

T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

EĞİTİMDE AİLE KATILIMI VE OKUL-AİLE İŞBİRLİĞİ: TEK
EBEVEYNLI AİLELERİN DENEYİMLERİ

Yüksek Lisans

MELİKE YİĞİT

AMASYA
Haziran – 2024

T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

EĞİTİMDE AİLE KATILIMI VE OKUL- AİLE İŞBİRLİĞİ: TEK
EBEVEYNLİ AİLELERİN DENEYİMLERİ

Hazırlayan
Melike YİĞİT

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Şerafettin GEDİK

AMASYA – 2024



Sevgili Kızım Bilge'ye

TEZ ONAY SAYFASI

Melike YİĞİT tarafından hazırlanan “EĞİTİMDE AİLE KATILIMI VE OKUL-AİLE İŞBİRLİĞİ: TEK EBEVEYNLİ AİLELERİN DENEYİMLERİ” başlıklı çalışma aşağıdaki jüri tarafından 24/06/2024 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği/oyçokluğu ile Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri

İmza

Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Şerafettin GEDİK

Üye : Prof. Dr. Meltem AKIN KÖSTÖRELİOĞLU

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Feride ÖKSÜZ GÜL

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım. .../.../.....

.....

Doç. Dr. Hasan YERKAZAN

Sosyal Bilimler Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN SAYFASI

Tezimin içerdiki yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksinin ortaya çıkması durumunda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

24/06/2024

Melike YİĞİT

İmza

ÖZET

EĞİTİMDE AİLE KATILIMI VE OKUL-AİLE İŞBİRLİĞİ: TEK EBEVEYNLI AİLELERİN DENEYİMLERİ

Melike YİĞİT

Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans, Haziran/2024

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Şerafettin GEDİK

Eğitimde aile katılımı giderek önem kazanan bir kavram olmakla birlikte artan sayıda çalışma eğitimde aile katılımı ile çeşitli öğrenci başarı göstergelerini ve çocukların genel eğitim deneyimlerini ilişkilendirmektedir. Bununla birlikte mevcut araştırmalar ağırlıklı olarak, özellikle gelişmekte olan ülkelerde, tek ebeveynli ailelerin karşılaştığı zorlukları büyük ölçüde göz ardı ederek, baskın aile yapıları bağlamında aile katılımını tanımlamaya ve geliştirmeye odaklanmaktadır. Dahası, kullanılan kavramsal çerçevelerin ve müdahale modellerinin çoğu, başta ABD olmak üzere Batılı bağlamlarda geliştirilmekte ve çoğu zaman farklı küresel ortamlarda eleştirilmeden benimsenmektedir. Temel nitel araştırma tasarımını benimseyen bu çalışma, gelişmekte olan bir ülkedeki (Türkiye) tek ebeveynli ailelerin deneyimlerine odaklanarak, onların aile katılımını nasıl algıladıklarını ve deneyimlediklerini ve bu süreçte karşılaştıkları engelleri araştırmayı amaçlamaktadır. Bu girişime yardımcı olmak için bu çalışmada kavramsal çerçeve olarak Epstein'in (1995; 2011; 2016) okul-aile-toplum ortaklığı olarak adlandırdığı aile katılımı modelinden yararlanılmış ve bu batı temelli geleneksel modelin, tek ebeveynli ailelerin bu kavrama ilişkin anlayışlarını açıklayıp açıklayamadığını incelemeye çalışmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanan verilerin çözümlemesinde betimsel ve içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırma, bu azınlık grubunun sesini duyurarak aile katılımı uygulamalarındaki karmaşıklıklara ve çeşitliliğe ışık tutmaktadır. Bulgular, tek ebeveynli ailelerin aile katılımını Epstein'in modelinde tasvir ettiğinden farklı bir şekilde kavramsallaştırdığını ortaya koymaktadır. Öncelikle katılımcıların tek ebeveyn olarak yaşadıkları zorluklara rağmen çocuklarının eğitimini önemsedikleri ve çocuklarının eğitimine destek olmak için ellerinden gelen her türlü çabayı ve fedakarlığı yapmaya hazır oldukları görülmüştür. İkinci olarak, katılımcılar aile katılımını kendilerinin üstlenmesi gereken bir ebeveyn sorumluluğu olarak algıladıkları bulunmuştur. Bu kavramı anlatırken Epstein'in modelindeki altı aile katılımı boyutundan beşini kullanan (karar verme hariç) katılımcılar bu

