşimi de olumlu etkilediğini belirtmiştir:

“Genelde birlikte gideriz... Öğretmen, babayı da katınca çocuk daha iyi oldu. Evde babasıyla birlikte yapılan etkinlikleri konuştuk.” (KTÖA1)

Bazı öğretmenlerin ise babaların sürece katılımını kolaylaştırmak için ev ziyaretleri planladıkları ve ödevlerde ebeveynlerin rollerini farklılaştırarak babaları teşvik ettikleri görülmüştür:

“Örneğin cinsiyet ile ilgili konuyu erkek çocuklarına baba; kız çocuklarına anne anlatsın şeklinde ödev vermişti. Bu durum eşimi teşvik etti.” (ÖGÖA3)
“Okuldan şöyle destek alıyorum öğretmen davet ediyor eşimi fakat eşim gidemediği için öğretmen ve biz müsaitsek ev ziyaretlerinde bulunuyorlar.” (ÖGÖA5)

Bazı öğretmenler babaların ilgisini artırmak için onların güçlü yönlerine ve çocukları üzerindeki olumlu etkilerine vurgu yapmanın önemli olduğunu vurgulamıştır:

“Baba katılımını arttırmak için babanın sahip olduğu güç kavramı üzerinden çocuğun güçlü yönlerini... ön planda tutarak babaya bunu göstermelidir.” (ÖSÖ1)

Öğretmenlerin iletişimdeki sıcak, kapsayıcı ve motive edici yaklaşımlarının babaların katılımını kalıcı hale getirdiği de belirtilmiştir:

“Babaları davet ederken çekinmeden yaklaşımlarını sağlamaya çalışıyorum... Katıldıklarında teşekkür edip, kendilerini değerli hissettirmeye çalışıyorum. Kısaca köprü görevindeyim.” (ÖSÖ2)

Bu alt temadaki ifadelerle göre öğretmenlerin babalarla kurduğu doğrudan, güven temelli ve motive edici iletişim baba katılımını artıran temel bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Bu iletişim biçimi hem babaların eğitim sürecine yönelik farkındalığını güçlendirmektedir.

3.6.4. Eğitim politikalarının yetersizliği

Bazı katılımcılar eğitim sisteminin baba katılımını artırmaya yönelik politikalarının yeterince güçlü olmadığını ifade etmiştir. Özellikle okul yönetimlerinin babaları doğrudan hedefleyen politikalar geliştirmemesi sürecin arka planda kalmasına yol açmaktadır. Bu durumu örnekleyen ifadeler aşağıda mevcuttur.

“Okul yönetimi değişiklik göstermektedir. Kim okul yönetimleri baba katılımını hiç önemsemezken sadece bir velinin var olmasına yeterli olması görüşüne sahipken kimi okul yönetimleri ise baba katılımının ne derece önem arz ettiğini bilincine sahiptir. Bu bilince sahip olan yönetim çeşitli çalışmalar yapmaktadır. Veli toplantıları, ev ziyaretleri, etkinlik programları, veli ile sürekli iletişim halinde olma gibi yollar bulurken bilgisiz yönetimlerse hiçbir şekilde böyle seçenekler bulma çabasına girmemektedir.” (ÖSÖ1)

“Okul yönetiminin gördüğü kadarıyla anne aktif rol üstlendiğinden anneye yönelik çalışmalar daha çok yapıldı. Baba pasif konumda olduğu için babalara yönelik

çok az çalışmalar gerçekleştirildi. Rehberlik servisi tarafından görüşmeler babalara yönelik çalışmalar yapılabilir.” (SKTSÖ5)

“Bazı çalışmalar yapılıyor ama yeterli değil. Çoğunlukla genel veli katılımı hedefleniyor, özel olarak babalara yönelik planlar az. Belki babaların çalıştığı saatler dikkate alınarak farklı zamanlarda toplantılar yapılabilir. Ayrıca okula aidiyet duygusunu artıracak daha fazla etkinlik düzenlenebilir.” (ÖSÖ2)

“Genellikle okulun veliyle iletişimi anneler üzerinden yürüyor. Bu yüzden babalar sürecin dışında kalıyor. Yönetim, babalara özel çağrılar, afişler ya da toplantılar planlarsa daha fazla katılım sağlanabilir. Ayrıca okulda “baba farkındalığı” ile ilgili özel günler, seminerler yapılmalı.” (ÖSÖ4)

“Okul yönetimleri baba katılımını desteklemek için yeterli çalışmada bulunmuyor sadece veli toplantıları ile veliyi sürece katmaya çalışıyor. Öncelikle babaya çocuğun akademik durumu hakkında bilgi vermek yerine çocuğun sosyal duygusal ve fiziksel beceri anlamında seviyesi hakkında çalışmalar yapması gerekiyor bunlar hakkında çalışmalar yapıldıktan sonra akademik süreç ile ilgili çalışmalar yapılması gerekir.” (ÖSÖ5)

Katılımcılar eğitim politikalarının ve okul yönetimlerinin baba katılımını destekleme konusunda yetersiz kaldığını vurgulamaktadır. Okullarda babaları hedef alan özel uygulamaların eksikliği katılımın genellikle anneler üzerinden yürütülmesine yol açmaktadır. Babaların çalışma koşulları, zaman kısıtları ve okulun iletişim stratejilerindeki tekdüzellik de sürece katılımı sınırlamaktadır. Katılımcıların ifadeleri baba farkındalığını artıracak özel günler, esnek toplantı saatleri ve babalara yönelik özgül etkinliklerin geliştirilmesi gerekliliğine işaret etmektedir.

3.6.5. Rehberlik ve bilgilendirme ihtiyacı

Katılımcılar babaların sürece aktif şekilde katılabilmesi için rehberlik çalışmalarının gerekliliğine vurgu yapmıştır. Seminerler, bilgilendirme toplantıları ve babalara özel programların katılımı artırmada etkili olacağı dile getirilmiştir. Bu durumu destekleyen görüşme ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

“Babaları doğrudan davet etmeye çalışıyoruz. Bazen babalara özel mesajlar gönderiyoruz ya da sadece babaların çağrıldığı toplantılar düzenliyoruz. Katılırlarsa,

onları olumlu şekilde takdir ederek örnek olmalarını sağlıyoruz. Erkek figürünü dışlamadan, eğitimdeki yerini hissettirmeye çalışıyoruz.” (ÖSÖ4)

“Okul yönetimi okul rehberlik birimi ile birlikte velilere yönelik gerçekleştirdiği eğitimde aile katılımı seminerleri ile direk olarak babaya yönelik olmasa da eğitimde aile katılımını arttırmaya çalışmaktadır. Bunun yeterli olduğunu söylemek güç çünkü zaten bu seminerlere katılım gösteren veliler eğitimde genellikle aile katılımı gösteren anne ve babalar oluyor. Bu noktada özellikle katılım göstermeyen babaların tespit edilip onlar için seminer verilmesi faydalı olacaktır.” (ÖSÖ3)

“Babalar ve Oğullar günü yapabilirsiniz yani onu yapabilirler. Böylelikle Babam daha fazla katılmış olur etkinliklere ama zamana önemli hafta sonu yaparsanız babam mutlaka katılır. Ya da mesai saatinden sonra yaparsınız babam yine katılır. Örneğin babamla biz maç izlemeyi çok seviyoruz bir maç yapılsa ve bizi davet etseniz babamla katılmayı çok isterim.” (ÖGÖ5)

“Yönetim, babalara özel çağrılar, afişler ya da toplantılar planlarsa daha fazla katılım sağlanabilir. Ayrıca okulda “baba farkındalığı” ile ilgili özel günler, seminerler yapılmalı.” (ÖSÖ4)

Bu alt tema okulun ve eğitim sisteminin baba katılımında kritik bir aracı rol üstlendiğini, ancak yetersiz politikalar, sınırlı rehberlik ve babalara özel uygulamaların eksikliği nedeniyle bu rolün tam anlamıyla işlevsel hale gelemediğini ortaya koymaktadır.

3.7. Baba Katılımını Artırmaya Yönelik Stratejiler

Katılımcıların baba katılımını artırmaya yönelik stratejilere ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar Tablo 3.9’de verilmiştir.

Tablo 3.9. Katılımcıların baba katılımını artırmaya yönelik stratejilere ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar

Temalar	Alt Temalar	Kodlar
Baba Katılımını Artırmaya Yönelik Stratejiler	Rehberlik ve Eğitim Programları	Babalara yönelik seminerler ve eğitim programları (n:9)
		Babalara yönelik rehberlik oturumlarında deneyim paylaşımının teşvik edilmesi (n:4)
		Eğitim programlarında babalara özel materyal ve örneklerin kullanılması (n:3)
		Okul rehberlik servisinin düzenli izleme ve geri bildirim sağlaması (n:2)
	Okul Temelli Uygulamalar	Okul temelli etkinliklerin çeşitlendirilmesi (n:10)
		Baba-çocuk ortak etkinliklerinin düzenlenmesi (n:5)
		Etkinliklerin babaların çalışma saatlerine uygun zamanlarda yapılması (n:3)
		Okul ortamında babalara görünür roller verilmesi (n:2)
	Rol Paylaşımı ve Aile İçi Sorumluluk Dengesi	Anne-baba sorumluluklarının dengelenmesi (n:5)
		Aile içi görev dağılımında babaya aktif roller verilmesi (n:3)
		Ebeveynler arasında ortak planlama ve iletişimin teşvik edilmesi (n:4)
		Rol paylaşımı konusunda aile danışmanlığı desteği sağlanması (n:2)
	Toplumsal Dönüşüm ve Toplumsal Farkındalık	Toplumsal farkındalık kampanyaları (n:3)
		Medyada baba katılımını özendirici temsil ve hikâyelerin artması (n:4)
		Yerel yönetimlerin baba farkındalığı projeleri yürütmesi (n:2)
		Okul dışı sivil toplum kuruluşlarının babalara yönelik kampanyalar yapması (n:3)
	İş-Yaşam Dengesi ve Çalışma Koşulları	İş-yaşam dengesinin desteklenmesi (n:6)
		Çalışan babalar için izin politikalarının geliştirilmesi (n:3)
		İşverenlerin baba katılımına duyarlı kurum kültürü oluşturmaları (n:4)
		Evden çalışma veya yarı zamanlı modellerin baba katılımını kolaylaştırması (n:2)

n: İlgili kodu ifade eden toplam katılımcı sayısı

3.7.1. Rehberlik ve eğitim programları

Katılımcılar babaların çocuklarının gelişim sürecine daha bilinçli ve etkin biçimde katılabilmeleri için özel seminerler, farkındalık çalışmaları ve rehberlik temelli eğitim programlarının gerekliliğini vurgulamıştır. Bu tür programların babaların yalnızca sadece ekonomik destek sağlayıcı değil, çocuklarının eğitimsel ve duygusal gelişiminde aktif birer destekçi olmalarını teşvik edeceği belirtilmiştir. Ayrıca eğitim ortamlarında babalara

doğrudan hitap eden uygulamaların yaygınlaştırılması gerektiği sıklıkla dile getirilmiştir. Bazı öğretmenler okul yönetimlerinin babalara özel çağrılar, afişler ve etkinliklerle katılımı artırabileceğini vurgulamıştır:

“Genellikle okulun veliyle iletişimi anneler üzerinden yürüyor. Bu yüzden babalar sürecin dışında kalıyor. Yönetim, babalara özel çağrılar, afişler ya da toplantılar planlarsa daha fazla katılım sağlanabilir. Ayrıca okulda ‘baba farkındalığı’ ile ilgili özel günler, seminerler yapılmalı.” (ÖSÖ4)

Benzer biçimde bazı öğretmenler doğrudan etkileşim ve özel davetlerin etkili olduğunu belirtmiştir:

“Baba-çocuk etkinlik günleri düzenliyoruz. Örneğin birlikte kitap okuma saati ya da basit atölyeler yapıyoruz. Davet ederken açık bir dille, birebir konuşarak çağırıyoruz. Ayrıca, babalara özel davet mesajları hazırlayıp onları doğrudan sürece katmaya çalışıyoruz.” (ÖSÖ2)

Bir başka katılımcı ise baba katılımının gönüllülük esasına dayanması gerektiğini ve bu süreçte babanın çocuğunun güçlü yönleriyle ilişki kurmasının önemini şu şekilde açıklamıştır:

“Baba katılımını eğitim sürecinde teşvik etmek için babanın, çocuk üstünde istediği noktanın ne olduğunu ve bu noktayla çocuğa sahip olduğu performans düzeyini bu durumu karşılayabilme durumu ortaya konulmalıdır... Bu şekilde baba çocuğu daha çabuk kabulleneneceği için teşvik oranında artış olacaktır.” (ÖSÖ1)

Bazı veliler babaların okul etkinliklerine katılımını kolaylaştırmak için rehberlik servisleri tarafından ev ziyaretleri yapılabileceğini ifade etmiştir:

“Okuldan şöyle destek alıyorum öğretmen davet ediyor eşimi fakat eşim gidemediği için öğretmen ve biz müsaitsek ev ziyaretlerinde bulunuyorlar.” (ÖGÖA5)
“Veli toplantıları ya da diğer toplantılara katılım gerçekleştiremediğinde ev ziyaretlerinde bulunabilir bu şekilde teşvik edilebilir.” (ÖGÖA4)

Ayrıca babaların çalışma koşullarına uygun şekilde zamanlama yapılmasının önemine de dikkat çekilmiştir:

“Eşim genelde hafta sonu müsait oluyor. Etkinlikler hafta sonları ayarlanabilir böylece eşim çocukla beraber yapabileceği etkinlikleri yapar ya da ödev şeklinde

verilebilir. Ayrıca rol ve sorumluluklarımıza göre uygun etkinliklerle uygun görevlendirmeler yapılabilir.” (ÖGÖA1)

Bazı katılımcılar ise sorunun hem uygulama hem de zihniyet düzeyinde ele alınması gerektiğini vurgulamışlardır. Geleneksel toplumsal rollerin babaları eğitimden uzak tuttuğunu belirten bir öğretmen şöyle demiştir:

“Babanın eğitim sürecine katılması için bir önerim var ama genel bir öneri toplumda bir zihinsel iyileştirme yapmamız gerekiyor... Babaların katılımı için öncelikle zihniyetin değişmesi gerekmektedir. Sadece babalara yönelik seminerler ve görüşmeler okul idaresi olarak rehberlik servisiyle gerçekleştirilebilir.” (SKTSÖ5)

Ekonomik yetersizliklerin de baba katılımını dolaylı biçimde etkilediğine dikkat çeken bazı öğretmenler bu ailelere hem maddi hem sosyal destek sağlanması gerektiğini belirtmiştir:

“Ailenin ekonomik durumlarını göz önünde bulundurarak madde durumu zor olan ailelerin maddi olarak destek verilebilir. Ailelere seminerler verilebilir, okul dışında sosyal etkinlikler düzenlenerek çocuklarıyla farklı ortamlarda yan yana getirilerek bağlar oluşturulabilir.” (SKTSÖ1)

Son olarak babaların sorumluluk bilincini geliştirmeye yönelik eğitim programlarının etkili olacağı ve bu süreçte zamanlamanın önem taşıdığı ifade edilmiştir:

“Babalar için sorumluluk bilincini arttıracak seminer ve eğitimler düzenlenebilir. Ödevlendirmeler yapılırken özellikle babanın aktif rol oynayacağı ödevler ve etkinlikler verilebilir. Veli toplantıları babaların katılabileceği saatlerde düzenlenebilir.” (ÖSÖ3)

Bu alt tema rehberlik servislerinin ve okul yönetimlerinin babalara yönelik özel programlar geliştirmesinin baba katılımını artırmada belirleyici olduğunu göstermektedir. Katılımcılar babaların zaman, kültürel algı ve sosyoekonomik koşullar bakımından desteklenmesi gerektiğini, seminerler, ev ziyaretleri, özel etkinlikler ve farkındalık kampanyaları yoluyla babaların eğitime katılımının güçlendirilebileceğini vurgulamıştır.

3.7.2. Okul temelli uygulamalar

Katılımcılar baba katılımının artırılmasında okul temelli uygulamaların, özellikle de baba-çocuk etkileşimini merkeze alan etkinliklerin büyük önem taşıdığını vurgulamıştır. Bu etkinliklerin babaların okulla olan bağını güçlendirdiği, çocuklarıyla ortak bir öğrenme deneyimi yaşama fırsatı sunduğu ve aile içi ilişkileri pekiştirdiği

görülmüştür. Görüşmeler okulda düzenlenecek etkinliklerin hem erişilebilir hem de babaların ilgi alanlarına uygun olmasının katılımı artırdığını ortaya koymuştur. Bazı anneler babaların okul ortamında aktif hale gelmesi için yapılacak etkinliklerin basit, uygulanabilir ve herkesin katılabileceği şekilde planlanması gerektiğini belirtmiştir:

“Babalara özel etkinlikler güzel olur. Çocuklarıyla oyun oynayacakları, kitap bakacakları şeyler mesela. Karmaşık olmayan, herkesin yapabileceği işler olmalı ki eşim de katılabilir. Öğretmen anlatsın, o da yapar.” (KTÖA2)

Benzer şekilde öğrenciler de babalarıyla birlikte geçirecekleri okul etkinliklerinin onları motive edeceğini ve babaların katılımını kolaylaştıracağını dile getirmiştir:

“Babalar ve Oğullar günü yapabilirsiniz... hafta sonu yaparsanız babam mutlaka katılır... bir maç yapılırsa ve bizi davet etseniz babamla katılmayı çok isterim.” (ÖSÖ5)
“Babamla maç yapmayı seviyorum... Babamı da çağırırsınlar Babam da gelsin arayın müsait olursa babam gelir.” (ÖSÖ4)

Bazı çocuklar okulda yaptıkları ürünlerin babaları tarafından görülmesinin onlar için anlamlı olacağını vurgulamıştır:

“Bir resim sergisi yapılırsa, benim yaptığım resimler asılırsa babam davet edilip resimlerim sergilense bu babamı teşvik eder; gelmek için istekli eder... ritim gösterileri yapılırsa ben onu yaparken babamın beni görmesini çok isterim.” (ÖSÖ3)

Baba katılımını daha da güçlendirmek için yarışmalar, oyunlar ve sosyal etkinlikler önerilmiştir. Bu tür uygulamaların babalar arasında da sosyal bağ kurduğuna dikkat çekilmiştir:

“Başka babalar ve başka çocukların birlikte yaptığı maçlar yapılabilir. Babamla beraber maçlara katılırız... Bize madalya ve kupa versinler.” (KTÖ3)
“Çocuğumuz maç sevdiği için maçlar düzenlenebilir... Çocuğumuz oyun oynamayı da seviyor özellikle şehir oyunu olan ‘isim şehir oyunu’ ve bu tarz yarışmalar düzenlenebilir; babaya daha çok teşvik olur.” (ÖGÖA2)

Bazı katılımcılar babaların yoğun çalışma koşulları veya sağlık durumları nedeniyle okuldaki etkinliklere katılamadığını, bu durumlarda ev temelli etkinliklerin alternatif bir çözüm olabileceğini ifade etmiştir:

“Etkinlik yapsalar eşimi çağırırsalar olur ya da evde kızımın eşimin birlikte yapabileceği şeyler yapılırsa daha iyi olur.” (ÖGÖA3)

“Okulda yapılabilecek herhangi bir etkinliğe ya da programa dahil olamıyor eşimin sağlık koşullarına uygun evde yapabileceği çeşitli ve sayıca fazla etkinlik verilebilir. Örneğin kitap okuma saati ayarlanabilir.” (ÖGÖA5)

Bazı öğretmenler ise babaların ilgisini artırmak için doğrudan iletişimin önemine vurgu yapmıştır. Küçük ama düzenli görevlerin verilmesinin katılımı teşvik ettiğini belirtmişlerdir:

“Babalarla doğrudan konuşmak, onlara görev vermek, örneklerle açıklamak çok etkili oluyor... Küçük adımlarla başlayarak farkındalık kazandırmaya çalışıyorum. Ayrıca, baba-çocuk ilişkisini güçlendirecek etkinlikler teşvik ediyorum.” (ÖSÖ4)

Son olarak bazı anneler okulun baba-çocuk etkinliklerine daha fazla yer vermesi gerektiğini, bu sayede babaların hem çocuklarına hem de okula karşı daha ilgili hale gelebileceğini ifade etmiştir:

“İşi olmasa daha çok isteriz tabii ama yine de evde olunca onunla ilgileniyor. Keşke okulda baba-çocuk etkinlikleri olsa da birlikte katılsalar.” (KTÖA1)

Bu alt tema okul temelli etkinliklerin baba katılımını artırmada kilit rol oynadığını göstermektedir. Babaların ilgisini çeken, erişilebilir ve ailece katılımı destekleyen spor karşılaşmaları, sanat sergileri, ortak okuma etkinlikleri ve ev temelli görevler gibi uygulamaların babaların sürece gönüllü katılımını kolaylaştırmaktadır. Etkinliklerin hem babaların zaman ve koşullarına uygun planlanması hem de psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin sürece aracı olması baba katılımını sürdürülebilir hale getiren temel etmenler olarak öne çıkmaktadır.

3.7.3. Aile içi sorumluluk dengesi

Araştırmada öne çıkan önemli bulgulardan biri aile içindeki rollerin dengesiz dağılımının baba katılımı üzerinde belirleyici bir etkisinin olduğudur. Katılımcılar ataerkil aile yapısının hâkim olduğu durumlarda çocuğun bakım ve eğitim sorumluluğunun büyük oranda anneye yüklendiğini, bunun da babaları sürecin dışında bıraktığını vurgulamıştır. Buna karşın sorumlulukların daha dengeli paylaşıldığı ailelerde babaların doğal biçimde eğitim sürecine dahil olduğu gözlenmiştir. Bazı katılımcılar geleneksel toplumsal normların babaları çocuğun gelişim sürecinden uzaklaştırdığını ifade etmiştir:

“Babanın ise ataerkil düşünce yapısına sahip olması çocuğun sorumluluğunu anneye tamamıyla bırakması ya da çoğunlukta anneye bırakması şeklinde büyük eksikliklerin olduğunu söyleyebilirim.” (SKTSÖ1)

“Baba katılımının düşük olduğu ailelerde şunu gördüm baba ilgilenmiyor... bütün sorumluluk anne de oluyor... bu durumun en büyük eksikliği anne baba arasındaki iletişimsizlik diyebilirim.” (SKTSÖ2)

Katılımcılar bu dengesizliğin hem bireysel bir tercih hem de toplumsal bir yapı sorunu olduğuna da dikkat çekmiştir. Toplumun çocuk bakımını “annelik görevi” olarak tanımlaması babaların kendi rollerini maddi destekle sınırlı görmelerine neden olmaktadır:

“Toplumsal bakış açısında çocuk tamamen annenin sorumluluğunda... babanın ise sadece maddiyattan sorumlu olduğu... babaların katılımı için öncelikle zihniyetin değişmesi gerekmektedir.” (SKTSÖ5)

Bazı öğretmenler bu dengesizliği azaltmak amacıyla aile içinde görev paylaşımını destekleyen stratejiler geliştirdiklerini belirtmiştir. Özellikle evdeki ödev ve sorumlulukların anne-baba arasında paylaştırılması her iki ebeveynin de sürece katılımını teşvik etmektedir:

“Aile katılımını artırmak için anne baba arasında görev dağılımını, iş bölümünü sağlamak için stratejiler uyguluyoruz, sorumluluklar veriyoruz.” (ÖSÖ1)

Diğer katılımcılar ise babaların iş yoğunluğu zaman kısıtları veya okul ortamına yabancılik gibi nedenlerle geri planda kaldığını ifade etmiştir:

“Çoğu babanın işi erken başlıyor, geç bitiyor. Vakit ayıramıyorlar. Bazı babalar da ‘anne ilgileysin’ diyerek geri planda kalıyor. Bir de bazıları okul ortamına alışık değil, çekingen davranıyorlar.” (ÖSÖ2)

Bazı durumlarda ise ilgisizlik yalnızca babalara değil her iki ebeveyne de yayılmakta, bu da çocuğun eğitim sürecine aile düzeyinde yetersiz katılımına neden olmaktadır:

“Hem baba hem de anne ilgisiz. Üç sınıfta kaynaştırma tedbiri alınmış öğrencim var; ama veliler ilgisiz ve anne baba arasında bu durum dengesizlik gösteriyor. Bir öğrencimde baba ilgili, diğer ikisinde anne daha ilgili.” (SKTSÖ1)

Son olarak bazı babaların aile içindeki geleneksel rol algılarından dolayı okul süreçlerinde kendilerini ikincil konumda gördükleri ve katılım yerine eşlerinin devreye girmesini tercih ettikleri görülmüştür:

“Kendilerini yerlerine ‘eşim gelebilir mi, annesi gelse olur mu?’ gibi ifadeler kullanıyorlar.” (SKTSÖ2)

Bu alt tema göstermektedir ki aile içi sorumluluk dengesi baba katılımının niteliğini ve görünürlüğü belirleyen temel etkenlerden biridir. Geleneksel toplumsal roller babaların eğitim sürecine katılımını sınırlamakta, bu durum annenin yükünü artırmakta ve aile içi iletişimi zayıflatmaktadır. Buna karşın rollerin daha eşit paylaşıldığı iş birliğine dayalı aile yapılarında babaların hem okulla hem çocukla daha güçlü bir ilişki kurduğu görülmektedir. Dolayısıyla baba katılımını artırmak için bireysel, kültürel ve yapısal dönüşümlerin de desteklenmesi gerekmektedir.

3.7.4. Toplumsal dönüşüm

Katılımcılar toplumun baba katılımına ilişkin bakış açısının değişmesi gerektiğini vurgulamıştır. Özellikle farkındalık kampanyaları babalığın maddi yükümlülüklerle sınırlı olmadığını, eğitim ve bakım sürecinin de önemli bir parçası olduğunu topluma anlatmada kritik bir rol üstlenmektedir. Bu durumu destekleyen ifadeler yer almaktadır.

“Babanın eğitim sürecine katılması için bir önerim var ama genel bir öneri toplumda bir zihinsel iyileştirme yapmamız gerekiyor çünkü toplumsal bakış açısında çocuk tamamen annenin sorumluluğunda annenin görev sınırları içinde değerlendiriliyor; babanın ise sadece maddiyattan sorumlu olduğu evin ödemeleri, yeme içe, çocuğun kitabı defterini alma olarak görevlendirilirken; annenin ise geriye kalan tüm süreçler ise anneye yüklenmiş. Babaların katılımı için öncelikle zihniyetin değişmesi gerekmektedir. Sadece babalara yönelik seminerler ve görüşmeler okul idaresi olarak rehberlik servisiyle gerçekleştirilebilir şeklinde öneri sunabilirim.” (SKTSÖ5)

“En büyük eksiklikler; eğitim düzey yetersizliği, maddi durumların yetersizliği ve eşler arasındaki iletişim yetersizliği diyebilirim rol olarak ise annenin olumsuz durumları ört pas etmesi; babanın ise ataerkil düşünce yapısına sahip olması çocuğun sorumluluğunu anneye tamamıyla bırakması ya da çoğunlukta anneye bırakması şeklinde büyük eksikliklerin olduğunu söyleyebilirim.” (SKTSÖ2)

“Babanın çocuğun eğitim sürecine katılmasında büyük bir öneme sahip; babanın içinde bulunduğu kültür, aile ve akrabalar bu süreci önemli etkilemektedir.” (ÖSÖ5)

Bu alt temada katılımcı görüşleri baba katılımının artmasının bireysel ve toplumsal bir dönüşüm süreci gerektirdiğini göstermektedir. Toplumda babalığın hâlâ çoğunlukla maddi sorumluluklarla sınırlandırıldığı, çocuk bakımının ise “annelik görevi” olarak görüldüğü ifade edilmiştir. Bu geleneksel algının değişmesi babaların eğitim ve bakım süreçlerinde daha etkin rol almalarının ön koşulu olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla baba katılımını güçlendirmek için toplumsal farkındalık kampanyaları, eğitim programları ve medyatik desteklerle zihinsel bir dönüşümün sağlanması gerekmektedir.

3.7.5. Çalışma koşulları

Katılımcıların çoğu babaların çocuklarının eğitimine yeterince katılamamasının en temel nedenlerinden birinin yoğun iş temposu ve uzun çalışma saatleri olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle iş-yaşam dengesini destekleyen politikaların geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu durumunun varlığını gösteren görüşmelerdeki ifadeler aşağıda verilmiştir.

“Çocuğumun eğitimine fazla katkıda bulunamıyorum. Muhtar olduğum için çok yoğun çalışıyorum genelde eşim ilgileniyor; ama bilmediği şeyleri akşam işten geldiğinde bana soruyor ben de yapabildiğim kadar yapıyorum; çocuğumun ödevlerine yardım etmeye çalışıyorum.” (ÖGÖB1)

“Benim katılımımı artırmak için gerek eşim gerek öğretmenler ellerinden geleni yapıyorlar; fakat benim iş saatlerimle ilgili sıkıntılar var. Yoğun çalışınca az ve yetersiz bir destek olma durumunu yaşıyorum.” (ÖGÖB2)

“Çocuğumun eğitim sürecine pek katkıda bulunamıyorum. Memurum 8-5 çalışma saatlerim var bu nedenle çocuğuma pek yardımcı olamıyorum; ancak işten geldikten sonra ödevlerini kontrol ediyorum. Kırtasiye okul ihtiyaçlarını karşılıyorum.” (ÖGÖB2)

“Yaklaşık iki yıldır neredeyse okul etkinliklerine hiç katılmadım herhangi bir etkinlik katılım olmadı yoğun çalıştığımdan; ama hafta sonu herhangi bir etkinlik olursa katılırım.” (ÖGÖB2)

“İmam olduğum için vakit sınırlı ayarlı olduğu için bu sürece bağlı olarak mümkün mertebede ilgilenmeye çalışıyorum; çalışma saatlerimde bile çocuğumu yanıma alıp vakit geçiriyorum; gezdiriyorum, birlikte ihtiyaçlarını almaya gidiyoruz.” (KTÖB2)

“Öğretmenlere ulaşamıyorum görüşmede zorluklar çıkarır. Hem benim çalışma saatlerim hem de öğretmenlerin geri dönüş yapmaları ya da dönüş yapmamaları zorluklar çıkartıyor.” (KTÖB2)

“Eşim yoğun çalışıyor; ama eve gelince kızımızla çok ilgileniyor ödevlerinde okumasında ve onunla oyun da oynuyor ama bu tam yeterli değil. Söyle arttırılabilir eşimin yoğun çalışma saatleri kısaltılabilir o süreyi kızıma ayırır. Ya da her zaman babanın yapması gereken ödev olsa o da geçirilen zamanı arttırır.” (ÖGÖA3)

“Babanın iş saatleri daha azaltılabilir. Böylece daha çok vakit geçirebilirler daha çok eğitimine faydalı olabilir.” (ÖGÖA2)

“Eşim çalışıyor ve eve gelince yorgun oluyor; yorgun olursa pek ilgilenemiyorum. Ben kendisine bunu yap bunu kontrol et öğretmen bunun yanında vermiş senin yapman gerekiyor şeklinde yönergelerde bulunuyorum o şekilde yardım ediyor ve süreyi arttırmış olabilirim. Eşimin iş saatleri azaltılabilir ya da evde daha çok etkinlikler yapılabilir daha çok birlikte vakit geçirsinler diye.” (ÖGÖA1)

Bu alt tema baba katılımının yalnızca bireysel çabalarla artırılamayacağını, bunun için okul, aile, iş dünyası ve toplum düzeyinde çok boyutlu stratejilerin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

3.8. Özel Durumlar ve Bireysel Farklılıklar

Katılımcıların baba katılımına ilişkin özel durumlar ve bireysel farklılıklara dair temalar, alt temalar ve kodlar Tablo 3.10’da verilmiştir.

Tablo 3.10. Katılımcıların baba katılımına ilişkin özel durumlar ve bireysel farklılıklara dair temalar, alt temalar ve kodlar

Temalar	Alt Temalar	Kodlar
Özel Durumlar ve Bireysel Farklılıklar	Çocuğun özel gereksinimleri	Çocuğun özel eğitim ihtiyacı, kaynaştırma süreci (n:4)
		Özel gereksinim türüne göre babanın rolünü adapte etmesi (n:3)
		Özel gereksinimli çocuğa destek olma motivasyonunun artması (n:2)
	Sosyoekonomik koşullar	Ekonomik yetersizlikler, iş yükü, geçim sıkıntısı (n:15)
		Ekonomik kaynakların sınırlı olması nedeniyle katılımın azalması (n:4)
		Maddi imkânların artmasıyla babanın eğitim sürecine dahil olmasının kolaylaşması (n:3)
	Aile yapısı	Geleneksel ve modern aile yapılarındaki farklılıklar (n:3)
		Tek ebeveynli ailelerde babanın katılımının farklı şekillerde ortaya çıkması (n:2)
		Çekirdek ve geniş aile yapısının rol paylaşımına etkisi (n:3)
	Mekânsal faktörler	Aileden uzak yaşama deneyimleri (n:1)
		Uzaklık nedeniyle babanın iletişim ve takip araçlarına yönelmesi (n:2)
		Mekânsal engellerin sosyal ve psikolojik etki yaratması (n:2)
	Sevgi ve Değer Anlayışı, İnanç ve Sorumluluk Bilinci	Babaların sevgi anlayışları, değer algıları, inançları, sorumluluk bilinci (n:4)
		Babaların inanç ve değerlerinin eğitim sürecine yansımaları (n:3)
Sorumluluk bilinci arttıkça katılımın ve etkili rolün güçlenmesi (n:2)		

n: İlgili kodu ifade eden toplam katılımcı sayısı

Bu temada elde edilen bulgular baba katılımının homojen bir olgu olmadığını, aksine bireysel özellikler, ailevi koşullar ve özel durumlara bağlı olarak farklılaştığını göstermektedir. Katılımcıların ifadeleri sosyoekonomik düzey, aile yapısı, çocuğun özel gereksinimleri, göç deneyimleri ve bireysel motivasyon gibi değişkenlerin baba katılımını doğrudan şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda baba katılımı genel geçer bir kavram olarak değil, çok değişkenli, bağlamsal ve dinamik bir süreç olarak değerlendirilmelidir.

3.8.1. Çocuğun özel gereksinimleri

Bazı babaların çocuklarının özel gereksinimlerinden ötürü eğitim sürecine daha fazla katılım sağladığı görülmektedir. Özellikle kaynaştırma tedbiri alınmış öğrencisi olan çocukların babaları sorumluluğu annenin ötesinde doğrudan üstlenme eğilimi göstermiştir. Bu durumu destekleyen görüşme ifadeleri aşağıda verilmiştir.

“Öğretmeni ile sürekli görüşüyorum, her zaman görüşüyorum. Çocuğum benim için çok değerlidir. Ben daha aktifim, hem eğitici kişiliğimden dolayı eşim pasif. Çünkü eşim geleceği pek düşünmüyor, rahat biri. Ben daha endişeliyim çünkü hayatın zorluğunu biliyorum, bu nedenden dolayı ben daha aktifim.” (SKTÖB2)

“Baba ilgilediği için çocuğu okuma yazmayı öğrendi. Baba çok aktif diyebilirim.” (SKTSÖ4)

“Okul etkinliklerinde annemle babamın katılımları farklı babam daha çok geliyor. Annem gelmiyor ayağı ağrıyor. Babam her zaman gelir ve ilgilenir babamı öğretmen çağırmasa da babam gelir ve arar öğretmenime soru sorar.” (KTÖ1)

“Sınıfımda olan kaynaştırma tedbiri alınmış öğrencimin babası, çocuğun akademik olarak başarılı olması için çok ilgili. Aslında çocuğunun zeki olduğunu söylüyor; bu durumun depremden kaynaklandığını çocuğunun çok başarılı olacağına inanıyor anneyi hiç görmedim Anne bence ilgisiz abla daha çok ilgili çocuğun temel giyim ihtiyaçları karşılanmıyor çorapsız terlikle okula geliyor hava durumları kötü olduğu zamanlarda bile diyebilirim.” (SKTSÖ4)

“Babası çok şükür ilgileniyor. Eve gelince “Bugün okulda ne yaptın?” diye sorar. Deftere bakar, bazen birlikte sesli okuma yaparlar. Ben bile gururlanıyorum. Her şeyi bilmez ama çabalıyor, çocuğun da çok hoşuna gidiyor.” (KTÖA1)

Bazı kaynaştırma tedbiri alınmış öğrenci babalarının çocuklarının gelişimsel ve akademik süreçlerinde daha aktif rol üstlendikleri, sorumluluğu annenin ötesine taşıyarak doğrudan katkı sundukları görülmektedir. Bu katılım babanın çocuğuyla kurduğu yakın duygusal ilişkinin doğal bir uzantısı olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla baba-çocuk arasındaki güvene dayalı iletişim babanın eğitim sürecine katılımını artırmakta; baba figürünün destekleyici, rehberlik edici ve paylaşımcı bir rol üstlenmesini mümkün kılmaktadır. Bu bağlamda söz konusu ifade özel gereksinimli çocuğun eğitiminde babanın etkin katılımının sadece görev temelli değil, duygusal bağlanma ve iletişim temelli bir sürece de dönüştüğünü ortaya koymaktadır.

“Babama güzel ve kötü şeyleri anlatmayı, paylaşmayı çok isterim; çünkü babam beni her zaman dinler, hep benimle konuşur; her şeyi anlatırım, her şey babamla paylaşırım.” (KTÖ1)

Katılımcı ifadelerine göre çocuğun özel gereksinimlerinin varlığı bazı babalar için eğitim sürecine daha aktif katılım göstermenin bir motivasyon kaynağı olmuştur. Bu durum bazı babaların hem sorumluluk bilinciyle hem de duygusal bağlılıkla hareket ettiklerini göstermektedir. Özellikle kaynaştırma tedbiri bulunan öğrencilerin babaları çocuklarının akademik ve gelişimsel ilerlemesini yakından takip ederek öğretmenlerle düzenli iletişim kurmakta, bu sayede eğitim sürecine doğrudan katkı sunmaktadır.

Böylece özel gereksinimli çocukların eğitiminde baba katılımı hem destekleyici bir unsur hem de çocuğun öğrenme deneyimini güçlendiren bir etken olarak ortaya çıkmaktadır.

3.8.2. Sosyoekonomik koşullar

Ekonomik yetersizlikler, ağır iş koşulları ve zaman darlığı, babaların çocuklarının eğitim sürecine katılımını en çok kısıtlayan faktörler arasında yer almaktadır. Görüşmelerden elde edilen bulgular maddi sıkıntıların babaların fiziksel katılımını ve psikolojik olarak sürece bağlanma isteklerini azalttığını göstermektedir. Katılımcı ifadeleri ekonomik koşulların babalık rollerini sınırlandıran, zaman yönetimini zorlaştıran ve aile içi iletişimi zayıflatan çok boyutlu bir etki yarattığını ortaya koymaktadır. Bazı katılımcılar ekonomik yetersizliklerin doğrudan ilgisizliğe dönüştüğünü ifade etmiştir:

“Yetersiz. Çocuğuma hiç vakit ayırmıyor ilgilenmiyor; çünkü il dışında sözde çalışmaya gitti, maddi destek bile olmuyor.” (KTÖA2)

Ancak bazı babalar yoğun çalışma koşullarına rağmen çocuğuna vakit ayırmaya çabaladıklarını belirtmiştir:

“İmam olduğum için vakit sınırlı ayarlı olduğu için bu sürece bağlı olarak mümkün mertebede ilgilenmeye çalışıyorum; çalışma saatlerimde bile çocuğumu yanıma alıp vakit geçiriyorum; gezdiriyorum, birlikte ihtiyaçlarını almaya gidiyoruz.” (KTÖB2)

Bu ifadeler ekonomik zorunlulukların babalık rolünü tamamen ortadan kaldırmadığını fakat biçimini değiştirdiğini göstermektedir. Öte yandan bazı babalar iş saatleri ile okulun iletişim zamanlarının uyuşmaması nedeniyle öğretmenlerle sağlıklı bir iletişim kuramadıklarını dile getirmiştir:

“Öğretmenlere ulaşamıyorum, görüşmede zorluklar çıkartıyor. Hem benim çalışma saatlerim hem de öğretmenlerin geri dönüş yapmaları ya da dönüş yapmamaları zorluklar çıkartıyor.” (KTÖB2)

Öğretmen görüşleri ise babaların düşük katılımının genellikle iş koşullarına dayandığını ve çoğu babanın bu durumu doğal bir gerekçe olarak sunduğunu göstermektedir:

“Karşılaştığımız en büyük zorluk babalara ulaşamıyoruz... genelde iş saatlerinin olmadığını, iş koşullarının onlara uymadığını, izin alamadıklarını ifade ediyorlar ve bu yüzden toplantılara katılamıyorlar.” (SKTSÖ2)

Bu durumu destekleyen başka bir öğretmen de annelerin daha aktif, babaların ise pasif bir konumda olduğunu vurgulamıştır:

“Farklılıklar var. Bazen anne çok aktif oluyor bazen baba aktif oluyor ama genel olarak baktığımızda ne yazık ki anne aktif baba daha pasif bir konumda baba görünmüyor.” (SKTSÖ2)

Bazı öğretmenler düşük sosyoekonomik düzeyin hem maddi hem duygusal uzaklaşma yarattığını da belirtmiştir:

“Baba katılımının düşük olduğu ailelerde şunu gördüm; baba ilgilenmiyor, ilgilenmediği için bütün sorumluluk anneye kalıyor... maddi zorluk, babanın kaçınması, çocuğu kabul etmemesi ya da çevresinin eleştirisinden dolayı uzaklaşması gibi durumlar yaşıyor.” (SKTSÖ2)

Benzer biçimde kırsal bölgelerde yaşayan bazı öğretmenler babaların geçim kaynakları gereği okulla fiziksel teması sürdüremediklerini ifade etmiştir:

“Üç yıllık öğrencimin babasını sadece mezuniyet töreninde gördüm... Hayvancılıkla geçindikleri için çok yoğun olduklarını ve okula gelmekte zorlandıklarını babanın bu nedenle de gelemediğini ifade ediyorlar.” (SKTSÖ3)

“Birçok sosyal etkinlik düzenlememize rağmen baba sürekli ‘işim var, hayvanlara bakıyorum’ deyip katılım sağlamadı.” (SKTSÖ3)

Aynı temayı destekleyen başka katılımcılar da babaların katılmama gerekçesi olarak çoğunlukla iş yükünü öne sürdüklerini dile getirmiştir:

“Etkinliklere davet ederim, toplantılara çağırırım ama katılmazlar. Telefonla arıyorum, ‘sizi bekliyorum’ derim ama yine katılmazlar; verdikleri gerekçe hep işten izin alamadıkları yönünde.” (SKTSÖ5)

Bazı anneler ise babaların çalıştıkları için yorgun olduklarını, bu yüzden evdeki katkılarının sınırlı kaldığını belirtmiştir:

“Eşim çalışıyor ve eve gelince yorgun oluyor; yorgun olursa pek ilgilenemiyor. Ben kendisine yönergeler veriyorum, o şekilde yardım ediyor.” (ÖGÖA1)

“Eşim muhtar olduğu için sürekli köyde, ödevlerine az yardım ediyor.” (ÖGÖA3)

Buna karşılık bazı babalar işten sonra veya hafta sonları sürece kısmen dahil olmaya çalıştıklarını belirtmiştir:

“Çocuğumun eğitimine fazla katkıda bulunamıyorum. Muhtar olduğum için çok yoğun çalışıyorum, genelde eşim ilgileniyor; ama bilmediği şeyleri akşam bana soruyor, ben de elimden geldiğince yardımcı oluyorum.” (ÖGÖB1)

“İşten dolayı hafta içi müsait olmuyorum ama hafta sonu pazar günü izin gününde yapılacak etkinliklere katılırım.” (ÖGÖB3)

Öğretmenler, babaların düşük katılımında en belirgin etkenin yine iş koşulları ve iletişimsizlik olduğunu vurgulamaktadır:

“Babaların katılımında en çok zorlandığımız nokta, çalışma saatlerinin toplantı saatlerine uymaması ve babaların telefonlara cevap vermemesi.” (ÖSÖ1)

“Baba katılımının düşük olduğu ailelerde en çok gözlemlediğimiz eksiklik, babanın iş sebebiyle ebeveynlik sorumluluğunu anneye devretmesi ve annenin bu yük altında tükenmişlik yaşamasıdır.” (ÖSÖ1)

“Babaların çalışmaları ve izin alamamaları sebebiyle veli toplantılarına katılmamaları bizim için en büyük zorluk.” (ÖSÖ5)

Çocuk ifadeleri de bu durumu destekler niteliktedir. Bazı öğrenciler babalarının çalıştıkları için okula gelemediklerini ama fırsat bulduklarında katılmak istediklerini ifade etmiştir:

“Babam okula işinden dolayı pek gelemiyor ama biliyorum gelmek ister.” (ÖGÖ3)

“Annem genelde daha çok katılıyor çünkü babamın çalışma saatleri engel oluyor, ama uygun olduğunda mutlaka katılıyor.” (ÖGÖ5)

Genel olarak sosyoekonomik koşulların baba katılımı üzerinde hem zaman hem de enerji temelli bir kısıtlayıcı etkisi olduğu görülmektedir. Düşük gelir düzeyi, uzun çalışma saatleri ve kırsal yaşam koşulları babaların okulla fiziksel temasını azaltırken ev içi rollerin anneye devredilmesine yol açmaktadır. Buna rağmen bazı babalar sınırlı zamanlarını daha anlamlı kullanarak sürece sembolik de olsa katılmaya çalışmakta, bu da ekonomik koşulların tek başına ilgisizliği açıklamadığını, fırsat yaratma kapasitesi ve motivasyonun da belirleyici olduğunu göstermektedir.