boyutları Epstein'den (1995; 2011) farklı bir şekilde kavramsallaştırmışlardır; çünkü Epstein, bu boyutları okullar ve aileler arasında paylaşılan bir sorumluluk olarak tanımlayarak çocukların öğrenimini destekleyici ortamların oluşturulmasındaki işbirliğini vurgulamaktadır. Bu farklılık, ebeveyn rolleri ve beklentilerindeki kültürel ve bağlamsal farklılıkları kabul ederek, aile katılımının detaylı bir şekilde anlaşılması ihtiyacını vurgulamaktadır. Bu çalışma, bu farklılıkları açıklayarak, eğitim uygulamalarının ve politikalarının etkililiğinin artırılmasına, farklı aile yapılarının ve kültürel bağlamların ihtiyaçlarına göre uyarlanmış aile katılımına yönelik daha kapsayıcı bir yaklaşımın desteklenmesine katkıda bulunmaktadır. Dahası, çalışma bu ebeveynlerin katılımının önündeki mali kısıtlamalar, zaman baskıları, toplumsal damgalama ve destek ağlarına sınırlı erişim gibi çok yönlü engeller olduğuna işaret etmektedir. Bu bulgular, tek ebeveynli ailelerin çocuklarının eğitime anlamlı bir katılım sağlama konusunda karşılaştıkları farklı zorlukları kabul etmenin ve bunlara değinmenin önemini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, bu çalışma eğitim diyalogunda tek ebeveynli ailelerin seslerine kulak vererek, aile katılımını desteklemek ve sonuçta tüm çocuklar için olumlu eğitim çıktıları sağlamak adına daha eşitlikçi ve bütünsel stratejileri savunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Tek ebeveynli aile, okul-aile ortaklığı, tek anne

ABSTRACT

FAMILY INVOLVEMENT AND SCHOOL- FAMILY PARTNERSHIP IN EDUCATION: EXPERIENCES OF SINGLE PARENT FAMILIES

Melike YİĞİT

Amasya University, Institute of Social Sciences

Department of Educational Sciences, M.A., June/2024

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Şerafettin GEDİK

Parental involvement (PI) in education has been increasingly recognized as essential for enhancing academic outcomes and overall educational experiences for children. However, existing research predominantly focuses on defining and improving PI within the context of dominant family structures, largely overlooking the unique challenges faced by single parents, particularly in developing countries. Moreover, most conceptual frameworks and intervention models originate from Western contexts, primarily the US, and are often uncritically adopted in diverse global settings. Employing a basic qualitative research design, this study addresses this gap by centering on the experiences of single parents in a developing country, exploring how they perceive and engage in PI, as well as the barriers they encounter. To assist this undertaking, this study utilized from Epstein's (1995; 2011; 2016) parental involvement model as its conceptual framework and tried to examine if this western-based traditional model could explain the single parents' understandings of the concept. Drawing on in-depth interviews coupled with descriptive and content analysis, the study illuminates the nuanced ways in which single parents define and navigate their involvement in their children's education. By giving voice to this minority group, the research sheds light on the complexities and diversity within parental involvement practices. Findings reveal that single parents in this specific developing country context conceptualize PI differently than Epstein depicts in her model. First of all, it was discovered that despite the difficulties they deal with as single parents, the participants deeply cared about their children's education, and they were willing make any effort and sacrifice in their disposal to support their children's education. Secondly, these parents viewed parental involvement as a parental responsibility that they needed to shoulder themselves. While recognizing five of the six parental involvement dimensions from Epstein's model (leaving only decision making out), they conceptualized these dimensions differently than Epstein (1995; 2011) for Epstein defined these dimensions as a shared responsibility between schools and families, emphasizing collaboration in creating supportive environments for