3.8.3. Aile yapısındaki farklılıklar

Katılımcıların ifadeleri baba katılımının aile yapısındaki farklılıklara göre belirgin biçimde değiştiğini ortaya koymaktadır. Geleneksel ailelerde babalar genellikle dış dünyaya ait ekonomik geçim sağlayıcı rolü üstlenirken, modern ailelerde baba eğitim sürecinin daha etkin bir paydaşı olarak görülmektedir. Ailelerin yapısal, kültürel ve ekonomik dinamikleri babanın çocuk eğitimine hangi ölçüde ve hangi biçimde katılacağını doğrudan şekillendirmektedir. Bazı katılımcılar anne ve babanın katılım düzeyinin çoğunlukla eğitim düzeyi, ekonomik durum ve zaman elverişliliği gibi değişkenlere bağlı olduğunu vurgulamıştır.

“Değişiklik gösteriyor; bazen anne aktif oluyor bazen baba aktif oluyor. Bu durumu da şu noktalar etkiliyor: hangi ebeveynin eğitim düzeyi yüksekse o aktif oluyor. Maddi durumu yüksek olan ebeveynlerde zamanı elverişli olan kişi katılıyor. Örneğin maddi durumu babanın iyi ve zamanı varsa baba katılıyor; ama annenin zamanı daha uygunsa o katılıyor. Çocuğun eğitim süresinde aktif olan taraf bu koşullara göre değişiyor.” (SKTSÖ1)

Bir başka katılımcı ise ataerkil aile yapısında babaların çocukla kurduğu ilişkinin daha mesafeli ve sorumluluğu anneye devreden bir nitelik taşıdığını belirtmiştir.

“En büyük eksiklikler; eğitim düzey yetersizliği, maddi durumların yetersizliği ve eşler arasındaki iletişim yetersizliği diyebilirim. Rol olarak ise annenin olumsuz durumları örtbas etmesi; babanın ataerkil düşünce yapısına sahip olması, çocuğun sorumluluğunu anneye bırakması şeklinde büyük eksikliklerin olduğunu söyleyebilirim.” (SKTSÖ1)

Öğretmen görüşleri annenin daha fedakâr ve aktif, babanın ise uzaktan, otoriter ve pasif bir rol üstlendiğini göstermektedir.

“Anne her zaman her konuda olduğu gibi eğitim konusunda da fedakâr davranıyor, daha çok çabılıyor; baba ise daha uzak, daha pasif konumda kalıyor. Anne çocuğu teşvik etmeye çalışırken baba daha sert, daha uzaktan destek veriyor. Tabi yine de sayı olarak az da olsa anneden daha aktif destek veren babalar var; ama genel olarak babalar sürece katılımda daha az. Annenin bilinç düzeyi düşük olsa bile çocuğunun kendisi gibi olmaması için tüm çabasını veriyor; ama babada bu pek yok. Baba daha çok evin tüm sorumluluğunu anneye veriyor ve çocuk da doğal olarak ‘eğitim annenin işi’ algısıyla büyüyor.” (SKTSÖ5)

Bazı katılımcılar ise aile yapısı ve kültürel arka planla birlikte babanın akademik düzeyinin de çocuk eğitimine katılımı etkilediğini ifade etmiştir.

“Babanın akademik durumu çocuğun eğitim sürecine katılmasında büyük bir öneme sahiptir. Babanın akademik durumu düşükse katılımı da az olur. Babanın özel eğitim hakkında yeterli bilgi sahibi olmaması da önemli bir etkidir. Ayrıca babanın içinde bulunduğu kültür, aile ve akraba çevresi de etkili olmaktadır.” (ÖSÖ5)

Genel olarak bulgular aile yapısındaki geleneksel-modern farkın baba katılımını biçimsel ve işlevsel olarak dönüştürdüğünü göstermektedir. Geleneksel yapılarda babalar ekonomik sorumlulukları ön planda tutarken anneler çocuğun eğitimsel gelişimini üstlenmektedir. Modern ailelerde ise eğitim düzeyi yüksek ve demokratik iletişime açık babalar çocuğun eğitim sürecinde daha görünür, paylaşımcı ve destekleyici bir rol üstlenmektedir. Bu durum aile yapısının bir sosyolojik kategori olmasının yanında baba katılımını yönlendiren kültürel ve değer temelli bir belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır.

3.8.4. Mekânsal ayrılıklar

Katılımcıların ifadeleri babanın çocuğuyla yaşadığı mekânsal uzaklığın, baba katılımının niteliğini önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Özellikle çalışma koşulları nedeniyle farklı şehirlerde yaşayan ya da uzun süreli seyahat eden babalar çocuğun eğitim sürecine doğrudan katılım sağlayamamakta, bu durum hem çocuğun duygusal ihtiyaçlarının karşılanmasını hem de eğitsel desteğin sürekliliğini zorlaştırmaktadır. Katılımcıların anlatımları fiziksel uzaklığın yalnızca bir mesafe olmasına ek olarak duygusal bir kopukluk ve sorumluluk paylaşımında dengesizlik yarattığını da ortaya koymaktadır. Bazı katılımcılar fiziksel uzaklık nedeniyle iletişimin dijital araçlarla sürdürülmeye çalışıldığını ancak bunun yüz yüze etkileşimin yerini tam olarak alamadığını belirtmiştir:

“Eşim başka şehirde çalışıyor, haftada bir telefonla konuşuyor ama bu yeterli olmuyor. Çocuk babasını sadece telefonda tanır hale geldi, bu da onu duygusal olarak etkiliyor.” (ÖSÖ4)

Bazı babalar ise uzaklığın farkında olarak çocuğuyla iletişimi koruma çabası içinde olduklarını ifade etmiş ancak bu çabanın sınırlı kaldığını dile getirmiştir:

“İşim gereği şehir dışında yaşıyorum, ama her akşam görüntülü konuşmaya çalışıyorum. Yine de yanında olmanın yerini tutmuyor, özellikle eğitimle ilgili konularda eksik kalıyorum.” (SKTSÖ3)

Genel olarak mekânsal ayrılıklar babaların çocuklarının eğitimine aktif biçimde katılım göstermesini güçleştirmekte, bu da hem eğitimsel hem de duygusal bağlamda çocuk için bir yoksunluk yaratmaktadır. Çalışma koşulları ve ekonomik zorunluluklar nedeniyle oluşan fiziksel uzaklık aile içi rol dengesini de bozmakta, annelerin yükünü artırırken babaların katılımını “uzaktan takip” ya da “seyrek temas” biçimine indirgemektedir. Bu bulgular mekânsal faktörlerin baba katılımı üzerinde dolaylı ama güçlü bir belirleyici olduğunu göstermektedir.

3.8.5. Sevgi ve değer anlayışı, inanç, sorumluluk bilinci

Bazı babaların sevgi ve değer anlayışları, inançları ve sorumluluk bilinci doğrultusunda eğitim sürecine daha bilinçli ve kararlı bir şekilde katılım görülmüştür. Bazı babaların aile değerleri ve ebeveynlik anlayışları doğrultusunda çocuklarının eğitim sürecine daha bilinçli ve kararlı biçimde katıldıklarını ortaya koymaktadır. Babaların çocuklarını koşulsuz bir öncelik olarak görmeleri onların ebeveynlik rollerini duygusal bağlılık ve özveriyle sürdürdüklerini göstermesi bakımından önemlidir.

“Eşim çok ilgili hasta olsa bile yine ilgilenir çünkü çocuğumuz eşimin her zaman önceliğidir.” (ÖGÖA2)

Bazı babaların çocuklarının eğitim sürecine yalnızca zorunluluk gereği değil, bilinçli bir katılım ve duygusal bağlılık çerçevesinde dâhil olduklarını görülmektedir. Aşağıdaki katılımcı ifadesi bazı babaların eğitim faaliyetlerine gönüllü katılım göstermeleri çocuklarının gelişimine verdikleri önemin ve sorumluluk bilincinin somut bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

“Eşim, aktif müsait olduğu en ufak bir zaman aradığında bile okula gider ve davet edilen aktivitelere etkinliklere mutlaka katılır. Öğretmeniyle onunla ilgili bilgi alışverişinde bulunur.” (ÖGÖA2)

Aşağıdaki ifade babalık rolünün sorumluluk, sevgi ve değer temelli bir anlayışla sürdürüldüğünü göstermektedir. Babaların yoğun çalışma koşullarına rağmen çocuklarının gelişimine katkı sunma çabası içinde olduklarını ve ebeveynlik sorumluluğunu içselleştirdiklerini ortaya koymaktadır. Babaların sınırlı zamanlarını dahi

çocuklarıyla ilgilenmeye ayırmaları onların eğitim sürecine bilinçli ve kararlı biçimde katılım sağladıklarının göstergesidir.

“Eşim hep yanımda destek oluyor. Sorun eşimin iş saatlerinin yoğun olması bunun dışında yoksa gayet aktiftir ve eve geldiğinde bana yardımcı olur izin günlerinde ve tatil günlerinde de yardımcı oluyor. Çocuğumuzla çok ilgilenir.” (ÖGÖA4)

Bazı babaların yoğun iş yaşamına rağmen çocuklarının eğitim ve sosyal etkinliklerine katılım göstermeye özen gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Aşağıdaki katılımcının duygusal ifadesi babalık rolünün destekleyici, duygusal bağ kurma ve aidiyet hissetme temelleri üzerine inşa edildiğini göstermesi bakımından önemlidir.

“Ne zaman okulda bir şey olsa gitmeye çalışıyorum. Özellikle gösteri, veli toplantısı gibi şeyleri kaçırmam. Hem çocuğum mutlu oluyor hem öğretmenle görüşüyorum. İşten izin bulabilirsem mutlaka katılırım. 23 Nisan gösterisine gitmişim, çok duygulandım.” (KTÖB1)

Aşağıdaki ifade babalık rolünün inanç, değer ve sorumluluk temelli bir anlayışla yürütüldüğünü göstermektedir. Katılımcının mesleki bilgi ve deneyimlerini çocuğunun eğitimiyle bütünleştirmesi, babaların eğitim sürecine bilinçli, planlı ve aktif biçimde katıldıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum babalık rolünün destekleyici bir işlevden öte çocuğun bilişsel, ahlaki ve toplumsal gelişimini yönlendiren bir sorumluluk alanına dönüştüğünü göstermektedir.

“İmam olduğum için din kültürü dersinde olan birçok konuyu evde uygulamalı gösteriyorum. Farklı materyaller alıyorum; beyin geliştirici materyaller alıyorum ki zihin gelişimi ilerlesin diye. Toplumsal uyum sorunu yaşamaması için çocuğu gelişmesi için çocuğumu okul dışında da dışarı çıkartıyorum yaparak yaşayarak öğretiyorum.” (KTÖB2)

Bazı babaların babalık rolünün sorumluluk bilinci ve yaşam deneyimleriyle şekillendiğini görülmektedir. Aşağıdaki katılımcı ifadesinde eğitim sürecine katılımın kişisel değerler, yaşam algısı ve gelecek kaygısıyla yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Bu durum bazı babaların sorumluluk duygusu ve yaşam tecrübeleri doğrultusunda çocuklarının eğitimine daha bilinçli ve kararlı biçimde katıldıklarını, böylece ebeveynlik rollerini aktif ve yönlendirici bir biçimde üstlendiklerini ortaya koymaktadır.

“Ben daha aktifim hem eğitici kişiliğinden dolayı eşim pasif çünkü eşimin geleceği pek düşünmüyor rahat biri ben daha endişeliyim çünkü hayatın zorluğunu biliyorum bu nedenden dolayı ben daha aktifim.” (KTÖB2)

Aşağıda yer alan katılımcı ifadesinde öğretmenle sürekli iletişim hâlinde olması çocuğunun eğitim sürecine aktif ve bilinçli bir şekilde katılım sağladığını bu durumun babaların çocuklarını değerli görme ve onların gelişiminden sorumluluk hissetme anlayışının varlığını ve bunun eğitsel sürece kararlı ve sürekli bir katılımı teşvik ettiğini de belirtmiştir.

“Öğretmeni ile sürekli görüşüyorum her zaman görüşüyorum çocuğum benim için çok değerlidir.” (KTÖB2)

Bu araştırmanın bulguları genel olarak özel gereksinimli çocukların eğitim sürecinde baba katılımının çok boyutlu bir olgu olduğunu göstermektedir. Katılımcı ifadeleri baba katılımını belirleyen dinamiklerin bireysel, ailesel, kurumsal ve toplumsal düzeylerde iç içe geçtiğini ortaya koymuştur. Babaların eğitim sürecine katılımı bireysel istek ya da farkındalıkla sınırlı kalmayıp okul yönetimlerinin tutumu, öğretmenlerin yönlendirmeleri, aile içi rol paylaşımı ve toplumsal normlar tarafından da şekillenmektedir. Özellikle ekonomik koşullar, çalışma saatleri, ataerkil kültürel kalıplar ve eğitim politikalarındaki eksiklikler babaların sürece dahil olmasını zorlaştıran önemli yapısal engeller olarak öne çıkmaktadır. Buna karşın bazı babaların çocuklarının özel gereksinimlerinden veya kişisel sorumluluk bilincinden hareketle eğitim sürecine daha aktif katıldıkları görülmüş, bu durum da babalık rolünün toplumsal değişimle birlikte yeniden tanımlanmakta olduğunu göstermiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde baba katılımı hâlâ annelerin gölgesinde ilerleyen, sistematik destek ve yönlendirme gerektiren bir alan olarak varlığını sürdürmektedir. Bulgular baba katılımının artmasının bireysel farkındalık çalışmalarıyla, okul politikalarının yeniden yapılandırılması, toplumsal farkındalığın güçlendirilmesi ve aile içi sorumluluk paylaşımının dengelenmesiyle mümkün olabileceğini göstermektedir. Dolayısıyla özel gereksinimli çocukların eğitiminde kapsayıcı bir okul kültürü inşa etmek için, babaların hem duygusal hem işlevsel düzeyde sürece aktif biçimde dahil edilmesini hedefleyen çok katmanlı stratejilerin geliştirilmesi gerekmektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. TARTIŞMA

Bu araştırmada elde edilen bulgular babaların özel gereksinimli çocukların eğitim süreçlerine katılım düzeylerini, bu katılımı belirleyen sosyoekonomik, kültürel ve bireysel faktörleri, katılımın çocukların gelişimi üzerindeki etkilerini ve baba katılımını artırmaya yönelik stratejileri kapsamlı bir biçimde ortaya koymuştur. Araştırmanın sekiz ana teması doğrultusunda ulaşılan bulgular ilgili literatürdeki benzer çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmış; bulguların olası nedenleri, sonuçları ve kuramsal yansımaları analiz edilmiştir. Literatüre bakıldığında eğitim süreçlerinde babaların katılımı genellikle annelerin gerisinde kalmakta bu durum toplumsal cinsiyet rollerinde ve eğitim sisteminde ailelere yönelik beklentilerinin ağırlıklı olarak anneler üzerinden şekillendirmelerinden kaynaklanmaktadır (Cabrera et al., 2018; McWayne et al., 2013). Oysaki yapılan çalışmalar baba katılımının çocukların akademik performanslarında, sosyal becerilerinde ve duygusal uyumlarında anlamlı ve pozitif etkiler yarattığını ortaya çıkartmaktadır (Flouri ve Buchanan, 2004; Pancsofar ve Vernon-Feagans, 2006). Bu araştırmanın bulguları da bu literatürle paralel biçimde babaların farklı düzeylerdeki katılım biçimlerinin çocukların gelişimsel çıktıları üzerinde farklı etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Araştırmanın bulguları, babaların eğitim sürecine katılım biçimlerinin çocuğun özel gereksinim düzeyine göre farklılaştığını ve bu farklılaşmanın katılımcı ifadelerine açık biçimde yansıdığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, baba katılımının tek tip bir yapıdan ziyade çocuğun gelişimsel ve işlevsel gereksinimlerine duyarlı, bağlamsal bir süreç olduğunu vurgulayan çalışmalarla örtüşmektedir (Bronfenbrenner, 1979; Lamb, 2010).

Araştırma bulgularına göre, hafif düzeyde özel gereksinimi olan çocukların babalarında katılımın daha çok okul temelli, akademik ve iletişim odaklı olduğu görülmektedir. Babaların öğretmenle düzenli iletişim kurması, veli toplantılarına ve okul etkinliklerine katılması ve akademik süreci yakından takip etmesi, literatürde baba katılımının bilişsel gelişim ve akademik başarı üzerindeki olumlu etkilerini vurgulayan bulgularla paralellik göstermektedir (Hill & Tyson, 2009). Hafif düzey özel gereksinimde

akademik beklentilerin daha belirgin olması, babaların bu alana yönelmesini anlamlı kılmakta ve katılımın planlı ve süreklilik gösteren bir yapı kazanmasına zemin hazırlamaktadır. Orta düzeyde özel gereksinimi olan çocukların babalarında ise katılımın yalnızca akademik süreçle sınırlı kalmadığı; bilişsel gelişim, sosyal uyum ve günlük yaşam becerilerini kapsayan daha bütüncül bir nitelik kazandığı görülmektedir. Bu durum, özel gereksinimli çocukların eğitiminde ebeveyn katılımının yalnızca okul başarısıyla değil, çocuğun sosyal ve işlevsel gelişimiyle birlikte ele alınması gerektiğini savunan yaklaşımlarla örtüşmektedir (Epstein, 2011; Turnbull et al., 2015). Ancak bulgular, okul-aile iş birliğinin yetersiz olduğu durumlarda babalarda motivasyon kaybı ve öğrenilmiş çaresizlik yaşanabildiğini göstermektedir. Bu durum, öğretmen tutumları ve kurumsal destek eksikliğinin ebeveyn katılımını zayıflattığını ortaya koyan çalışmalarla uyumludur (Hornby & Lafaele, 2011). Ağır düzeyde özel gereksinimi olan çocukların babalarında ise katılımın daha çok bakım, duygusal destek ve fedakârlık ekseninde yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Bu gruptaki babaların akademik beklentilerden ziyade çocuğun temel ihtiyaçlarını, yaşam kalitesini ve duygusal güvenliğini öncelikledikleri görülmektedir. Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, babaların bu süreçte üstlendikleri rolün çocuğun psikososyal uyumunu destekleyici bir “koruyucu tampon” işlevi gördüğü söylenebilir (Bronfenbrenner, 1979). Araştırmanın bulguları; özel gereksinim düzeyi hafifledikçe baba katılımının okul ve akademik süreçlere, düzey ağırlaştıkça ise bakım, duygusal destek ve özveriye yöneldiğini göstermektedir. Bu durum, baba katılımının çocuğun özel gereksinim düzeyine duyarlı, dinamik ve çok boyutlu bir yapı sergilediğini ortaya koymakta; baba katılımının değerlendirilmesinde tanıdan ziyade işlevsel sınırlılık ve bağlamsal etmenlerin dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır (Lamb, 2010; Turnbull et al., 2015). Araştırmada elde edilen bulgular baba katılımının çok yönlü faktörlerden beslendiğini ortaya koymuştur. Bu sonuç baba katılımını yalnızca bireysel motivasyonla açıklamanın yetersiz olduğunu ve bunun yerine çok düzeyli ekolojik ve sosyokültürel çerçeveler içinde değerlendirilmesi gerektiğini düşündürmektedir (Bronfenbrenner, 1989; Pleck, 2010). Böylece baba katılımına ilişkin bütüncül bir değerlendirme sunulmuş ve çalışmanın alana sağladığı katkı vurgulanmıştır.

4.1. Tema 1: Baba Katılım Düzeyi

Araştırma bulguları babaların katılım düzeylerinin “aktif katılım”, “sınırlı/koşullu katılım” ve “ilgisizlik/geri çekilme” şeklinde üç farklı düzeyde gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Bazı babalar çocuklarının eğitiminde sürekli destekleyici bir rol üstlenirken bazı babalar ise çocuklarının eğitiminde katılımlarını belirli koşullara (zamana, iş yükü, iş yoğunluğuna annenin yönlendirmesine vb.) bağlı olarak sürdürmektedir. Bu bulgu Lamb (2010) ve Pleck’in (2010) “baba katılım türleri” ile örtüşmektedir. Söz konusu katılım türlerine göre babalık davranışı erişilebilirlik, etkileşim ve sorumluluk boyutlarında şekillenmekte, çevresel ve bireysel faktörler bu boyutları etkilemektedir.

Aktif katılım sergileyen babalar çocuğun eğitimine doğrudan dahil olurken sınırlı katılımda ise durum genelde annenin babayı yönlendirmesiyle sınırlı kalmıştır. İlgisiz babalar ise çocuklarının eğitim sürecine duygusal veya fiziksel olarak dahil olmamaktadır. Bu bulgular literatürde Epstein’in (2001) aile katılımını ebeveynlik, iletişim, gönüllülük, evde öğrenme, karar alma ve toplumla iş birliği olmak üzere altı temel kategoriye ayırdığı çerçeve ile uyumludur. Evde öğrenme ve iletişim boyutlarında süreklilik gösteren katılımın çocuğun akademik ve sosyal gelişimini desteklediği bilinmektedir. Benzer biçimde Lamb’ın (2010) babalık katılımını etkileşim, erişilebilirlik ve sorumluluk boyutlarıyla tanımladığı model bu çalışmada gözlenen katılım düzeyleri arasındaki farkları açıklamaktadır. Özellikle “etkileşim” ve “sorumluluk” bileşenlerinde süreklilik gösteren babaların çocuklarının okul motivasyonunun arttığı görülmektedir. Araştırma bulgularımız aktif katılım gösteren babaların çocuklarının eğitimine doğrudan destek olduğunu, baba-çocuk etkileşiminin düzenli ve anlamlı olduğu durumlarda çocukların okula yönelik özgüven, motivasyon ve bağlılıklarının güçlendiğini ortaya koymaktadır.

Buna karşın ilgisizlik veya geri çekilme eğilimi gösteren babalarda çocuğun akademik özgüven ve duygusal dayanıklılık düzeyinin düştüğü gözlenmiştir. Bu sonuçlar Flouri ve Buchanan’ın (2004) babanın yokluğunun özellikle bilişsel gelişim, davranışsal uyum ve duygusal iyi oluş üzerindeki olumsuz etkilerini ortaya koyan bulgularıyla da örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada düzenli baba etkileşiminin çocuklarda daha yüksek akademik başarı ve daha güçlü psikososyal uyum ile ilişkili olduğu gösterilmiştir. Mevcut araştırmanın bulguları da benzer biçimde babanın eğitimsel süreçlerde geri planda kaldığı ailelerde çocukların okul deneyimlerinin daha kırılgan hale geldiğini göstermektedir.

Araştırma bulgularında bazı babaların öğretmenle düzenli iletişim kurduğu, ödev takibine destek olduğu ve motivasyon artırıcı roller üstlendiği bulunmuştur. Bu durum babaların eğitim sürecinde aktif rol aldıklarında çocukların akademik başarılarının ve sosyal uyumunun arttığını gösteren çalışmalarla paralellik göstermektedir (Harris ve Goodall, 2008). Öte yandan sınırlı veya koşullu katılım gösteren babaların çoğunlukla iş yükü, ekonomik baskılar veya kültürel normlar nedeniyle süreçten uzaklaştıkları görülmektedir. Literatürde özellikle ataerkil yapılarda babaların bakım ve eğitim sorumluluklarını annelere devretme eğiliminde olduğu sıkça vurgulanmaktadır (Connell, 2005). Araştırma bulguları bu eğilimin özel eğitim alanında daha görünür olduğunu göstermektedir.

Çalışmanın bulguları katılım düzeyindeki değişkenliğin baba-çocuk ilişkisinin niteliği, ebeveynlik rolleri algısı ve aile içi iş bölümünün niteliği ile ilişkili olduğunu göstermesi bakımından literatürle paralellik taşımaktadır. Özellikle bireysel motivasyon ve ebeveynlik farkındalığı yüksek babaların daha düzenli ve sürdürülebilir bir katılım gösterdiği gözlenmiştir. Sınırlı/koşullu katılım gösteren babaların iş yoğunluğu, zaman kısıtlılığı veya toplumsal cinsiyet rollerinden kaynaklı nedenlerle süreçte pasif kaldıkları, ilgisiz/geri çekilen babaların ise eğitsel süreci büyük ölçüde annelere bıraktıkları görülmektedir. Katılımın düşük olmasının çocukların duygusal güvenlik algısını olumsuz etkilediği, öğretmen-aile iş birliğini zayıflattığı ve annenin yükünü artırarak aile içi çatışmalara zemin hazırladığı yorumlanabilir. Bu nedenle bulgular baba katılımının yalnızca bireysel düzeyde değil, sistemsel düzeyde desteklenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

4.2. Tema 2: Baba Katılımını Etkileyen Faktörler

Araştırma baba katılımının çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ve bireysel, ailesel, ekonomik ve kültürel pek çok etken tarafından şekillendirildiğini göstermektedir. Katılımcı ifadeleri iş yükü, zaman kısıtlılığı, eğitim düzeyi, aile içi iletişim, toplumsal cinsiyet rollerinin etkisi ve ebeveynlik özgüveni gibi unsurların baba katılımını belirgin biçimde etkilediğini ortaya koymuştur.

Literatür babaların çalışma saatlerinin uzun olmasının eğitim süreçlerine katılımlarını önemli ölçüde sınırladığını göstermektedir. Özellikle Greenhaus ve Beutell'in (1985) iş-yaşam dengesi kuramı iş ve aile rollerinin zaman, gerilim ve davranış

temelli çatışmalar yoluyla birbirini olumsuz etkileyebileceğini vurgulamaktadır. Bu kurama göre uzun mesai saatleri zaman temelli çatışmayı artırarak ebeveynlerin ev içi rollere ayırabileceği süreyi azaltmakta, iş kaynaklı stres ise gerilim temelli çatışma yaratarak ebeveyn-çocuk etkileşiminin niteliğini düşürebilmektedir. Alan yazındaki çeşitli çalışmalar da (örn. Craig ve Mullan, 2011; McGill, 2014) uzun ve düzensiz çalışma saatlerinin özellikle babaların okul etkinliklerine, öğretmen-ebeveyn görüşmelerine ve evde öğrenme süreçlerine katılımını sistematik şekilde sınırladığını ortaya koymaktadır.

Bu araştırmanın bulguları da söz konusu kuramsal çerçeveyi desteklemektedir. Görüşmelere göre babaların mesai saatlerinin okul etkinlikleri, veli toplantıları veya evde destek süreçleriyle çakışması katılımın düzensiz, kesintili ve çoğu zaman annenin yönlendirici rolüne bağımlı hale gelmesine neden olmaktadır. Katılımcılar işten yorgun dönme, etkinlik saatlerine yetişememe, haftalık programların belirsizliği ve vardiya sistemi gibi faktörlerin baba katılımını doğrudan etkilediğini ifade etmiştir. Bu durum iş-yaşam dengesinin sağlanamadığı bağlamlarda babalık rolünün eğitimsel boyutunun zayıfladığını ve aile içi sorumluluk dağılımının annenin üzerine kaydığını göstermektedir.

Toplumsal cinsiyet temelli rollerin etkisi bu temanın bir diğer kritik boyutudur. Babaların çocuğun eğitimiyle ilgili sorumlulukları “annenin görevi” olarak görme eğilimi Türkiye’de ve benzer kültürel bağlamlarda sıkça rapor edilen bir durumdur (Charles et al., 2018; Kağıtçıbaşı, 2007). Çalışmamızdaki katılımcılar da babaların sorumluluğu annelere devrettiğini, bunun hem annelerde yük artışına hem de babalarda geri çekilmeye yol açtığını belirtmiştir. Bu bulgu toplumsal cinsiyet normlarının baba katılımı üzerinde baskın bir etkiye sahip olmasıdır. Babaların önemli bir kısmı çocuğun bakım ve eğitim sorumluluklarını daha çok annenin görev alanı olarak görmüş, kendilerini ise aile içinde öncelikle maddi destek sağlayan bir rol ile tanımlamıştır. Bu bulgu Türkiye’deki geleneksel ebeveynlik kültüründe anneliğin bakım ve eğitim süreçlerinde “doğal sorumlu” olarak konumlandığını ve babalığın daha çok ekonomik sağlayıcılık üzerinden anlamlandırıldığını göstermektedir. Bu sonuç Connell’in (1995) hegemonik erkeklik kuramı ile uyumludur çünkü Connell hegemonik erkekliğin aile içi rollerin eşitsiz biçimde örgütlenmesini meşrulaştırdığını ve erkeklerin bakım emeğinden uzak durmasını kültürel olarak desteklediğini ileri sürer. Benzer biçimde Coltrane’in (2000) toplumsal cinsiyet temelli ev içi iş bölümü analizleri geleneksel aile yapılarında bakım ve eğitim yükünün sistematik olarak kadınlara devredildiğini, erkeklerin ise ekonomik sağlayıcı kimliği üzerinden aile rollerini tanımladığını ortaya koymaktadır. Araştırmanın bulguları

bu teorik çerçeveyi destekleyerek babaların bakım ve eğitim süreçlerine katılım düzeylerinin kültürel normlarla yakından ilişkili olduğunu ve toplumsal cinsiyet rolleri tarafından şekillendiğini göstermektedir. Dermott (2014) da babalığın birçok kültürde “yardımcı” ya da “ikinci derecede” ebeveynlik konumuna indirgenmiş olduğunu vurgulamıştır. Toplumsal cinsiyet normlarının belirleyici etkisi ise özellikle geleneksel kültürel yapılarda baba katılımını sınırlandırmakta, eğitsel sorumlulukların “annelik görevi” olarak görülmesine yol açmaktadır (Lamb, 2010).

Araştırmadaki bulgular babaların eğitim düzeylerinin katılımın niteliği üzerinde belirleyici olduğudur. Düşük eğitim seviyesine sahip babaların çocuklarının akademik başarılarına daha sınırlı katkıda bulundukları, hatta zaman zaman umutsuzluk ve ilgisizlik geliştirdikleri gözlenmiştir. Bu bulgu, Fan ve Chen’in (2001) ebeveyn eğitim düzeyi ile çocukların akademik başarıları arasındaki pozitif ilişkiye işaret eden çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. Eğitimsel sermaye farkları da baba katılımını etkilemektedir. Okuryazarlık düzeyi düşük olan babaların ödev takibi konusunda yetersiz hissetmeleri literatürde “ebeveynlik öz-yeterliği” kavramıyla açıklanmaktadır (Hoover-Dempsey ve Sandler, 1997). Bu kişiler sürece katılma isteği duysalar bile kendi yetkinlik algıları tarafından sınırlandırılmaktadır.

Bu temanın geneline bakıldığında baba katılımını etkileyen faktörlerin çoğunun sistemsel ve toplumsal kökenli olduğu, bu nedenle çözümün sadece aile içi düzenlemelerle değil, politika ve okul temelli uygulamalarla desteklenmesi gerektiği söylenebilir.

4.3. Tema 3: Baba Katılımının Akademik, Sosyal ve Duygusal Gelişime Etkisi

Bu araştırma baba katılımının çocukların çok yönlü gelişimi üzerinde belirgin etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Bulgular babaların eğitim sürecine aktif katılımının çocukların akademik performansını, sosyal becerilerini, özgüvenini ve duygusal güvenlik algısını güçlendirdiğini göstermektedir. Bu sonuç Jeynes’in (2015) geniş ölçekli meta-analiz bulgularıyla paralellik taşımaktadır, zira Jeynes ebeveyn (özellikle baba) katılımının öğrencilerin akademik başarısını anlamlı düzeyde artırdığını, davranış problemlerini azalttığını ve okul bağlılığını güçlendirdiğini göstermiştir. Araştırmamızda da benzer biçimde babaların okul etkinliklerine katılımı ve evde öğrenme desteği sağlaması çocuklarda daha tutarlı akademik gelişim örüntüleri ortaya çıkarmıştır.

Bulgular ayrıca baba rehberliğinin çocukların öğrenmeye yönelik motivasyonunu artırdığını, okul ortamındaki özgüven ve sosyal uyumlarını güçlendirdiğini göstermektedir. Bu durum Parke'nin (2002) babaların çocuk gelişimindeki etkileşimsel rolüne vurgu yapan bulgularıyla ve Pleck'in (2010) baba katılımını "davranışsal, duygusal ve sorumluluk temelli" çok boyutlu bir yapı olarak tanımlayan modelinin sonuçlarıyla örtüşmektedir. Parke, babaların oyun temelli etkileşimlerinin çocukların sosyal bilişsel becerilerini güçlendirdiğini savunurken Pleck, babaların tutarlı ve nitelikli katılımının çocukların psikososyal uyumunu artırdığını göstermektedir. Bu çerçevede araştırma bulgularımız hem etkileşim temelli hem de sorumluluk temelli baba katılım biçimlerinin çocukların gelişimsel çıktıları üzerinde anlamlı ve olumlu etkiler yarattığını doğrulamaktadır.

Bulgular baba katılımının çocukların akademik başarıları ve sosyal-duygusal gelişiminde kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Aktif katılım çocuklarda öz düzenleme, problem çözme, sosyal beceri ve özgüven gelişimiyle doğrudan ilişkilendirilmiştir. Bu durum Allen ve Daly'nin (2007) meta-analiz çalışmasında baba katılımının çocukların bilişsel ve akademik gelişimine sağladığı katkıyı vurgulayan bulgularla örtüşmektedir. Ayrıca Sarkadi ve arkadaşlarının (2008) geniş çaplı incelemesi baba katılımının çocuklarda riskli davranışların azalması, psikolojik iyi oluşun artması ve okul başarısının yükselmesiyle güçlü biçimde ilişkili olduğunu göstermiştir.

Akademik başarı açısından babaların motivasyon artırıcı bir rol üstlendiği görülmüştür. Araştırma bulguları babaların eğitim sürecine yönelik olumlu tutumlarının ve öğrenmeye dair sergiledikleri davranışların, çocukların akademik hedeflere yönelimini belirgin biçimde güçlendirdiğini göstermektedir. Bu etkinin özellikle erkek çocuklarda daha görünür olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum Bandura'nın (1977) sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde açıklanabilir. Bandura çocukların davranışları büyük ölçüde "model alma" yoluyla öğrendiğini, bireylerin gözlemledikleri kişiler aracılığıyla yeni tutumlar, motivasyon biçimleri ve davranış örüntüleri geliştirdiğini ileri sürmektedir. Bu noktada eğitime önem veren, okuma-çalışma rutini olan, çocuğun ödev ve öğrenme süreçlerine ilgi gösteren babalar çocukları için güçlü bir davranışsal ve motivasyonel model oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre bu tür baba davranışlarını gözlemleyen çocuklar öğrenmeye daha fazla yönelmekte, okul etkinliklerine daha yüksek istekle katılmakta ve akademik çabalarını daha istikrarlı biçimde sürdürmektedir. Bu da McWayne et al. (2013) babaların erken çocukluk eğitiminde oynadıkları rollerin

çocukların akademik performanslarına katkı sunduğunu ortaya koyan bulgularıyla örtüşmektedir. Ayrıca Lamb'ın (2010) babalık katılımını üç temel boyut (etkileşim, erişilebilirlik, sorumluluk) üzerinden kavramsallaştırması, bu çalışmada ulaşılan bulgularla yakından ilişkilidir.

Sosyal gelişim açısından baba-çocuk etkileşimlerinin daha çok oyun ve etkinlik temelli olması çocuklarda sosyal uyum, kurallara uyma ve paylaşma becerilerini desteklemektedir. Bu bulgu babaların çocuklarla daha fiziksel, hareketli ve problem çözme odaklı etkileşim kurduğu yönündeki çalışmalarla tutarlıdır (Paquette, 2004). Duygusal gelişim boyutunda ise baba desteğinin çocuklarda cesaret, kendine güven ve duygusal dayanıklılık yarattığı görülmektedir. Babaların ilgisiz olduğu durumlarda ise çocukların kaygı düzeylerinin arttığı, davranış problemlerinin daha sık ortaya çıktığı yönündeki literatürle (Flouri ve Buchanan, 2003) uyumlu sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırma bulguları baba-çocuk iletişiminin niteliğinin katılımın en önemli belirleyicilerinden biri olduğunu göstermektedir. Özellikle babaların çocukla birlikte zaman geçirmesi, oyun, kitap okuma, sohbet gibi etkileşimlerin hem bilişsel hem duygusal gelişimi desteklediği görülmüştür. Bu bulgu Flouri ve Buchanan'ın (2004) çalışmalarında belirtildiği üzere babaların nitelikli iletişimlerinin çocukların benlik saygısı, akademik motivasyonu ve sosyal yeterlilikleri üzerinde olumlu etkiler yarattığını doğrulamaktadır.

Babaların eğitime katılımının çocukların gelişimi üzerinde çok boyutlu etkiler yarattığı anlaşılmaktadır. Aktif katılım gösteren babaların çocuklarında daha yüksek akademik başarı, özgüven ve sosyal uyum gözlenirken ilgisiz veya geri çekilen babaların çocuklarında düşük motivasyon, öz düzenleme güçlükleri ve olumsuz benlik algısı ortaya çıkmaktadır. Literatürde de benzer biçimde baba katılımının çocuğun bilişsel gelişimini desteklediği (Nord, 1997), sosyal ilişkilerinde daha olumlu tutumlar geliştirmesine katkı sağladığı (McBride et al., 2005).

Bulgular babaların çocuklarına zaman ayırmadığı durumlarda çocukların içe kapanma, özgüven eksikliği ve duygusal yalnızlık yaşayabildiğini göstermiştir. Buna karşın aktif baba katılımının çocukların özsaygısını artırdığı, duygusal dayanıklılığı güçlendirdiği ve kaygı düzeyini azalttığı ifade edilmiştir. Bu bulgular Amato ve Rivera'nın (1999) baba-çocuk etkileşiminin çocukların psikososyal uyumundaki rolünü vurgulayan çalışmasıyla uyumludur. Bu bulgu Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistem

Kuramı ile de uyumludur. Bronfenbrenner'e göre çocuk gelişimi tek bir faktörün değil, iç içe geçmiş çok katmanlı sistemlerin etkileşiminin ürünüdür. Bu çerçevede mikrosistem düzeyinde baba-çocuk ilişkisinin niteliği çocuğun duygusal güvenliği ve benlik algısı üzerinde doğrudan belirleyicidir. Araştırma bulguları da tam olarak bu noktayı desteklemekte, babanın aktif varlığının mikrosistem içinde koruyucu bir gelişimsel tampon oluşturduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra mezosistem düzeyinde baba, anne ve öğretmen etkileşiminin zayıf olduğu ailelerde çocukların okul uyumunda daha fazla zorluk yaşadığı görülmüştür; bu da ekolojik sistemlerin karşılıklı etkileşim mantığıyla uyumludur. Bu nedenle çalışma babanın çocuğun gelişimsel ekosisteminde sürekli, düzenleyici ve koruyucu bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular ekolojik perspektiften bakıldığında baba katılımının çocuğun psikososyal gelişimi için kritik bir gelişimsel çevre girdisi olduğunu bir kez daha doğrulamaktadır. Genel olarak bu tema baba katılımının bütüncül gelişim açısından kritik bir unsur olduğunu ve katılımın düzeyi kadar niteliğinin de önem taşıdığını göstermektedir.

4.4. Tema 4: Baba Katılımının Avantajları ve Dezavantajları

Araştırma bulguları baba katılımının çocukların akademik, sosyal ve duygusal gelişiminde çok sayıda avantaj sağladığını ancak bazı yapısal, kültürel ve bireysel faktörler nedeniyle bu katılımın bazı dezavantajlar ile yüzleştiğini göstermektedir. Elde edilen sonuçlara göre baba katılımı çocuklarda akademik başarı artışı, özgüven gelişimi, davranış problemlerinde azalma, sosyal uyum güçlenmesi ve aile içi dayanışmanın artması gibi kazanımlar yaratmaktadır. Bu bulgular literatürde baba katılımının hem bilişsel performansı hem de davranışsal uyumu artırdığına ilişkin bulgularla paraleldir (McWayne et al., 2013; Jeynes, 2015).

Araştırma baba katılımının aile içi dinamikler üzerinde hem işlevsel hem de zorlayıcı etkiler yaratabileceğini göstermektedir. Aktif baba katılımı aile içi iş birliğini güçlendirirken, aşırı otoriter ya da kontrolcü tutumlar çocuğun özerkliğini kısıtlayabilmektedir. Ayrıca bazı durumlarda babanın katılımı annenin rolüyle çatışma yaratarak aile içi gerilimlere sebep olabilmektedir. Bu bulgu Lamb (2010) tarafından vurgulanan 'dengeleyici ebeveynlik' kavramıyla örtüşmektedir. Baba katılımı, ölçülü ve duygusal destek içeren bir biçimde gerçekleştiğinde çocuğun psikolojik dayanıklılığını güçlendirmektedir.

Bulgular babaların eğitim sürecinde görünür olmasının çocukların kendilerini değerli hissetmelerine, aile içinde dikkate alındıklarına dair algılarının güçlenmesine ve okuldan gelen akademik beklentileri daha anlaşılır ve gerçekçi biçimde yorumlamalarına katkı sunduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar Aile Sistemleri Kuramı ile güçlü biçimde ilişkilendirilebilir. Minuchin'e (1974) göre aile, üyelerinin birbirini sürekli etkilediği, rollerin, sınırların ve alt sistemlerin işlevsel dengesinin gelişimi doğrudan şekillendirdiği bir yapıdır. Araştırmada aktif baba katılımı gözlenen ailelerde eş alt sistemi daha işlevsel çalışmakta; anne ve babanın sorumlulukları daha dengeli paylaşması çocuğun bulunduğu ebeveyn-çocuk alt sisteminde duygusal düzenleme ve güven duygusunu pekiştirmektedir.

Bulgular özellikle babanın eğitim sürecinde görünür ve erişilebilir olmasının çocuğun günlük rutinde öngörülebilirlik, istikrar ve güven deneyimini artırdığını, bu durumun aile sisteminde sınırların daha net, rollerin daha kararlı ve iletişimin daha dengeli işlemesine katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır. Buna karşılık baba katılımının düşük olduğu ailelerde anne üzerindeki yük artmakta, eş alt sisteminde dengesizlikler görülmekte ve çocuk, aile sistemi içinde duygusal olarak daha kırılgan bir konumda kalabilmektedir. Dolayısıyla araştırma bulguları Minuchin'in kuramsal çerçevesini destekler biçimde babanın sistem içinde aktif ve işlevsel bir konuma sahip olmasının çocuğun duygusal güvenliğini, akademik beklentileri yorumlama kapasitesini ve aile içi uyum algısını güçlendiren temel bir sistem dinamiği olduğunu göstermektedir.

Araştırmadaki bulgularda katılımı sınırlayan etmenler ortaya çıkmıştır. Katılımcılar zaman yönetimi güçlüğü, çalışma koşullarının katılımı engellemesi, anne-baba arasında sorumluluk dağılımının eşitsizliği ve toplumsal cinsiyet temelli rol atıfları gibi engelleri dile getirmiştir. Bu durum literatürde “babalık süreçlerinden geri çekilme (paternal disengagement)” olarak tanımlanan yapıyla örtüşmektedir (Pleck, 2012). Katılımın genel olarak olumlu çıktılara (akademik başarı, sosyal uyum, özgüven) yol açtığı görülse de bazı durumlarda sınırlı katılım ya da aşırı kontrolcü/otoriter katılımın çocuk üzerinde olumsuz etkiler yarattığı tespit edilmiştir. Böylelikle baba katılımı olumlu/koruyucu bir faktör iken niteliğe göre risk de taşıyabilmektedir. Bu ayrım Pleck (2010) ve Lamb (2010) tarafından baba katılımının hem nicelik hem de niteliğinin önemine dikkat çekilerek desteklenmiştir.

Bazı babaların katılım biçimleri çocuklar üzerinde olumsuz etkiler yaratabilmektedir. Özellikle otoriter ve baskıcı tutumlarla gerçekleşen katılım çocuklarda kaygı ve motivasyon düşüklüğüne yol açabilmektedir. Bu durum nitelikten bağımsız bir

katılımının her zaman olumlu sonuçlar doğurmadığını göstermektedir. Cabrera, Volling ve Barr (2018) babalık katılımının niteliğine odaklanılmasının niceliksel düzeyden daha önemli olduğunu belirtmektedir. Araştırmamızda da benzer bir şekilde destekleyici ve demokratik tutum sergileyen babaların çocuklarının gelişiminde olumlu katkılar sağladıkları ancak baskıcı ve mesafeli yaklaşan babaların çocuklarında uyum sorunları ve özgüven düşüklüğü gözlemlendiği tespit edilmiştir.

Sınırlılıkların çoğunun bireysel faktörlerden ziyade sistemsel ve kültürel nitelikte olması dikkat çekicidir. Bu bağlamda bulgular babaların sürece daha etkin biçimde dahil olabilmesi için kurumların, politikanın ve sosyal yapının destekleyici rol üstlenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

4.5. Tema 5: Kültürel, Sosyoekonomik ve Bireysel Faktörler

Araştırma baba katılımının kültürel, sosyoekonomik ve bireysel faktörlerle güçlü bir şekilde ilişkilendiğini göstermektedir. Katılımcı ifadeleri ataerkil aile yapısı, gelir düzeyi, eğitimsel sermaye eksikliği, çalışma koşulları, uzaklık ve aile ağlarının etkisi, sağlık sorunları, bireysel motivasyon ve ebeveynlik inançları gibi çok sayıda bileşenin katılım düzeyini etkilediğine işaret etmektedir. Bulgular (kültürel, sosyoekonomik, bireysel vs. faktörler) baba katılımının hem yapısal hem de normatif belirleyicilerini ortaya koymaktadır. Ekonomik zorluklar doğrudan zaman/enerji kısıtına yol açarken ataerkil normlar ve toplumsal beklentiler katılımın cinsiyetlendirilmesine neden olmaktadır.

Bireysel motivasyon, inanç ve değerler ise katılımı iki yönlü biçimde şekillendirmektedir. Örneğin bazı babalarda “çocuğuma destek olmak istiyorum” inancı yüksek bir katılım motivasyonu yaratırken diğerlerinde “çocuğun eğitimi annelerin işidir” ya da “ben anlamam, katkı sağlayamam” gibi inançlar sürece dâhil olmayı zayıflatmakta ve katılımı engelleyici bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde bazı babaların eğitim sürecini önemsemesi ve rol model olma çabası katılımı artırırken özgüven eksikliği, ebeveynlik kaygısı veya başarısız hissetme korkusu motivasyonu negatif yönde etkileyerek sürece aktif katılımı sınırlandırabilmektedir.

Bu bulgu kültürel bağlam ve sosyoekonominin ebeveyn katılımını belirlemedeki merkezi rolünü detaylandıran çalışmalarla uyumludur (Cheadle ve Amato, 2011; Lareau, 2011). Bu tema kapsamında elde edilen bulgular baba katılımının kültürel normlar,

ekonomik kaynaklar, eğitimsel sermaye ve bireysel motivasyonla biçimlendiğini göstermektedir. Özellikle ataerkil değerlerin güçlü olduğu ailelerde babalık rolü geçim sağlama sorumluluğuyla sınırlandırılmıştır. Sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerde babalar eğitim sürecine doğrudan katılmak yerine maddi destek sağlamayı yeterli görmektedir. Ayrıca bireysel farkındalık ve eğitim düzeyi yüksek babalar çocuklarının eğitimiyle daha bilinçli biçimde ilgilenmektedir. Bu sonuçlar Türkiye’de toplumsal cinsiyet rolleri ve ekonomik sınırlılıkların ebeveynlik pratikleri üzerindeki etkisini vurgulayan literatürle paralellik taşımaktadır (Kağıtçıbaşı, 2007). Kültürel ve sosyoekonomik bağlam baba katılımını önemli ölçüde biçimlendirmektedir. Geleneksel ataerkil normlar babalığın daha çok ekonomik sağlayıcı rolüyle sınırlandırılmasına neden olmaktadır. Bunun yanında düşük gelir düzeyi, yoğun çalışma saatleri ve eğitim yetersizliği, babaların okul temelli etkinliklere katılımını kısıtlamaktadır. Bu bulgular Türkiye’de yapılan benzer araştırmalar (örn. Erzeybek, 2015) ile örtüşmektedir.

Kültürel kodlar, ataerkil normlar ve ekonomik sınırlılıklar baba katılımını biçimlendiren temel dinamiklerdendir. Özellikle “babanın evin geçimini sağlama” rolü eğitim sürecindeki katılımın ikincil görülmesine yol açmaktadır. Kültürel bağlam açısından bakıldığında babanın temel görevinin aileyi ekonomik olarak geçindirmek olduğu yönündeki hâkim normun babaların eğitime dahil olmasını sınırlandırdığı görülmektedir. Bu sonuç Hoover-Dempsey ve Sandler’ın (2005) ebeveyn katılım modelinde yer alan “davranışsal rol algısı” boyutu ile uyumludur. Ayrıca bu durum Türkiye’nin sosyokültürel yapısında yaygın olarak tartışılan toplumsal cinsiyet rolleri literatürü ile uyumludur (Sunar ve Fişek, 2005). Katılımcılar babaların eğitsel sorumlulukları çoğunlukla annelere aktardığını ve bunun hem annenin yükünü artırdığını hem de baba–çocuk ilişkisini zayıflattığını ifade etmiştir.

Sosyoekonomik koşullar da baba katılımını belirleyen kritik unsurlardan biridir. Gelir düzeyi düşük olan ailelerde babaların uzun çalışma saatlerine maruz kalması, eğitim sürecine zaman ayıramamalarına yol açmıştır. Bu bulgu iş-yaşam dengesi kuramıyla (Greenhaus ve Beutell, 1985) doğrudan tutarlıdır çünkü söz konusu kuram iş ve aile rollerinin talepleri arasında ortaya çıkan çatışmanın bireyin diğer role ayırabileceği zaman ve enerjiyi azalttığını belirtir. Babaların çalışma saatlerinin yoğunluğu, kuramın ifade ettiği “zaman temelli çatışma” ve “gerilim temelli çatışma” mekanizmalarını harekete geçirerek eğitim sürecine katılımı kısıtlamaktadır. Ayrıca maddi yetersizliklerin, babaların eğitim sürecine yönelik öz-yeterlik algılarını zayıflattığı görülmektedir, ki bu

durum da iş-yaşam dengesi kuramının öne sürdüğü şekilde ekonomik stresin aile içi rollerin etkin bir biçimde yerine getirilmesini güçleştiren psikolojik baskılar yarattığını göstermektedir.

Bireysel faktörler açısından ise babaların motivasyon düzeyleri ebeveynlik algıları ve kişisel inançları katılımın niteliğini etkilemektedir. Bazı babalar çocuklarının eğitimine aktif biçimde katılırken bazıları ebeveynlik sorumluluğunu yalnızca “maddi sağlayıcılık” ile sınırlı görmüştür. Bu bulgular modern babalığın homojen bir pratik olmadığını; sosyoekonomik koşullar, kültürel normlar ve bireysel inançların kesiştiği noktada çeşitlenen ve farklılaşan bir yapı taşıdığını göstermekte ve Dermott’un (2014) tarafından tartışılan babalık rollerindeki modernleşme kaynaklı farklılaşma literatürünü desteklemektedir. Araştırmada kültürel normlar, ekonomik kaynaklar, ebeveynlerin eğitim düzeyi, sağlık koşulları ve aile yapısı gibi faktörlerin baba katılımını önemli ölçüde şekillendirdiği görülmüştür. Özellikle düşük sosyoekonomik düzeydeki babaların hem zaman hem de bilişsel kaynak eksikliği yaşadığı belirlenmiştir. Genel olarak bu tema baba katılımının tek boyutlu bir mesele olmadığını, kültürel kodlar, ekonomik gerçeklikler ve bireysel dinamiklerin kesişiminde şekillendiğini göstermektedir.

4.6. Tema 6: Okul ve Eğitim Sisteminin Rolü

Bulgular okulun baba katılımını artırmada önemli bir kurum olduğunu göstermektedir. Katılımcılar öğretmenlerin babalarla düzenli iletişim kurmasının, okulun babalara yönelik davetkâr tutumunun, okul-aile iş birliği etkinliklerinin çeşitlendirilmesinin ve rehberlik hizmetlerinin aktif kullanılmasının baba katılımını belirgin biçimde artırdığını belirtmiştir. Okul ve öğretmen tutumları baba katılımının şekillenmesinde merkezi bir aracı rol üstlenmektedir. Okulların ebeveynlere yönelik iletişim stratejileri, etkinlik planlaması ve rehberlik hizmetleri doğrudan katılım oranlarını etkilemektedir. Bununla birlikte mevcut politika ve uygulama boşlukları bir engel teşkil etmektedir. Epstein’in (2001) okul-aile-toplum modeli ve Henderson ve Mapp (2002) sentezi okul uygulamalarının ebeveyn katılımını artırmada kritik olduğunu vurgulamaktadır. Hornby (2011) ile Booth ve Ainscow (2002) da kapsayıcı, erişilebilir ve ebeveyn odaklı uygulamaların gerekliliğine dikkat çeker. Okul temelli baba programlarının etkinliğini gösteren uygulamalı çalışmalar (Palm ve Fagan, 2008; Sheridan et al., 2012) benzer öneriler sunmaktadır.

Okulların ve öğretmenlerin baba katılımını teşvik edici uygulamalarının sınırlı olduğu görülmektedir. Katılımcı ifadelerine göre okulların iletişim ve etkileşim stratejileri büyük ölçüde annelere odaklanmakta, böylece babalar görünmez bir konumda kalmaktadır. Bu durum Epstein'in (2002) okul-aile iş birliği modelinde vurguladığı "eşitlikçi olmayan katılım yapıları" ve okulun ailelerle kurduğu ilişkilerdeki rol temelli varsayımlarla yakından örtüşmektedir. Epstein'a göre etkili okul-aile iş birliği tüm ebeveynlerin sürece anlamlı biçimde dahil edilebileceği çoğulcu iletişim kanalları, gönüllülük fırsatları ve ev-okul bağlantıları gerektirir. Araştırmanın bulguları ise okullarda hâlen anneliği "doğal katılımcı", babalığı ise "ikincil destekçi" olarak konumlandıran örtük pratiklerin devam ettiğini göstermektedir. Bu nedenle babaların aktif katılımını güçlendirmek için okul temelli farkındalık çalışmaları, rehberlik programları, baba dostu etkinlikler ile saat ve biçim açısından daha esnek iletişim kanallarının artırılması gerekmektedir.

Araştırmada okulun baba katılımını artırmadaki rolü de önemli bir tartışma alanı olarak ortaya çıkmaktadır. Okul idarelerinin toplantı, seminer, rehberlik görüşmeleri ve bilgilendirme süreçlerini çoğunlukla anneleri merkeze alarak planlaması babaların sürece dâhil olmasını dolaylı biçimde sınırlandırmaktadır. Bu durum Desforges ve Abouchaar'ın (2003) ebeveyn katılımı üzerine yaptıkları kapsamlı incelemede vurguladıkları okulun örgütsel pratiklerinin ebeveyn katılımının niteliğini belirleyen temel faktörlerden biri olduğu yönündeki bulgularla tutarlıdır. Katılımcı öğretmenler de mevcut okul ikliminin babaları "ikincil ebeveyn" olarak konumlandığına dikkat çekmiş, babaları hedefleyen bilinçlendirme programları, okul rehberlik birimlerinin daha kapsayıcı iletişim stratejileri ve çalışma saatlerine uyumlu esnek katılım modellerinin geliştirilmesine ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Böylece okulun kültürel ve yapısal düzenlemeleri baba katılımının artırılmasında belirleyici bir değişim alanı olarak değerlendirilmektedir.

Baba katılımını teşvik eden eğitim politikalarının güçlendirilmesi öğrencinin akademik başarısını artırmakta ve okul ikliminin daha kapsayıcı, destekleyici ve eşitlikçi bir yapıya kavuşmasına katkı sunmaktadır. Araştırma bulguları babaların eğitim sürecinde görünür olmasının sınıf içi etkileşimi zenginleştirdiğini, öğretmen-aile iletişimini güçlendirdiğini ve öğrencilerin güven, aidiyet ve motivasyon düzeylerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu açıdan okul, aile ve toplum arasında bir "ekolojik bağlayıcı" işlevi görerek farklı sistemlerin (mikrosistem-mezosistem) etkileşimini düzenleyen önemli bir aracı kurum haline gelmektedir. Uygun politikalar ve

okul temelli stratejiler geliştirildiğinde babaların eğitim sürecine katılımı yalnızca bireysel bir ebeveynlik davranışı olmaktan çıkarak okulun bütünsel işleyişini, ilişki kalıplarını ve toplumsal beklentileri dönüştüren yapısal bir değişim dinamiğine dönüşür.

Okulların aile katılımını destekleyici uygulamalarının baba katılımını artırdığı bulgusu literatürle yüksek düzeyde paralellik göstermektedir. Eğitim kurumlarının babalara yönelik bilgilendirme, etkinlik düzenleme ve rehberlik çalışmaları yürütmesi baba katılımını artırmaktadır (Hoover-Dempsey ve Sandler, 2005). Bu araştırmada öğretmenlerin babalarla daha etkili iletişim kurmasının katılımı olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Eğitim politikalarının aile katılımını yalnızca anneler üzerinden yürütmesi ise önemli bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Bu bulgu Epstein'in aile-okul-toplum iş birliği modelinde (2001) yer alan "ebeveyn katılımı için okul temelli destekleyici yapıların önemi" ilkesini doğrudan doğrulamaktadır. Araştırmamızda öğretmenlerin babalara yönelik hem akademik hem de duygusal destek sağlayan iletişim biçimleri (ör. düzenli bilgilendirme, bireysel görüşmeler, ev ziyaretleri) baba katılımını teşvik eden önemli etmenler olarak ortaya çıkmıştır. Buna karşılık bazı katılımcılar okulların baba katılımını teşvik eden özel bir sistem geliştirmediğini, etkinliklerin çoğunun anneleri hedef aldığını ve babalara yönelik bilgilendirici rehberlik çalışmalarının yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bu sonuç literatürde okulların çoğunlukla anneleri "doğal muhatap" olarak gördüğünü belirten bulgularla örtüşmektedir (Crozier, 1999).

Araştırmada okulun baba katılımını artırmadaki rolü de tartışmaya değerdir. Okul idarelerinin toplantı, seminer ve rehberlik süreçlerini genellikle annelere yönelik planlaması, babaların katılımını dolaylı olarak sınırlandırmaktadır. Bulgular Desforges ve Abouchaar'ın (2003) ebeveyn katılımına ilişkin kapsamlı incelemesinde vurgulanan "okul kaynaklı engeller" temasıyla uyumludur. Nitekim söz konusu engeller ebeveynlerin isteksizliğinden ziyade okulun iletişim tarzı, zamanlama tercihleri ve beklenti yapılarından kaynaklanabilmektedir.

Araştırma bulgularından okullarda babaları hedefleyen bilinçlendirme programlarına ve esnek katılım modellerine ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir. Bu bulgu okulun özellikle babaların eğitim sürecine katılımını kolaylaştırıcı veya zorlaştırıcı bir işlev üstlenebildiğini ortaya koymaktadır. Babaların sürece katılımının okul tarafından teşvik edildiğinde ev ile okul arasındaki etkileşim kanallarının güçlendiğini vurgulamışlardır. Bu durum Epstein'in (2001) "etki alanlarının örtüşmesi" modelini destekler niteliktedir. Bulgulardan düzenlenen veli toplantıları, bilgilendirme oturumları

ve etkinliklerin babaların daha fazla katılım göstermesine aracılık ettiğini belirtmiştir. Hoover-Dempsey ve Sandler (1997) da okul temelli stratejilerin ebeveyn katılımını artırmada kritik rol oynadığını ortaya koymaktadır. Araştırma bulguları babaların katılımını artırmada öğretmenlerin rehberlik edici, motive edici ve davetkâr tutumlarının belirleyici olduğunu vurgulamıştır. Babaların sürece dahil edilmediği durumlarda aile içindeki sorumluluk paylaşımının anneler lehine dengesizleştiği ifade edilmiştir. Bu bulgu, Goodall ve Montgomery'nin (2023) ebeveyn-öğretmen iş birliği üzerine yaptığı çalışmalarda bulgularla benzerlik göstermektedir.

Ayrıca bulgular eğitim sisteminin yapısal sınırlarının babaların katılımını zorlaştırdığını göstermiştir. Özellikle toplumsal cinsiyet normlarının kurumsal pratiklere yansımaları, iletişim eksiklikleri ve zamanlama sorunları babaların sürece aktif katılımını sınırlandırmaktadır. Bu durum Desforges ve Abouchaar'ın (2003) ebeveyn katılımı üzerine yaptığı çalışmalarda belirtilen sistemsel engellerin ebeveynlerin sürece entegrasyonunu sınırladığı bulgusuyla örtüşmektedir. Baba katılımını teşvik eden eğitim politikaları geliştirildiğinde okul ikliminin de olumlu yönde değiştiği bilinmektedir. Bu yönüyle okul, aile ve toplumsal kurumlar arasında köprü rolü üstlenmektedir.

Bulgular okulların baba katılımını teşvik edici uygulamalarda yapısal olarak yetersiz kaldığını göstermektedir. Katılımcılar okul toplantılarının ve etkinliklerinin çoğunlukla babaların mesai saatleriyle çakıştığını, duyuruların ise genellikle anneleri hedeflediğini ifade etmiştir. Bu durum babaların isteksizliğinden ziyade okulun erişilebilirlik ve kapsayıcılık politikalarındaki eksikliklerden kaynaklanan kurumsal bir bariyere işaret etmektedir. Bulgular Hornby'nin (2011) "ebeveyn katılımında okul kaynaklı engeller" çerçevesiyle paralellik göstermektedir; Hornby, toplantı zamanlaması, iletişim kanalları ve ebeveynlere yönelik beklentilerin okul tarafından belirlendiğini ve bu unsurların özellikle çalışan ebeveynleri sürecin dışına itebileceğini belirtmektedir. Araştırmanın bulguları da benzer biçimde okulun planlama biçimindeki bu yapısal darlığın babaların katılımını sınırlayan kritik bir etken olduğunu ortaya koymaktadır.

Okulların babalara yönelik özel davetler, hafta sonu etkinlikleri veya "baba-çocuk günü" gibi uygulamalarla katılımı artırmaya çalışması literatürde sıkça önerilen bir stratejidir. Ancak bu araştırmanın bulguları bu tür uygulamaların her zaman istenen etkiyi yaratmadığını göstermektedir. Nitekim Garcia ve arkadaşlarının (2022) çalışması da benzer bir duruma işaret etmektedir: araştırmacılar babalara doğrudan davet gönderilmesinin katılım düzeylerinde anlamlı bir artış yaratmadığını hatta babaların

oturumlara düşük oranlarda katıldığını belirtmiştir. Bu çelişki tek başına davet odaklı uygulamaların yeterli olmadığını, okulun babaları kapsayıcı politikaları yapısal düzeyde güçlendirmesi gerektiğini göstermektedir. Genel olarak bu tema okulun akademik, sosyal ve kültürel alanlarda daha bütüncül ve erişilebilir baba katılım modelleri geliştirmesinin önemini vurgulamaktadır.

4.7. Tema 7: Baba Katılımını Artırmaya Yönelik Stratejiler

Araştırma bulguları baba katılımının artırılması için hem aile içinde hem de okul temelli yapılabilecek çok yönlü stratejiler olduğunu göstermektedir. Katılımcı ifadelerine göre babaların sürece daha etkin biçimde dahil olabilmesi için sorumluluk paylaşımının yeniden yapılandırılması, babalara yönelik eğitimler, okul temelli etkinliklerin çeşitlendirilmesi, toplumsal farkındalık çalışmaları ve iş-yaşam dengesi politikalarının desteklenmesi temel gereksinimler arasındadır. Bu bulgular literatürde baba katılımının artmasının ancak çok boyutlu sistemsel müdahalelerle mümkün olabileceğini savunan yaklaşımlar ile paralellik göstermektedir (Cabrera ve Tamis-LeMonda, 2013). Özellikle babalara yönelik ebeveynlik becerilerini güçlendiren seminerler ve rehberlik görüşmeleri, katılımcılar tarafından etkili bir strateji olarak sunulmuştur. Bu tür programlar babaların eğitime katılım konusundaki öz-yeterlik algılarını güçlendirmekte, çocukla olan iletişimlerini daha nitelikli hâle getirmektedir (Panter-Brick et al., 2014).

Araştırmada dikkat çeken bulgulardan biri, annelerin “sorumluluk devri” yoluyla babaları sürece dahil etme çabasının düşük katılım gösteren babalar için bir tür tetikleyici işlevi görmesidir. Annelerin eğitimsel görevleri babayla paylaşmaya yönelik bu yönlendirmeleri aile içindeki rollerin yeniden tanımlanmasına ve bakım sorumluluğunun tek taraflı olmaktan çıkarılmasına katkı sağlamaktadır. Bu durum Coltrane’in (2000) toplumsal cinsiyet temelli iş bölümü literatüründe vurguladığı gibi ebeveyn rollerinin durağan değil, müzakere edilebilir ve aile içi etkileşimler yoluyla yeniden şekillenen yapılar olduğunu göstermektedir. Araştırma bulguları annenin aktif yönlendirmesinin babada farkındalık yarattığını, bazı babaların bu sayede çocuğun eğitim sürecine daha görünür biçimde dahil olmaya başladığını ortaya koyarak söz konusu kuramsal çerçeveye güçlü bir paralellik sergilemektedir.

Çalışmada elde edilen bulgular baba katılımını artırmaya yönelik stratejiler geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bunlar arasında esnek okul-aile iletişim

kanalları oluşturulması, babalara yönelik özel eğitim programlarının uygulanması, toplumsal cinsiyet normlarını dönüştürücü farkındalık çalışmalarının yapılması ve aile içi rol paylaşımının yeniden yapılandırılması öne çıkmıştır. Uluslararası literatürde de benzer stratejilerin etkili olduğu, babalara yönelik farkındalık eğitimlerinin çocukların gelişiminde uzun vadeli olumlu sonuçlar yarattığı vurgulanmaktadır (Cabrera et al., 2018).

Araştırma bulguları baba katılımını artırmak için seminerler, okul temelli etkinlikler, sorumluluk paylaşımı, toplumsal farkındalık çalışmaları ve iş-yaşam dengesi desteklerinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Literatür de baba katılımının bireysel çabalardan ziyade çok boyutlu sistemsel desteklerle artırılabilirliğini göstermektedir (Palm ve Fagan, 2008). Dolayısıyla politika düzeyinde babalara yönelik kapsayıcı eğitim programlarının yaygınlaştırılması gerekmektedir. Benzer şekilde katılımcılar da baba katılımını artırmak için geliştirilebilecek stratejiler arasında babalara yönelik seminerler, okul temelli etkinliklerin çeşitlendirilmesi, farkındalık kampanyaları ve iş-yaşam dengesi düzenlemeleri gibi öneriler sunmuşlardır. Bu öneriler Hoover-Dempsey ve Sandler'ın (2005) ebeveyn katılım modelinde ifade edilen “davranışsal destek ve öz-yeterlik gelişimi” ilkeleriyle örtüşmektedir. Toplum genelinde babalık rolünün yeniden tanımlanması, duygusal katılımın güçlendirilmesi ve okul ortamında babaların görünürlüğünün artırılması, çocukların gelişimsel sürecine doğrudan katkı sunacaktır.

Bulgularda babaların mesleki ve zaman kısıtlarına uyumlu etkinlikler, babalara yönelik seminerler, toplumsal farkındalık kampanyaları ve iş-yaşam dengesini destekleyen politikalar gibi stratejiler önermiştir. Bu stratejiler hem bireysel hem kurumsal düzeyde eşzamanlı müdahaleleri gerektirmektedir. Literatürde etkili uygulamalar esnek zamanlı okul etkinlikleri, babalara yönelik eğitim programları ve toplum tabanlı farkındalık girişimleri ile ilişkilendirilmiştir (Jeong, 2021; Palm ve Fagan, 2008). Ayrıca işveren politikalarının (esnek mesai, babalık izinleri) çocuk gelişimine dolaylı katkıları ekonometrik ve mikroekonomik araştırmalarla desteklenmektedir (Miller et al., 2020; Mangiavacchi et al., 2021).

Baba katılımını artırmaya yönelik en sık dile getirilen öneriler babalara yönelik özel bilgilendirme seminerleri, esnek zamanlı veli toplantıları ve baba-çocuk etkinliklerinin düzenlenmesi olmuştur. Bu öneriler, Fan ve Chen'in (2001) ebeveyn katılımı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkileri vurgulayan meta-analizi ile uyumludur. Ayrıca, Nord'un (1997) ulusal düzeyde yaptığı araştırmada da babalara yönelik özel

katılım programlarının çocukların başarısı üzerinde anlamlı etkiler yarattığı rapor edilmiştir. Sonuç olarak bu tema, baba katılımının artması için bireysel (motivasyon), aile içi (rol paylaşımı), kurumsal (okul iş birliği) ve toplumsal (farkındalık) düzeylerde stratejik düzenlemelere ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

4.8. Tema 8: Özel Durumlar ve Bireysel Farklılıklar

Araştırma bulguları baba katılımının çocukların bireysel özellikleri, aile yapısının niteliği, sağlık sorunları, sosyoekonomik koşullar, uzak mesafe ve ebeveynlerin kişisel motivasyon düzeyleri gibi özel durumlara bağlı olarak farklılaştığını göstermiştir. Özel gereksinimli çocuklara sahip ailelerde babaların sürece katılımında hem duygusal bir hassasiyet hem de belirgin bir çekingenlik dikkat çekmektedir. Bu bulgu özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinde görülen yüksek stres seviyesine ilişkin geniş literatürle uyumludur (Derguy et al., 2016).

Özel gereksinimli çocuğa sahip olmanın baba katılımı üzerinde hem artırıcı hem de sınırlandırıcı etkiler yaratabileceği görülmüştür. Bazı babalar bakım yükünü üstlenerek daha aktif katılım sergilemekte, bazıları ise kaygı, yetersizlik hissi veya sosyal çevre baskısı nedeniyle süreçten uzaklaşmaktadır. Literatür özel gereksinimli çocukların aile yapılarında stres düzeyinin yüksek olduğunu ve babaların bu süreci yönetme biçimlerinin farklılık gösterebildiğini belirtmektedir (Floyd ve Gallagher, 1997). Bu bulgular aile desteği ve psikososyal hizmetlerin önemine işaret etmektedir. Baba katılımını etkileyen bireysel ve çevresel değişkenler arasında çocuğun özel gereksinimleri, aile yapısı, uzak mesafe ve kişisel inanç sistemleri yer almaktadır.

Özel gereksinimli çocuklara sahip ailelerde babaların katılımı hem duygusal yük hem de fiziksel sorumluluklar açısından farklı bir anlam taşımaktadır. Araştırma bulguları bu babaların çoğu zaman hem çocuğun özel bakım ihtiyaçlarına uyum sağlama hem de aile içindeki duygusal dengeyi koruma konusunda ek stres faktörleriyle karşılaştığını göstermektedir. Bu durum Allen ve Daly'nin (2007) "özel gereksinimli çocuk babalığı" üzerine yaptıkları inceleme ile doğrudan örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada özel gereksinimli çocuğa sahip babaların bakım rollerinin standart ebeveynlik rollerinden daha karmaşık, duygusal açıdan daha yoğun ve aile dinamiklerini daha güçlü biçimde etkileyen bir yapıda olduğu vurgulanmaktadır. Araştırmamızdaki bulgular da babaların bu

yoğunluğa rağmen sürece dahil olma biçimlerinin aile içi dayanıklılık ve ebeveynlik iş birliği üzerinde belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır.

Çocuğun özel gereksinimleri aile yapısı ve sosyoekonomik koşullar baba katılımında önemli farklılıklar yaratmaktadır. Araştırmada özel gereksinimli çocuğu olan babaların duygusal olarak daha duyarlı ancak sosyal destek eksikliği nedeniyle katılımda zorlandıkları gözlemlenmiştir. Bu bulgu Dyson'ın (2010) özel gereksinimli çocuklara sahip ailelerde rol dağılımı ve ebeveyn yükü üzerine yaptığı çalışmalarla paralellik göstermektedir. Dyson bu ailelerde bakım sorumluluklarının çoğunlukla annede yoğunlaştığını, babaların ise hem “duygusal destek sağlayıcı” hem de “ekonomik sağlayıcı” olarak ikili bir rol baskısı altında kaldığını belirtmektedir. Araştırmamızdaki bulgular da benzer şekilde sosyal destek ağlarının zayıf olduğu ve ekonomik kaynakların sınırlı kaldığı ailelerde babaların katılımının daha düzensiz ve kırılgan bir yapı sergilediğini ortaya koymaktadır. Bu durum özel gereksinimli çocuk babalığının çok boyutlu bir stres alanı içerdiğini göstermektedir.

Araştırma bulguları, bireysel ve özel koşulların baba katılımını şekillendirdiğini göstermektedir. Mekansal uzaklık gibi faktörler baba katılımını sınırlarken güçlü aile ağları ve destekleyici çevre babaların sürece daha aktif katılımını kolaylaştırmaktadır. Bu durum katılımın zaman zaman bireysel çoğu zaman da ekolojik bir yapı içinde değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir (Bronfenbrenner, 1979). Örneğin bazı babalar çocuklarının özel gereksinimleri ya da aile içinde yaşanan krizlerin tetiklediği sorumluluk duygusu nedeniyle sürece daha aktif biçimde dahil olduklarını ifade etmiştir. Bu durum Grolnick ve arkadaşlarının (1997) ebeveyn katılımını “motivasyonel” (örneğin sorumluluk, bağlılık, ebeveynlik değerleri) ve “davranışsal” (örneğin okula gitme, öğretmenle iletişim kurma, evde öğretim desteği) bileşenler üzerinden ele alan modelini desteklemektedir. Araştırmacılara göre ebeveynler yüksek düzeyde içsel motivasyon hissettiklerinde, örneğin çocuğun özel gereksinimlerinin aciliyetinden kaynaklanan sorumluluk duygusuyla, davranışsal katılım doğal olarak artmaktadır. Bu çalışmada da benzer biçimde bazı babaların kriz dönemlerinde veya çocuğun ihtiyaçlarının daha görünür hâle geldiği koşullarda sürece daha fazla adım attığı görülmüş, böylece motivasyonel etkenlerin baba katılımını nasıl dönüştürdüğü açık bir biçimde ortaya çıkmıştır.

Araştırma bulguları baba katılımının hem çocuğun ihtiyaçlarına duyarlılık hem de ebeveynlerin psikososyal uyum süreçleri açısından farklılıklar gösterdiğini ortaya

çıkarmıştır. Bazı babalar bu süreçte çocuklarının eğitimine daha fazla dahil olarak destekleyici bir rol üstlenirken bazıları ise güçlükler karşısında geri çekilme eğilimi göstermektedir. Bu durum özel gereksinimli çocukların eğitiminde bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiğini ve aile temelli müdahalelerin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır (Dyer et al., 2009).

Bazı babalar kişisel değer sistemleri ve içsel motivasyonları doğrultusunda çocuklarının eğitimine aktif biçimde katılmaktadır. Bu katılım biçimi toplumsal normlardan ziyade bireysel farkındalıkla ilişkilidir. Pleck (2010) ve Cabrera ve arkadaşları (2018) babalık motivasyonunun öz-yeterlik, sorumluluk duygusu ve duygusal bağ ile doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu çalışmada da benzer biçimde çocuğun başarısını kendi sorumluluğu olarak gören babaların daha tutarlı, planlı ve motive bir katılım sergilediği gözlenmiştir. Bulgular ayrıca babaların kişisel inançları ve ebeveynlik algılarının katılım düzeyinde belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Bazı babalar çocuklarının eğitimini aile içi hiyerarşik düzen içerisinde “anneye ait bir görev” olarak konumlandırırken bazıları bu süreci “ortak ebeveynlik sorumluluğu” olarak değerlendirmiştir. Bu farklılaşma babalığın kültürel yeniden inşa sürecine ilişkin çalışmalarla uyumludur (Dermott 2014; Miller et al., 2020). Özel durumlar içerisinde mekânsal uzaklık da baba katılımını sınırlayan önemli bir unsur olarak ortaya çıkmıştır. Özellikle iş nedeniyle farklı şehirlerde yaşayan babaların çocuklarının eğitim sürecini uzaktan takip etmeye çalışması, katılımın niteliğini zayıflatmaktadır. Bu sonuç mekânsal ayrılık ve ebeveynlik bağlamında yapılan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Suárez-Orozco et al., 2011). Tema genel olarak baba katılımının homojen bir olgu olmadığını; çocukların bireysel gereksinimleri, ebeveynlerin kişisel kaynakları ve aile yapısının özellikleri doğrultusunda çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

4.9. Genel Tartışma ve Kuramsal Değerlendirme

Bu çalışmada elde edilen bulgular baba katılımının kültürel normlardan sosyoekonomik koşullara, bireysel motivasyondan okul temelli etkileşimlere kadar geniş bir ekolojik sistem içerisinde şekillendiğini göstermektedir. Bulgular Bronfenbrenner’ın Ekolojik Sistemler Kuramı’nın (1979) öne sürdüğü gibi ebeveyn davranışlarının yalnızca bireysel bir tercih değil, mikro, mezo ve makro düzeydeki yapısal etkilerin bir bileşkesi olduğunu güçlü biçimde desteklemektedir.

Sekiz tema birlikte değerlendirildiğinde baba katılımının:

- Çok değişkenli (bireysel, ailesel, kültürel, toplumsal),
- Dinamik (zaman, koşullar, aile yapısı değiştikçe farklılaşan),
- Bağlama duyarlı (sosyoekonomik ve kültürel değişkenlere göre şekillenen),
- Etkileşimsel (okul–aile–çocuk ilişkileri tarafından belirlenen) bir olgu olduğu görülmektedir.

Araştırma literatürde genellikle anneler üzerinden değerlendirilen ebeveyn katılımı kavramını genişletmekte, babaların eğitim sürecindeki rollerine ilişkin daha bütüncül bir bakış sunmaktadır. Araştırma bulguları babalığın hem dönüşen hem de direnen yönlerine ışık tutmuş, toplumsal cinsiyet temelli normların katılımı büyük ölçüde etkilediğini göstermiştir. Bu çerçevede çalışmanın özgün katkısı baba katılımını bir taraftan bir “ebeveyn davranışı” olarak öte yandan sosyo-kültürel bir pratik, toplumsal cinsiyet ilişkilerinin bir yansıması ve eğitim sisteminin yapısal çıktısı olarak ele almasıdır. Ayrıca araştırma öğretmen, anne, baba ve çocuk görüşlerini birlikte kullanarak çok değişkenli bir analiz sunmuş, bu yönüyle alan yazındaki tek perspektifli çalışmaların ötesine geçmiştir. Sonuç olarak elde edilen bulgular baba katılımının geliştirilmesi için hem mikro düzeyde (aile içi rollerin yeniden dağılımı, ebeveynlik destek programları) hem de makro düzeyde (eğitim politikaları, çalışma yaşamı düzenlemeleri, toplumsal farkındalık çalışmaları) kapsamlı müdahalelere ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç

Bu araştırma özel gereksinimli çocukların eğitim sürecinde baba katılımının çok boyutlu, ilişkisel ve bağlamsal bir yapı gösterdiğini ortaya koymuştur. Özel gereksinimli çocukların eğitiminde babaların katılımını derinlemesine incelemek amacıyla yürütülen bu çalışma kapsamında babaların eğitim sürecine dahil olma biçimleri, karşılaştıkları engeller, geliştirdikleri başa çıkma stratejileri ve bu süreçte aile dinamikleri üzerindeki etkiler bütüncül bir çerçevede ele alınmıştır. Bu yönüyle araştırma yalnızca babaların çocuklarının eğitim sürecine katılım biçimlerini betimlemekle sınırlı kalmamış, bu katılımın toplumsal, psikolojik ve pedagojik boyutlarını görünür kılarak baba katılımının karmaşık bir ekosistem içinde şekillendiğini ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular babaların eğitime katılım süreçlerinde karşılaştıkları güçlüklerin bireysel faktörlerle sınırlı olmadığını, aksine yapısal düzenlemeler, toplumsal beklentiler ve kültürel roller gibi daha geniş ölçekli dinamiklerle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu araştırma, baba katılımının özel gereksinimli çocukların eğitim sürecinde tek tip bir yapı göstermediğini; çocuğun özel gereksinim düzeyi ve işlevsel sınırlılıkları doğrultusunda farklılaştığını ortaya koymuştur. Hafif düzeyde özel gereksinimi olan çocukların babalarında katılımın daha çok okul temelli, akademik ve iletişim odaklı olduğu; orta düzeyde özel gereksinimde baba katılımının akademik sürecin yanı sıra bilişsel, sosyal ve günlük yaşam becerilerini destekleyen bütüncül bir nitelik kazandığı görülmüştür. Ağır düzeyde özel gereksinimi olan çocukların babalarında ise katılımın ağırlıklı olarak bakım, duygusal destek ve fedakârlık ekseninde şekillendiği belirlenmiştir. Bu bulgular, baba katılımının çocuğun gereksinim düzeyine duyarlı, bağlamsal ve dinamik bir süreç olduğunu göstermektedir. Araştırma kapsamında ortaya çıkan sekiz tema baba katılımının yalnızca ebeveynlik motivasyonu ya da kişisel tercihlerle açıklanamayacağını, bunun yerine sosyokültürel çevre, aile içi ilişkiler, ekonomik koşullar ve okulun işleyişine ilişkin unsurların birlikte belirlediği bir süreç olduğunu göstermektedir. Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde baba katılımının niteliğini belirleyen temel unsurun aile-okul-toplum ekseninde kurulan karşılıklı etkileşim olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda

aşağıda araştırmanın bulguları genel çerçevesiyle sunulmakta ve elde edilen temalar üzerinden bütüncül bir sentez yapılmaktadır.

Tema 1: Baba Katılım Düzeyi

Araştırma bulguları baba katılım düzeyinin aileden aileye oldukça değişken olduğunu göstermiştir. Bazı babalar eğitim sürecine aktif olarak dahil olurken bazıları yalnızca zorunlu olduğunda katılım göstermekte, bazıları ise sürecin tamamen dışında kalmaktadır. Bu farklılaşma baba katılımının durağan bir kavram olmadığını, aile içi ilişkiler, iletişim ve ebeveynlik algısı gibi faktörlere bağlı olarak sürekli değişen dinamik bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Babanın çocukla kurduğu duygusal bağ ebeveynlik rollerine yönelik inançları ve çocukla geçirilen zamanın niteliği katılım düzeyini doğrudan etkilemektedir.

Tema 2: Baba Katılımını Etkileyen Faktörler

Çalışma baba katılımının bireysel, ekonomik, ilişkisel ve kültürel faktörlerin kesişiminde biçimlendiğini ortaya koymuştur. İş yoğunluğu ve uzun mesai saatleri katılımı sınırlarken, ebeveynlik yeterliği, anne-baba arasındaki iletişim ve aile içi iş bölümü süreci belirgin biçimde etkilemektedir. Özellikle geleneksel roller nedeniyle çocukla ilgili sorumlulukları annelerin üstlenmesi babaların ise “maddi sağlayıcı” konumunda görülmesi, katılımı önemli ölçüde zayıflatmaktadır. Bu sonuç baba katılımını yalnızca bireysel istekle açıklamamanın yetersiz olduğunu, kültürel ve yapısal unsurların süreci çevrelediğini göstermektedir.

Tema 3: Baba Katılımının Çocuğun Akademik, Sosyal ve Duygusal Gelişimine Etkisi

Bulgular, baba katılımının çocuğun bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimi üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Babayla kurulan nitelikli etkileşim çocukların okul performansını artırmakta, sosyal uyumu güçlendirmekte ve çocukların özsaygı, girişkenlik ve duygusal güvenlik düzeylerini yükseltmektedir. Buna karşılık baba ilgisizliği çocuklarda akademik başarısızlık, davranış problemleri ve duygusal kırılganlık ile ilişkilendirilmiştir. Bu sonuç baba katılımının gelişimsel açıdan yalnızca destekleyici bir unsur değil; çocuğun ruhsal ve akademik bütünlüğü açısından temel bir gereklilik olduğunu ortaya koymaktadır.

Tema 4: Baba Katılımının Avantaj ve Sınırlılıkları

Araştırmada baba katılımının çocuk, anne ve aile sistemi üzerinde birçok olumlu etkisi olduğu bulunmuştur. Katılım çocukta başarı motivasyonunu artırmakta, aile içi iletişimi güçlendirmekte ve ebeveynlik yükünün dengelenmesini sağlamaktadır. Bununla birlikte babaların düşük ebeveynlik özgüveni, zaman yönetimindeki yetersizlikler, eşler arası çatışmalar ve toplumsal rollerden kaynaklanan direnç katılımın sınırları olarak karşımıza çıkmıştır. Bu bulgular baba katılımının avantajları kadar kırılgan yönleri de olan bir süreç olduğunu göstermektedir.

Tema 5: Kültürel, Sosyoekonomik ve Bireysel Faktörler

Bulgular toplumsal cinsiyet normlarının babaların eğitim sürecindeki rollerini büyük ölçüde şekillendirdiğini ortaya koymuştur. Ataerkil yapılarda eğitimle ilgili neredeyse tüm sorumlulukların anneye yüklenmesi babaların sürece uzak kalmasının temel nedenlerinden biri olarak belirlenmiştir. Ekonomik yetersizlik, iş güvencesizliği, ebeveyn eğitim seviyesi ve bireysel motivasyon gibi faktörler de baba katılımının niteliğini doğrudan belirlemektedir. Bu sonuç baba katılımının çok katmanlı ve yapısal faktörler tarafından kuşatılmış bir alan olduğunu göstermektedir.

Tema 6: Okul ve Eğitim Sisteminin Rolü

Okul baba katılımını artırabilecek önemli bir kurumsal aktör olmasına karşın çoğu uygulamanın annelere yönelik planlanması babaların sürece uzak kalmasına yol açmaktadır. Okulların iletişim dili, etkinlik zamanı ve aile katılımı politikalarının çoğu babaların çalışma koşullarını yeterince dikkate almamakta, bu durum katılımı sınırlayan yapısal bir engel oluşturmaktadır. Buna karşın babaya yönelik planlanan esnek zamanlı etkinliklerin, bilgilendirme toplantılarının ve rehberlik desteklerinin katılımı artırdığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Tema 7: Baba Katılımını Artırmaya Yönelik Stratejiler

Araştırmada babaların katılımının artırılmasına yönelik çok sayıda strateji önerilmiştir. Bunlar arasında babaya özel farkındalık çalışmaları, sorumluluk paylaşımını teşvik eden aile içi iş bölümü, okul temelli baba–çocuk etkinlikleri, peğitim programları, esnek zamanlı veli toplantıları gibi uygulamalar yer almaktadır. Bu stratejiler baba katılımının hem bireysel motivasyon hem de yapısal düzenlemelerle artırılabileceğini göstermektedir.

Tema 8: Özel Durumlar ve Bireysel Farklılıklar

Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerde baba katılımının çok daha karmaşık bir yapı gösterdiği görülmüştür. Bazı babalar çocuklarının özel durumları nedeniyle daha fazla sorumluluk üstlenirken bazıları bakım yükü, kabullenme güçlüğü veya duygusal başa çıkma sorunları nedeniyle süreçten çekilmektedir. Bu durum baba katılımının standartlaştıramayacağını, ailelerin bireysel deneyimleri ve duygusal koşullarının sürecin merkezinde yer aldığını ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak bu araştırma baba katılımının çocukların akademik başarıları, gelişimsel çıktıları, aile içi iş birliği, ebeveynler arası eşitlik ve toplumsal dönüşüm açısından kritik bir öneme sahip olduğunu ortaya koymuştur. Baba katılımının güçlendirilmesi özel gereksinimli çocukların eğitim süreçlerinde bütüncül bir destek mekanizması oluşturulmasına katkı sağlayacak, eğitimde kapsayıcılığın ve toplumsal eşitliğin inşasına hizmet edecektir.

Öneriler

Aşağıdaki öneriler iki grup şeklinde kısa sürede gerçekleştirilebilecek öneriler ve uzun sürede gerçekleştirilebilecek öneriler olarak araştırma bulguları doğrultusunda uygulama, politika ve gelecek araştırmalar düzeyinde sunulmuştur.

Araştırma Bulgularına Dayalı Kısa Vadeli Öneriler

1. Uygulama Düzeyi

- Okullarda, babaların çocuklarıyla birlikte katılabileceği ayda en az bir kez kısa süreli (30–60 dk) baba-çocuk etkinlikleri düzenlenmelidir.
- Rehberlik servisleri tarafından babalara yönelik tek oturumluk (1–2 saat) farkındalık seminerleri planlanmalıdır.
- Veli toplantılarında babalara doğrudan ve ayrı davet mesajları gönderilerek katılım artırılmalıdır.
- Çalışma saatleri nedeniyle okula gelemeyen babalar için çevrim içi veli toplantıları veya hafta sonu görüşmeleri uygulanmalıdır.
- Öğretmenler, babalarla iletişim kurmak için kısa bilgilendirme mesajları veya telefon görüşmeleri yapmalıdır.

- Rehber öğretmenler tarafından “etkili baba-çocuk iletişimi” konulu küçük grup çalışmaları düzenlenmelidir.
- Okullarda babaların katılımını teşvik etmek amacıyla “Baba Katılımı Günü” gibi tek günlük etkinlikler planlanmalıdır.
- Ailelere yönelik düzenlenen rehberlik çalışmalarında, ebeveynlik sorumluluğunun anne ve baba arasında paylaşılması açık şekilde vurgulanmalıdır.
- Babaların çocukla geçirdiği zamanın niteliğini artırmak için evde uygulanabilecek kısa etkinlik listeleri (oyun, sohbet, birlikte okuma gibi) ailelere sunulmalıdır.
- Öğretmenlere yönelik düzenlenen hizmet içi eğitimlerde baba katılımının önemi kısa oturumlar halinde ele alınmalıdır.

2. Politika Düzeyi

- Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, okullara gönderilecek rehber dokümanlarda baba katılımına özel bir bölüm eklenmelidir.
- Okul öncesi ve ilkokul düzeyinde uygulanmak üzere baba katılımını teşvik eden örnek etkinlik kılavuzları hazırlanmalıdır.
- Yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşları iş birliğiyle “Baba-Çocuk Etkinlik Günleri” gibi düşük maliyetli projeler başlatılmalıdır.
- Aile katılımı politikalarında baba katılımı ayrı bir bileşen olarak tanımlanmalı ve uygulamaya dönük hedefler belirlenmelidir.
- Kamu kurumları ve işverenler, babaların okul etkinliklerine katılımını desteklemek amacıyla esnek izin uygulamalarını teşvik etmelidir.
- Toplumsal cinsiyet eşitliğini destekleyen kısa süreli farkındalık kampanyaları (afiş, broşür, kısa video) okullarda yaygınlaştırılmalıdır.

3. Araştırma Düzeyi

- Baba katılımını farklı sosyoekonomik düzeylerde karşılaştıran küçük ölçekli nitel çalışmalar yürütülmelidir.
- Baba katılımının çocukların sosyal ve duygusal gelişimi üzerindeki etkilerini inceleyen kısa dönemli izleme araştırmaları yapılmalıdır.

- Karma yöntemli araştırmalarla baba katılımının hem nicel hem nitel boyutları birlikte ele alınmalıdır.
- Özel gereksinimli çocuk babalarının yaşadığı psikososyal süreçleri inceleyen derinlemesine görüşme çalışmaları artırılmalıdır.
- Baba, anne ve çocuk görüşmelerinin birlikte ele alındığı çok katmanlı araştırma tasarımları planlanmalıdır.

Araştırma Bulgularına Dayalı Uzun Vadeli Öneriler

1. Uygulama Düzeyi (Okul, Rehberlik ve Aile Çalışmaları):

- Babaların çocuklarıyla düzenli olarak akademik ve sosyal etkinlikler yapmaları desteklenmelidir.
- Aile içi iş bölümü babaların da eğitim sorumluluğunu paylaşacak şekilde yeniden düzenlenmelidir.
- Aile içi iletişimi güçlendirmek için aile rehberlik programları geliştirilmelidir.
- Babaların çocuklarının eğitime aktif katılımını artırmak için aile içi sorumlulukların adil bir biçimde paylaşılması teşvik edilmelidir. Bu noktada ailelere yönelik danışmanlık programları ve ebeveynlik eğitimleri düzenlenmeli, babaların çocuklarının gelişiminde oynadıkları rolün önemi vurgulanmalıdır.
- Özel gereksinimli çocukların eğitiminde annelerin yanı sıra babaların da aktif rol üstlenmelerini destekleyen bilinçlendirme çalışmaları yapılmalıdır.
- Okullarda “baba katılımı programları” düzenlenmeli, rehberlik servisleri babaların farkındalığını artıracak atölye ve seminerler planlamalıdır.
- Öğretmenler babaları eğitimsel ve gelişimsel süreçlerde aktif rol almaya teşvik etmelidir.
- Psikolojik danışman ve rehber öğretmenler aile danışmanlığı kapsamında “ebeveyn rol paylaşımı” ve “etkili baba-çocuk iletişimi” temalı grup çalışmaları düzenlemelidir.
- Çalışma saatleri nedeniyle katılımı düşük olan babalara yönelik okul etkinliklerinin hafta sonu veya çevrim içi seçeneklerle erişilebilir hale getirilmesi önerilmektedir.

- Öğretmenler babaları doğrudan sürece dahil edecek iletişim stratejileri geliştirmelidir. Örneğin veli toplantılarında anneler ve babalar da özel olarak davet edilmelidir.
- Okullar baba katılımını artıracak aile eğitim seminerleri, atölyeler ve ortak etkinlikler düzenlemelidir.
- Babalara yönelik rehberlik ve psikososyal destek mekanizmaları kurulmalıdır.
- Öğretmenler baba katılımını artıracak pedagojik stratejiler geliştirmeli, velilerle kurdukları iletişimde babaları sürece daha doğrudan dahil etmelidir.
- Okullarda düzenlenen veli toplantıları ve etkinliklerde babaların katılımını özendirici özel davetler ve uygulamalar yapılmalıdır.
- Okul-aile iş birliği programları kapsamında babaların sosyal ve duygusal destek süreçlerine dahil olmaları için “Baba-Çocuk Etkinlikleri” ve “Aile Atölyeleri” gibi uygulamalar yaygınlaştırılmalıdır.
- Baba katılımını desteklemek için esnek zamanlı veli toplantıları düzenlenmelidir.
- Okullar babalara yönelik özel etkinlikler geliştirerek katılımı artırmalıdır.
- Öğretmenler baba katılımının önemine ilişkin farkındalık temelli hizmet içi eğitimler almalıdır.
- Babaların ebeveynlik becerilerini güçlendirmeye yönelik psikoeğitim programları düzenlenmelidir.
- Babaların çocukla geçirdiği zamanın niteliğini artıracak etkileşim temelli etkinlikler planlanmalıdır.
- Anne–baba arasındaki ebeveynlik görev dağılımını dengelemek için aile içi iletişim ve iş birliği çalışmaları yapılmalıdır.

2. Politika Düzeyi (Eğitim ve Sosyal Politika):

- Milli Eğitim politikaları kapsamında aile katılımı çalışmalarında babaların rolünü güçlendirmeye yönelik düzenlemeler yapılmalıdır.
- Özel gereksinimli çocukların eğitim programlarında baba katılımını teşvik eden teşvik edici politikalar ve projeler geliştirilmelidir.

- Yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşları babaların katılımını destekleyen projeler (ör. “Baba-Çocuk Etkinlik Günleri”) organize etmelidir.
- Eğitim politikaları babaları da kapsayan aile katılımı stratejileri geliştirmeli, ulusal düzeyde “baba katılımı programları” hayata geçirilmelidir.
- Millî Eğitim Bakanlığı özel gereksinimli çocukların eğitiminde baba katılımını güçlendirecek rehberlik ve psikososyal destek mekanizmalarını yaygınlaştırmalıdır.
- Millî Eğitim Bakanlığı aile katılımı politikalarında babalara yönelik ayrı bir boyut geliştirerek “baba farkındalığı” modülünü okul öncesi ve ilköğretim düzeyinde zorunlu hale getirebilir.
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı işverenlere yönelik esnek çalışma modellerini yaygınlaştırarak babaların çocuklarıyla daha fazla zaman geçirmesini destekleyebilir.
- Eğitim politikalarında baba katılımının “yardımcı ebeveyn” bağlamında değil, eşit sorumluluk sahibi ebeveyn olarak tanımlanması önem arz etmektedir.
- Millî Eğitim Bakanlığı aile katılımı politikalarında baba katılımını ayrı bir bileşen olarak ele almalıdır.
- Kurumlar babalara çocuklarının eğitimine katılım için esnek çalışma saatleri sağlayacak uygulamaları teşvik etmelidir.
- Toplumsal cinsiyet eşitliğini destekleyen kamu politikaları ve farkındalık kampanyaları artırılmalıdır.

3. Araştırma Düzeyi (Bilimsel ve Kuramsal Katkılar):

- Farklı sosyoekonomik düzeylerdeki babaların katılım biçimlerinin karşılaştırıldığı araştırmalar yapılmalıdır.
- Baba katılımının çocukların akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerine uzun vadeli etkilerini incelemek amacıyla uzunlamasına araştırmalar gerçekleştirilmelidir.
- Karma yöntemlerle yürütülecek araştırmalar sayesinde baba katılımının nicel ve nitel boyutları birlikte analiz edilerek daha bütüncül sonuçlara ulaşılabilir.

- Gelecekteki araştırmalarda baba katılımının çocukların öz düzenleme, sosyal uyum ve empatik becerileri üzerindeki uzun vadeli etkileri nicel boyutta incelenmelidir.
- Kültürel bağlamlar arasında karşılařtırılmalđ çalışmalar yapılarak farklı sosyoekonomik çevrelerde baba katılımının nasıl farklılaştığı derinlemesine araştırılmalıdır.
- Ayrıca annelerin ve çocukların bakış açılarını bir arada değerlendiren karma yöntem araştırmaları ebeveyn katılımı dinamiklerinin daha bütüncül şekilde anlaşılmasına katkı sağlayabilir.
- Özel gereksinimli çocuk babalarının psikososyal süreçleri derinlemesine incelenmelidir.
- Boylamsal çalışmalarla baba katılımının çocuk gelişimine uzun dönemli etkileri araştırılmalıdır.

Kapanış

Bu alışma özel gereksinimli çocukların eğitim sürecinde baba katılımını sekiz ana tema üzerinden bütüncül bir bakışla inceleyerek alan yazına önemli katkılar sunmuştur. Baba katılımının hem bir ebeveynlik davranışı hem de çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişim süreçlerinde belirleyici bir “psikososyal sermaye” olduğunu ortaya koymuştur. Bulgular eğitim sisteminde babaların rollerinin yeniden tanımlanması gerektiğine işaret etmekte ve toplumsal düzeyde daha kapsayıcı bir ebeveynlik anlayışına geçişin önemini vurgulamaktadır. Bu yönüyle çalışma aile-okul iş birliğini derinleştiren, toplumsal cinsiyet rollerini yeniden sorgulayan ve baba katılımını sistematik biçimde destekleyen politikaların geliştirilmesi için güçlü bir kuramsal ve uygulamalı temel sunmaktadır.

KAYNAKÇA

- Akbaba, S., ve Samancı, O. (2004). *İlköğretimde veli-öğretmen görüşmelerinin değerlendirilmesi*. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi, 1, 1435-1440.
- Albez, C., ve Ada, Ş. (2017). Okul-aile ortaklığı: güçlükler, beklentiler, gereksinimler, öneriler. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 1-18.
- Allen, S., ve Daly, K. (2007). *The effects of father involvement: An updated research summary of the evidence*. Centre for Families, Work, and Well-being, University of Guelph.
- Amato, P. R., ve Rivera, F. (1999). Paternal involvement and children's behavior problems. *Journal of Marriage and the Family*, 61, 375-384.
- Ancell, K. S., Bruns, D. A., ve Chitiyo, J. (2018). The importance of father involvement in early childhood programs. *Young Exceptional Children*, 21(1), 22-33.
- Arslan, R. (2022). Erken çocukluk döneminde baba katılımı konusunda yapılan lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 7(2), 1-12.
- Arslan, Ü., ve Nural, E. (2004). Okul öncesi eğitiminde okul-aile iş birliğinin önemi. *Millî Eğitim Dergisi*, 162, 99-108.
- Avcıoğlu, H. (2017). *Bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP)*. Kök Yayıncılık.
- Aydoğan, Y. (2021). Okul öncesi eğitim programlarında aile katılımı. İçinde T. G. Yıldız (Ed.), *Aile eğitimi ve katılımı* (ss. 103-135). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Batu, S. (2015). Kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla eğitim. İçinde A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* (ss. 387-412). Vize Yayıncılık.
- Baydar, N., Kağıtçıbaşı, Ç., Küntay, A. C., ve Gökşen, F. (2008). Effects of an educational television program on preschoolers: Variability in benefits. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(5), 349-360.
- Baykoç Dönmez, N. (2010). Children with special needs and special education. In N. Baykoç (Ed.), *Special education for teaching programs* (pp. 13-25). Daytime.
- Benner, A. D., Boyle, A. E., ve Sadler, S. (2016). Parental involvement and adolescents' educational success: The roles of prior achievement and socioeconomic status. *Journal of Youth and Adolescence*, 45, 1053-1064.

- Benner, A. D., ve Mistry, R. S. (2020). Child development during the COVID-19 pandemic through a life course theory lens. *Child Development Perspectives*, 14(4), 236-243.
- Bierman, K. L., Stormshak, E. A., Mannweiler, M. D., ve Hails, K. A. (2023). Preschool programs that help families promote child social-emotional school readiness: promising new strategies. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 26(4), 865-879.
- Birleşmiş Milletler (1989). *Çocuk haklarına dair sözleşme*. United Nations.
- Booth, T., ve Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bornstein, M. H. (2015). Children's parents. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science* (7th ed., Vol. 4, pp. 55–132). Wiley.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage Publications.
- Boyd, M. J., Iacono, T., ve McDonald, R. (2019). The perceptions of fathers about parenting a child with developmental disability: A scoping review. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 16(4), 312-324.
- Boyle, A. E., ve Benner, A. D. (2020). *Understanding parental educational involvement: The roles of parental general and child-specific school readiness beliefs*. *Merrill-Palmer Quarterly*, 66(2), 199-226.
- Bragiel, J., ve Kaniok, P. E. (2014). Demographic variables and fathers' involvement with their child with disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(1), 43-50.
- Braun, V., ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development* (Vol. 6, pp. 187–249). JAI Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage.
- Bronfenbrenner, U., ve Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner ve W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793–828). John Wiley ve Sons, Inc.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). Oxford University Press.

- Cabrera, N. J., Fitzgerald, H. E., Bradley, R. H., ve Roggman, L. (2014). The ecology of father-child relationships: An expanded model. *Journal of Family Theory ve Review*, 6(4), 336–354.
- Cabrera, N. J., Shannon, J. D., ve Tamis-LeMonda, C. S. (2007). Fathers' influence on their children's cognitive and emotional development: From toddlers to pre-K. *Applied Development Science*, 11(4), 208–213.
- Cabrera, N. J., Tamis-LeMonda, C. S., Bradley, R. H., Hofferth, S., ve Lamb, M. E. (2000). Fatherhood in the twenty-first century. *Child Development*, 71(1), 127–136.
- Cabrera, N. J., ve Tamis-LeMonda, C. S. (2013). *Handbook of father involvement: Multidisciplinary perspectives* (2nd ed.). Routledge.
- Cabrera, N. J., Volling, B. L., ve Barr, R. (2018). Fathers are parents, too! Widening the lens on parenting for children's development. *Child Development Perspectives*, 12(3), 152-157.
- Carlson, J. A. (2006). *Exploring the involvement of fathers in the education of children with special needs*. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin-Madison.
- Charles, P., Spielfogel, J., Gorman-Smith, D., Schoeny, M., Henry, D., & Tolan, P. (2018). Disagreement in parental reports of father involvement. *Journal of family Issues*, 39(2), 328-351.
- Cheadle, J. E., ve Amato, P. R. (2011). A quantitative assessment of Lareau's qualitative conclusions about class, race, and parenting. *Journal of Family Issues*, 32(5), 679-706.
- Cindoğlu, D., Çemrek, M., Toktas, S., ve Zencirci, G. (2011). The family in Turkey: Battleground of modern and traditional. In *Families in a global context* (pp. 235-263). Routledge.
- Clarke, V., ve Braun, V. (2014). Thematic analysis. In T. Teo (Ed.), *Encyclopedia of critical psychology* (pp. 1947–1952). Springer.
- Coltrane, S. (2000). Research on household labor: Modeling and measuring the social embeddedness of routine family work. *Journal of Marriage and Family*, 62(4), 1208–1233.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. University of California Press.
- Connell, R. W., ve Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. *Gender ve Society*, 19(6), 829–859.
- Cook, B. G., Shepherd, K. G., Cook, S. C., ve Cook, L. (2012). Facilitating the effective implementation of evidence-based practices through teacher-parent collaboration. *Teaching Exceptional Children*, 44(3), 22-30.

- Craig, L., ve Mullan, K. (2011). How mothers and fathers share childcare: A cross-national time-use comparison. *American Sociological Review*, 76(6), 834-861.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W., ve Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Demir, S. (2023). Türkçe öğretmeni adaylarının aile katılımına ilişkin tutumlarının incelenmesi. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 237-255.
- Denzin, N. K., ve Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). Sage Publications.
- Derguy, C., M'Bailara, K., Michel, G., Roux, S., ve Bouvard, M. (2016). The need for an ecological approach to parental stress in autism spectrum disorders: the combined role of individual and environmental factors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(6), 1895-1905.
- Dermott, E. (2014). *Intimate fatherhood: A sociological analysis*. Routledge.
- Desforjes, C., ve Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review* (Vol. 433). DfES.
- Deslandes, R., ve Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 164-175.
- Diniz, E., Brandão, T., Monteiro, L., ve Verissimo, M. (2021). Father involvement during early childhood: A systematic review of the literature. *Journal of Family Theory ve Review*, 13(1), 77-99.
- Diniz, E., Brandao, T., ve Verissimo, M. (2023). Father involvement during early childhood: A systematic review of qualitative studies. *Family Relations*, 72(5), 2710-2730.
- Driessen, G., Smit, F., and Slegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, 31(4), 509-532.
- Dyer, W. J., McBride, B. A., ve Jeans, L. M. (2009). A longitudinal examination of father involvement with children with developmental delays: Does timing of diagnosis matter? *Journal of Early Intervention*, 3, 265-281.
- Dyer, W. J., Pleck, J. H., ve McBride, B. A. (2022). Involvement of fathers in programs for children with special needs. *Early Childhood Research Quarterly*, 59, 70-82.
- Dyson, L. (2010). Unanticipated effects of children with learning disabilities on their families. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 43-55.
- Ekinci Vural, D., ve Gürşimşek, I. (2009). Okul öncesi eğitimde aile katılımlı sosyal beceri eğitimi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(3), 1C0083.

- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Westview Press.
- Epstein, Joyce L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Westview Press.
- Erzeybek, B. (2015). *Anne-babaların çocuklarını yetiştirirken benimsedikleri toplumsal cinsiyet rolleri tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi).
- Fan, X., ve Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22.
- Feinberg, M. E., Kan, M. L., ve Hetherington, E. M. (2007). The longitudinal influence of coparenting conflict on parental negativity and adolescent maladjustment. *Journal of Marriage and Family*, 69(3), 687–702.
- Fisher, V., Fraser, L., ve Taylor, J. (2023). Experiences of fathers of children with a life-limiting condition: a systematic review and qualitative synthesis. *BMJ Supportive ve Palliative Care*, 13(1), 15-26.
- Flippin, M., ve Crais, E. R. (2011). The need for more effective father involvement in early autism intervention: A systematic review and recommendations. *Journal of Early Intervention*, 33(1), 24–50.
- Florian, L., ve Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
- Flouri, E. (2005). *Fathering and child outcomes*. John Wiley ve Sons.
- Flouri, E., ve Buchanan, A. (2003). What predicts fathers' involvement with their children? A prospective study of intact families. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(1), 81–97.
- Flouri, E., ve Buchanan, A. (2004). Early father's and mother's involvement and child's later educational outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 74(1), 141–153.
- Floyd, F. J., ve Gallagher, E. M. (1997). Parental stress, care demands, and use of support services for school-age children with disabilities and behavior problems. *Family relations*, 46(4), 359-371.
- Friend, M. (2020). *Special education: Contemporary perspectives for school professionals* (6th ed.). Pearson Education.
- Galloway, D. (2018). *Schools, pupils and special educational needs*. Routledge.
- Garcia, I. L., Fernald, L. C., Aboud, F. E., Otieno, R., Alu, E., ve Luoto, J. E. (2022). Father involvement and early child development in a low-resource setting. *Social Science ve Medicine*, 302, 114933.

- Goodall, J., ve Montgomery, C. (2023). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Mapping the Field*, 158-169.
- Greenhaus, J. H., ve Beutell, N. J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of Management Review*, 10(1), 76–88.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., ve Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 538.
- Guest, G., MacQueen, K. M., ve Namey, E. E. (2012). *Applied thematic analysis*. Sage Publications.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., ve Pullen, P. C. (2015). *Exceptional learners: An introduction to special education* (13th ed.). Pearson Education.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., ve Pullen, P. C. (2019). *Exceptional learners: An introduction to special education* (14th ed.). Pearson Education.
- Harris, A., ve Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research*, 50(3), 277-289.
- Hastings, R. P. (2003). Brief report: Behavioral adjustment of siblings of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(2), 165–169.
- Hastings, R. P., Kovshoff, H., Ward, N. J., Espinosa, F. D., Brown, T., ve Remington, B. (2005). Systems analysis of stress and positive perceptions in mothers and fathers of pre-school children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35, 635-644.
- Hayes, S. A., ve Watson, S. L. (2013). The impact of parenting stress: A meta-analysis of studies comparing the experience of parenting stress in parents of children with and without autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(3), 629–642.
- Hazir, O., ve Harris, R. (2025). Inclusive education in primary education teacher training in Türkiye: An absent curriculum?. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 25(4), 688-700. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.70002>
- Henderson, A. T., ve Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on Student achievement*. National Center for family ve community connections with schools.
- Heward, W. L., Alber-Morgan, S., ve Konrad, M. (2022). *Exceptional children: An introduction to special education* (12th ed.). Pearson Education.
- Hill, N. E., ve Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763.
- Hoover-Dempsey, K. V., and Sandler, H. M. (2005). Final performance report for OERI Grant #R305T010673: *The social context of parental involvement: A path to*

- enhanced achievement*. Presented to Project Monitor, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Hoover-Dempsey, K. V., ve Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3–42.
- Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education: Building effective school-family partnerships*. Springer.
- Hornby, G., ve Blackwell, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: An update. *Educational Review*, 70(1), 109-119.
- Hornby, G., ve Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
- Huang, X., Schumacker, R. E., Chen, B. B., ve Chiu, M. M. (2022a). Latent class analysis to identify parental involvement styles in Chinese children's learning at home. *Behavioral Sciences*, 12(7), 237.
- Huang, K. Y., O'Connor, M., Keenan, K., ve Shelleby, E. (2022b). Fathers' contributions to early child development: A review of research and implications for practice. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 25(1), 1–20.
- Ishii-Kuntz M. (2015). Fatherhood in Asian contexts. In S. Quah (ed.), *Routledge handbook of families in Asia* (pp. 161–74). Routledge.
- İmamoğlu, M. (2022). Türkiye’de özel eğitim hizmetlerinin tarihsel gelişimi. *Uluslararası Engelsiz Yaşam ve Toplum Dergisi*, 6(1), 21-31.
- Jeong, J. (2021). Redesigning and delivering inclusive parenting interventions for fathers. *The Lancet Global Health*, 9(5), e596.
- Jeynes, W. (2015). A meta-analysis: The relationship between father involvement and student academic achievement. *Urban Education*, 50(4), 387–423.
- Joffe, H. (2012). Thematic analysis. In D. Harper ve A. R. Thompson (Eds.), *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: A guide for students and practitioners* (pp. 209–223). Wiley-Blackwell.
- Kaçan, H., Sakiz, H., ve Bayram Değer, V. (2022). Attitudes promoting coping with death anxiety among parents of children with disabilities. *Death Studies*, 46(9), 2046-2055.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2007). *Family, self, and human development: Theory and application*. Routledge.
- Kargın, T. (2004). Destek eğitim hizmetleri. İçinde M. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* (s. 75–96). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Karisa, A., McKenzie, J., ve De Villiers, T. (2021). ‘Their status will be affected by that child’: How masculinity influences father involvement in the education of learners

- with intellectual disabilities. *Child: Care, Health and Development*, 47(4), 517-524.
- Keçeli Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 69–83.
- Kırcaali-İftar, G. (2007). *Özel eğitimde ekip çalışması*. Kök Yayıncılık.
- Kocaoğlu, A., Acartürk, H. T., İskenderoğlu, A., ve Çelenk, H. B. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 47-69.
- Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 135-149.
- Kovács, K. E., Dan, B., Hrabéczy, A., Bacskai, K., ve Pusztai, G. (2022). Is resilience a trait or a result of parental involvement? The results of a systematic literature review. *Education Sciences*, 12(6), 372.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology* (3rd ed.). Sage Publications.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. Sage.
- Kwok, K., ve Kwok Lai Yuk Ching, S. (2022). Navigating stigma and discrimination: Experiences of migrant children with special needs and their families in accessing education and healthcare in Hong Kong. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(10), 5929.
- Lamb, M. E. (Ed.). (2010). *The role of the father in child development*. John Wiley ve Sons.
- Langley, E., Totsika, V., ve Hastings, R. P. (2020). Psychological well-being of fathers with and without a child with intellectual disability: a population-based study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 64(6), 399-413.
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. University of California Press.
- Lewis, R. B, Wheeler, J. J., ve Carter, S. L. (2017). *Teaching students with special needs in general education classrooms*. Pearson.
- Lincoln, Y. S., ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Lopez, S., McWhirter, A., Rosencrans, M., Giuliani, N. R., ve McIntyre, L. L. (2019). Father involvement with children with developmental delays. *Global Education Review*, 6(1), 40-62.
- Mangiavacchi, L., Piccoli, L., ve Pieroni, L. (2021). Fathers matter: Intrahousehold responsibilities and children's wellbeing during the COVID-19 lockdown in Italy. *Economics ve Human Biology*, 42, 101016.

- Mason, J. (2002). *Qualitative researching* (2nd ed.). Sage.
- McBride, B. A., Dyer, W. J., Liu, Y., Brown, G. L., ve Hong, S. (2005). The differential impact of early father and mother involvement on later student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 743–756.
- McGill, B. S. (2014). Navigating new norms of involved fatherhood: Employment, fathering attitudes, and father involvement. *Journal of Family Issues*, 35(8), 1089-1106.
- McWayne, C., Downer, J. T., Campos, R., ve Harris, R. D. (2013). Father involvement during early childhood and its association with children's early learning: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 24(6), 898–922.
- McWayne, C., Downer, J. T., Campos, R., ve Harris, R. D. (2013). Father involvement during early childhood and its association with children's early learning: A meta-analysis. *Early Education ve Development*, 24(6), 898-922.
- Meyer, S., Garstka, T. A., ve Fay-Stammach, T. (2018). Father involvement in early childhood education: Exploring pathways to academic outcomes. *Early Child Development and Care*, 188(10), 1404–1417.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Miller, D. P., Thomas, M. M., Waller, M. R., Nepomnyaschy, L., ve Emory, A. D. (2020). Father involvement and socioeconomic disparities in child academic outcomes. *Journal of Marriage and Family*, 82(2), 515-533.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Resmî Gazete, Sayı: 30471.
- Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Harvard University Press.
- Nord, C. W. (1997). *Fathers' involvement in their children's schools: National Household Education Survey*. US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., ve Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13.
- Offer, S., ve Kaplan, D. (2021). The “new father” between ideals and practices: New masculinity ideology, gender role attitudes, and fathers’ involvement in childcare. *Social Problems*, 68(4), 986-1009.
- Orb, A., Eisenhauer, L., ve Wynaden, D. (2001). Ethics in qualitative research. *Journal of Nursing Scholarship*, 33(1), 93–96.
- Özdemir-Sarigil, B., ve Sarigil, Z. (2021). Who is patriarchal? The correlates of patriarchy in Turkey. *South European Society and Politics*, 26(1), 27-53.

- Özyürek, M. (2015). *Özel gereksinimli bireylerin eğitimi: Kavramlar, ilkeler ve uygulamalar*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Palm, G., & Fagan, J. (2008). Father involvement in early childhood programs: Review of the literature. *Early Child Development and Care*, 178(7–8), 745–759.
- Pancsofar, N., ve Vernon-Feagans, L. (2006). Mother and father language input to young children: Contributions to later language development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(6), 571–587.
- Pancsofar, N., ve Vernon-Feagans, L. (2010). Fathers' early contributions to children's language development in families from low-income rural communities. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 450–463.
- Panter-Brick, C., Burgess, A., Eggerman, M., McAllister, F., Pruett, K., ve Leckman, J. F. (2014). Practitioner review: Engaging fathers—recommendations for a game change in parenting interventions based on a systematic review of the global evidence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(11), 1187–1212.
- Paquette, D. (2004). Theorizing the father-child relationship: Mechanisms and developmental outcomes. *Human Development*, 47(4), 193–219.
- Park, S., ve Holloway, S. (2018). Parental involvement in adolescents' education: An examination of the interplay among school factors, parental role construction, and family income. *School Community Journal*, 28(1), 9–36.
- Parke, R. D. (2002). Fathers and families. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 3. Being and becoming a parent* (2nd ed., pp. 27–73). Lawrence Erlbaum Associates.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research ve evaluation methods* (4th ed.). Sage.
- Paulson, J. F., Keefe, H. A., ve Leiferman, J. A. (2009). Early parental depression and child development: A review of the literature. *Infant and Child Development*, 18(1), 1–22.
- Pekel-Uludağı, N. (2024). The role of the father involvement in child development: the relationships with maternal, paternal, and child characteristics. *Current Psychology*, 43(5), 4085–4097.
- Pelchat, D., Bisson, J., Bois, C., ve Saucier, J. F. (2003). The effects of early relational antecedents and other factors on the parental sensitivity of mothers and fathers. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 12(1), 27–51.
- Pelchat, D., Lefebvre, H., ve Levert, M. J. (2007). Gender differences and similarities in the experience of parenting a child with a health problem: Current state of knowledge. *Journal of Child Health Care*, 11(2), 112–131.
- Phares, V., Fields, S., Kamboukos, D., ve Lopez, E. (2005). Still looking for poppa. *American Psychologist*, 60(7), 735–736.

- Pleck, J. H. (2010). Paternal involvement: Revised conceptualization and theoretical linkages with child outcomes. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (5th ed., pp. 58–93). John Wiley ve Sons.
- Pleck, J. H. (2012). Integrating father involvement in parenting research. *Parenting*, 12(2-3), 243-253.
- Potter, C. (2016). ‘It’s the most important thing—I mean, the schooling’: father involvement in the education of children with autism. *European Journal of Special Needs Education*, 31(4), 489-505.
- Raikes, H. A., ve Thompson, R. A. (2005). Efficacy and social support as predictors of parenting stress among families in poverty. *Infant Mental Health Journal*, 26(3), 177–190.
- Rakap, S., Balikci, S., Kalkan, S., Coleman, H., Aydin, B., ve Gulboy, E. (2025). Examining long-term impacts of a training programme to improve quality of IEP goals. *European Journal of Special Needs Education*, 40(1), 35-52.
- Sakız, H. (2017). Impact of an inclusive programme on achievement, attendance and perceptions towards the school climate and social-emotional adaptation among students with disabilities. *Educational Psychology*, 37(5), 611-631.
- Sakız, H. (2021). Bağlanma ve aile psikopatolojisi açısından engellilik ve psikososyal unsurları: Kuramsal bir değerlendirme. *Türkiye Klinikleri Psychology-Special Topics*, 6(1), 102-110.
- Sakız, H. (2022). Kapsayıcı eğitimin psikolojisi: Güncel eğilimler, güncellenen uygulamalar. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 4(1), 1-26.
- Sakız, H. (2022). Özel gereksinimli çocukların eğitimi. İçinde H. Kaçan ve V. B. Değer (Ed.), *Özel gereksinimli çocuğa multidisipliner yaklaşım* (279-301). Nobel Tıp.
- Sakız, H. (2023). Özel gereksinimli çocukların eğitimi. İçinde H. Kaçan ve V. B. Değer (ed.), *Özel gereksinimli çocuğa multidisipliner yaklaşım* (ss. 279-301). Nobel Tıp.
- Sakız, H. (2024). *Eğitimde bir kalite modeli olarak kapsayıcı eğitim* (3. Basım). Nobel.
- Sakız, H., Ergün, N., ve Göksu, İ. (2024). Developing and validating the attitudes towards Inclusive Education Scale (AIES) around contemporary paradigms of inclusion. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 33(5), 1053-1069.
- Sakız, H., ve Kaçan, H. (2023). Resilience and mental health literacy mediate the effect of caregiver burden on internalized stigma among mothers of children with disabilities. *Children's Health Care*, 54(4), 407-430.
- Sakız, H. (2018). Students with learning disabilities within the context of inclusive education: issues of identification and school management. *International Journal of Inclusive Education*, 22(3), 285-305.

- Sarkadi, A., Kristiansson, R., Oberklaid, F., ve Bremberg, S. (2008). Fathers' involvement and children's developmental outcomes: A systematic review of longitudinal studies. *Acta Paediatrica*, 97(2), 153–158.
- Seligman, M., ve Darling, R. B. (2017). *Ordinary families, special children: A systems approach to childhood disability* (4th ed.). Guilford Press.
- Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Edwards, C. P., Bovaird, J. A., ve Kupzyk, K. A. (2012). Parent engagement and school readiness: Effects of the Getting Ready intervention on preschool children's social-emotional competencies. *Early Education and Development*, 23(3), 402–422.
- Suárez-Orozco, C., Bang, H. J., ve Kim, H. Y. (2011). I felt like my heart was staying behind: Psychological implications of family separations ve reunifications for immigrant youth. *Journal of Adolescent Research*, 26(2), 222-257.
- Fişek, G. O., & Sunar, D. (2005). Contemporary Turkish families. In J. L. Rooparine & U. P. Gielen (Eds.), *Families in global perspective* (pp. 169–183). Allyn and Bacon.
- Tamis-LeMonda, C. S., Shannon, J. D., Cabrera, N. J., ve Lamb, M. E. (2004). Fathers and mothers at play with their 2-and 3-year-olds: Contributions to language and cognitive development. *Child Development*, 75(6), 1806-1820.
- Temiz, A., ve Sağlam, M. (2024). Özel gereksinimli çocuğu olan babaların, baba katılımlarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 1-25.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Turnbull, A. P., ve Turnbull, H. R. (2001). *Families, professionals, and exceptionality: Collaborating for empowerment* (4th ed.). Merrill Prentice Hall.
- Turnbull, A., Turnbull, R., Wehmeyer, M. L., ve Shogren, K. A. (2015). *Exceptional lives: Special education in today's schools* (8th ed.). Pearson.
- Uğur, S. B. (2020). Çocuk bakımında büyükannelik ve büyükbabalık: toplumsal cinsiyet tartışmaları bağlamında nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Uygulamalı Bilimler Dergisi*, 3(1), 122-154.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

- Vaismoradi, M., Turunen, H., ve Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing ve Health Sciences*, 15(3), 398–405.
- Volling, B. L., ve Palkovitz, R. (2021). Fathering: New perspectives, paradigms, and possibilities. *Psychology of Men ve Masculinities*, 22(3), 427.
- Wall, G., ve Arnold, S. (2007). How involved is involved fathering? An exploration of the contemporary culture of fatherhood. *Gender ve Society*, 21(4), 508–527.
- Warren, Z., McPheeters, M. L., Sathe, N., Foss-Feig, J. H., Glasser, A., ve Veenstra-VanderWeele, J. (2011). A systematic review of early intensive intervention for autism spectrum disorders. *Pediatrics*, 127(5), e1303–e1311.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2022). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (13. basım). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S. (2018). Türkiye’de baba katılımı: Sosyolojik bir bakış. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 29(2), 56–78.
- Yılmaz, O., Sart, Z. H., Sakız, H., ve Albayrak-Kaymak, D. (2024). School counselors’ microaggressions towards students with disabilities in inclusive schools. *Current Psychology*, 43(11), 9583-9597.
- Zin, M. İ. M., ve Nor, M. M. (2017). Father involvement, early intervention program and well-being of children with special needs. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 9(1), 31-44.

EKLER

Ek 1: Görüşme Soruları

Baba İçin Görüşme Soruları: Çocuğun eğitimine katkı, okul etkinliklerine katılım, öğretmenle iletişim, eğitim sürecindeki zorluklar gibi konulara odaklanacaktır.

Baba Görüşme Soruları:

1. Çocuğunuzun eğitim sürecine nasıl katkıda bulunuyorsunuz?
2. Okul etkinliklerine katılma sıklığınız nedir? Hangi etkinliklere katılıyorsunuz?
3. Çocuğunuzun gelişimini desteklemek için evde neler yapıyorsunuz?
4. Çocuğunuzun öğretmeniyle iletişiminiz nasıl? Ne sıklıkla görüşüyorsunuz?
5. Çocuğunuzun eğitim sürecinde karşılaştığınız en büyük zorluklar nelerdir?
6. Okul-aile iş birliğinin çocuğunuzun akademik başarısı üzerindeki etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?
7. Çocuğunuzla nasıl vakit geçiriyorsunuz? Bu zaman diliminde hangi etkinlikleri yapıyorsunuz?
8. Eğitimle ilgili kararları alırken annenin rolü ile kendi rolünüz arasında nasıl bir fark görüyor musunuz?
9. Çocuğunuzun okul yaşantısıyla ilgili bilgilere ulaşmada karşılaştığınız en büyük engel nedir?
10. Baba olarak katılımınızı artırmak için okuldan ya da öğretmenlerden ne gibi destekler bekliyorsunuz?

Anne İçin Görüşme Soruları: Ebeveynin çocuk eğitimine desteği, baba katılımının etkileri, baba katılımını teşvik etme yolları gibi başlıkları içerecektir.

Anne Görüşme Soruları:

1. Çocuğunuzun eğitimine nasıl destek oluyorsunuz?
2. Eşinizin çocuk yetiştirme sürecindeki rolünü nasıl değerlendiriyorsunuz?
3. Baba katılımını teşvik etmek için evde neler yapıyorsunuz?
4. Çocuğunuzun öğretmeniyle ne sıklıkla görüşüyorsunuz? Görüşmelerin içeriği genellikle ne oluyor?
5. Baba katılımının çocuğunuzun akademik ve duygusal gelişimi üzerindeki etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?
6. Çocuğunuzun eğitimi ile ilgili kararlar alırken eşinizle ortak hareket ediyormusunuz?
7. Babanın katılımını artırmak için okuldan ya da çevrenizden destek alıyormusunuz?
8. Aile içi rolleriniz çocuğunuzun eğitimine nasıl yansıyor?
9. Çocuğunuzun babasıyla vakit geçirme süresi yeterli mi? Bu süreyi artırmak için önerileriniz nelerdir?
10. Babanın katılımını artırmak için ne tür programlar veya etkinlikler faydalı olabilir?

Öğretmen İçin Görüşme Soruları: Velilerin katılımını, baba katılımının etkilerini ve okulda baba katılımını artırmaya yönelik stratejileri inceleyecektir.

Öğretmen Görüşme Soruları:

1. Velilerin çocuklarının eğitimine katılımını nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. Baba katılımının çocukların akademik başarıları üzerindeki etkisini nasıl gözlemliyorsunuz?
3. Babaların okul etkinliklerine ve veli toplantılarına katılımı konusunda karşılaştığınız en büyük zorluk nedir?
4. Baba katılımını artırmak için okulda ya da sınıfta ne gibi çalışmalar yapıyorsunuz?
5. Aile katılımını artırmak için hangi stratejileri kullanıyorsunuz?
6. Anne ve baba arasındaki eğitim desteğinin farklılıklarını nasıl değerlendiriyorsunuz?

7. Baba katılımının artırılması konusunda öğretmen olarak sizin rolünüz nedir?

8. Babaların çocuklarının eğitim sürecine daha fazla katılmasını teşvik etmek için neler önerirsiniz?

9. Okul yönetimi baba katılımını desteklemek için yeterli çalışmalar yapıyor mu? Geliştirilmesi gereken noktalar nelerdir?

10. Baba katılımının daha düşük olduğu ailelerde gözlemlediğiniz en büyük eksiklikler neler?

Çocuk İçin Görüşme Soruları: Çocuğun babasının eğitim sürecine katkısı, etkinliklerdeki rolü ve destek istediği alanlar gibi konulara yer verilecektir.

Çocuk Görüşme Soruları:

1. Baban senin eğitime nasıl destek oluyor?

2. Babanın okul etkinliklerine katılması seni nasıl hissettiriyor?

3. Babanla birlikte en çok hangi etkinlikleri yapmayı seviyorsun?

4. Baban okulun veya öğretmenin hakkında seninle konuşuyor mu? Ne sıklıkla?

5. Babanın okul etkinliklerine katılmasını ister misin? Neden?

6. Babanın desteğini en çok hangi konularda hissetmek istiyorsun?

7. Okuldaki etkinliklerde annen ve baban arasında bir fark hissediyor musun?

8. Babanın ve annenin çocukları olarak senin eğitime nasıl destek olabilir? Sence farkları var mı?

9. Eğer babana okul hayatıyla ilgili bir şey anlatmak istesen, en çok neyi paylaşmak isterdin?

10. Babanın eğitime daha fazla katılması için ne gibi etkinlikler düzenlenmesini isterdin?

Çocuk İçin Açıklayıcı Alt Görüşme Soruları: Çocuğun görüşme sorularının anlaşılma durumunun olabilirliğinden dolayı oluşturulan ana soruların açıklayıcı alt sorularıdır.

Çocuk İçin Açıklayıcı Alt Görüşme Soruları:

1. Babanın, senin özel gereksinimlerin doğrultusunda okulda veya evde yaptığın dersler, etkinlikler ya da öğrenme çalışmalarında sana nasıl yardımcı olduğunu anlatır mısın?
2. Babanın okulda düzenlenen toplantılara, etkinliklere ya da seninle ilgili çalışmalara katıldığında kendini nasıl hissettiğini biraz daha anlatabilir misin?
3. Babanla birlikte, senin yapmaktan keyif aldığın ve sana iyi gelen oyunlar, etkinlikler ya da günlük çalışmalar nelerdir?
4. Babanın, okulda yaşadıkların, öğretmenin söyledikleri ya da senin eğitim sürecin hakkında seninle konuşup konuşmadığını ve bunu ne kadar sıklıkla yaptığını anlatır mısın?
5. Babanın seninle ilgili okul etkinliklerine daha fazla katılmasını ister misin? Bunun seni neden mutlu edeceğini ya da neden istemediğini açıklayabilir misin?
6. Babanın desteğini, derslerde, günlük yaşamda ya da zorlandığın durumlarda hangi konularda daha çok hissetmek istediğini anlatır mısın?
7. Okulda yapılan etkinliklerde ya da senin eğitim sürecinde annenle babanın sana yaklaşımları arasında bir fark olup olmadığını ve bunu nasıl hissettiğini anlatabilir misin?
8. Sence annen ve baban, senin özel gereksinimlerini dikkate alarak eğitimine nasıl destek olabilir? Bu desteklerde aralarında bir fark olduğunu düşünüyor musun?
9. Eğer babanla okulda yaşadıklarınla ilgili bir şey paylaşacak olsan, senin için en önemli olan ve anlatmak istediğin konu ne olurdu?
10. Babanın senin eğitimine daha fazla katılabilmesi için okulda ya da evde hangi tür etkinliklerin yapılmasını isterdin?

Ek 2: Çalışma Etik İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 12/03/2025-188805

T.C. MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ		
	ÜNİVERSİTE BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARARI	Dok. No: MAU-FRM-01-KARARLAR/02
		İlk Düz. Tar.: 02/01/2020
		Rev. No/Tar.: 00/...
		Sayfa: 1/1

Prof. Dr. Yılmaz DEMİRHAN Başkan e-imzalıdır.			
Prof. Dr. Melike ATAY POLAT Üye	e-imzalıdır	Doç.Dr. Vasfiye BAYRAM DEĞER Üye	e-imzalıdır
Doç. Dr. İdris GÖKSU Üye	e-imzalıdır	Doç. Dr. Halil KARADAŞ Üye	e-imzalıdır
Dr. Öğr. Üyesi Fuat BALSAK Üye	e-imzalıdır	Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Fatih DEDE Üye	e-imzalıdır
Murat Hıdır YUMUŞ Raportör e-imzalıdır			

Hazırlayan: Birim Kalite Komisyonu	Kontrol Eden: Üniversite Kalite Komisyonu	Onaylayan: Üniversite Kalite Komisyon Başkanı
---------------------------------------	--	--

T.C. MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ		
	ÜNİVERSİTE BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARARI	Dok. No: MAU-FRM-01-KARARLAR/02
		İlk Düz. Tar.: 02/01/2020
		Rev. No/Tar.: 00/...
		Sayfa: 1/1

OTURUM YILI	OTURUM SAYISI	OTURUM TARİHİ	OTURUM SAATİ
2025	3	05.03.2025	10.00

Üniversitemiz Etik Kurulu, Prof. Dr. Yılmaz DEMİRHAN Başkanlığında toplanarak aşağıdaki kararları almıştır.

GÜNDEM 13:

Evrak Tarih ve Sayısı: 24/02/2025-186272 dilekçe ile Prof. Dr. Halis SAKIZ danışmanlığında yürütülecek olan Hatice TUNÇ' un ***“Özel Gereksinimli Çocukların Eğitiminde Baba Katılımı: Zorluklar, Fırsatlar Ve Öneriler”*** başlıklı yüksek lisans tez çalışmasının etik açıdan değerlendirilmesi,

KARAR 13:

Evrak Tarih ve Sayısı: 24/02/2025-186272 dilekçe ile Prof. Dr. Halis SAKIZ danışmanlığında yürütülecek olan Hatice TUNÇ' un ***“Özel Gereksinimli Çocukların Eğitiminde Baba Katılımı: Zorluklar, Fırsatlar Ve Öneriler”*** başlıklı yüksek lisans tez çalışması etik açıdan değerlendirilerek uygun olduğu görüş ve kanaatine oy birliğiyle karar verilmiştir.

Hazırlayan: Birim Kalite Komisyonu	Kontrol Eden: Üniversite Kalite Komisyonu	Onaylayan: Üniversite Kalite Komisyon Başkanı
---------------------------------------	--	--

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Hatice TUNÇ
Yabancı Dili	İngilizce
Orcid Numarası	0009-0009-1332-6820
Ulusal Tez Merkezi Referans Numarası	10698020
Lise	Rekabet Kurumu Lisesi/Bingöl
Lisans	Karadeniz Teknik Üniversitesi / Eğitim Fakültesi Fakültesi / Zihin Engelliler Öğretmenliği
Yüksek Lisans	Mardin Artuklu Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Mesleki Deneyim	Milli Eğitim Bakanlığı / Öğretmen (2012 - devam ediyor)
Akademik Çalışmalar	Tunç, H., ve Sakız, H. (2025). The Level, Determinants, and Effects Of Father Involvement in The Education of Children With Special Needs: A Qualitative Study. 4th International Turkic World Congress on Social, Humanities, Administrative, and Educational Sciences, 1, 937-938.