children's learning. This discrepancy underscores the need for a nuanced understanding of PI, acknowledging cultural and contextual variations in parental roles and expectations. By elucidating these differences, this study contributes to enhancing the effectiveness of educational practices and policies, promoting a more inclusive approach to parental involvement tailored to the needs of diverse family structures and cultural contexts. Moreover, the study identifies multifaceted barriers to these parents' involvement including financial constraints, time pressures, societal stigmatization, and limited access to support networks. These findings underscore the importance of acknowledging and addressing the distinct challenges faced by single parents in fostering meaningful engagement in their children's education. This research contributes to the broader discourse on parental involvement by highlighting the need for culturally sensitive and inclusive approaches that account for diverse family structures and socio-economic contexts. By amplifying the voices of single parents in the education dialogue, this study advocates for more equitable and holistic strategies to support parental involvement, ultimately fostering positive educational outcomes for all children.

Keywords: parental involvement, single parent involvement, school-family partnership, single mother

ÖNSÖZ

Bu tez, özellikle Türkiye'deki tek ebeveynli ailelere odaklanarak, eğitimde aile katılımının doğasına ilişkin derin bir araştırma yolculuğunu temsil etmektedir. Çocuğun okul deneyimlerini de şekillendiren temel birim olan ailenin çocuğun hayatındaki ve eğitimindeki rolünün anlaşılması önemliken bu konuda ihmal edilen alt grupların olması kabul edilemez bir durumdur. Bu ihmal edilen gruplardan biri olarak tek ebeveynli ailelerin seslerini duyurmayı amaçlayan bu çalışma ilk olarak kişisel deneyimlerime dayanmaktadır. Çünkü ben de yaşamımın belli bir döneminden sonra tek ebeveynli bir ailede yetiştirildim ve eğitim hayatımda yanımda hep tek bir ebeveyn olarak annem bulundu. Çalışmanın katılımcılarının tamamının anne olması aslında benim tercihim değildi fakat genel tabloya baktığımda çocuğun eğitimine katılımda ön planda daima anneler olduğunu gözlemledim. Çalışma sürecinde anneler ile yaptığım görüşmeler sırasında kimi zaman duygusal anlar yaşandı ve bu hem beni zorlayan hem de motive eden bir durum oldu. Bu noktada ilk olarak bu çalışmaya katkılarıyla destek veren annelere teşekkürü bir borç biliyorum. Umarım çalışmamın sonuçları benzer deneyimleri yaşayan ailelerin deneyimlerinin zenginleştirilmesine katkı sunar. Bunun dışında hayatımın her döneminde yanımda olan, beni destekleyen ve bu desteklerini yüksek lisans sürecinde de sürdüren annem Songül ERGİN'e teşekkürümü borç bilirim. Aynı zamanda kendisi de bu süreçte tez savunması vererek mezuniyetini tamamlayan ve beni en iyi anlayan, bana sonuna kadar destek olan eşim Cemalettin YİĞİT'e teşekkür ederim. En önemlisi de tez dönemim boyunca ne zaman motivasyonum düşse umudumu yitirsem her zaman bana moral veren umut aşılayan ve ne zaman ihtiyaç duysam ulaşabildiğim, bana bu süreçte tez yazmaktan daha fazlasını öğreten Danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Şerafettin GEDİK'e saygı ve şükranlarımı sunarım.

Melike YİĞİT

24/06/2024

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN SAYFASI.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Amacı	1
1.2. Araştırma Soruları	2
1.3. Araştırmanın Önemi	2
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	3
1.5. Tanımlar	4
1.5.1. Tek Ebeveynli Aile	4
1.5.2. Aile Katılımı	4
1.5.3. Okul-Aile İşbirliği.....	4
1.5.4. Aile Katılımı ve Okul-Aile İşbirliği Arasındaki Fark	5

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1. Aile Kavramının Dönüşümü ve Tek Ebeveynli Aile Yapısı	6
2.2. Ailenin Eğitimdeki Yeri	8
2.3. Okul-Aile İşbirliği: Kavramın Evrimi ve Tanımlanma İhtiyacı	9
2.4. Kesişen Küreler Kuramı	11
2.5. Altı Aile Katılım Boyutu	12

2.5.1.	Ebeveynlik (Parenting)	12
2.5.2.	İletişim (Communication)	13
2.5.3.	Gönüllülük (Volunteering)	13
2.5.4.	Evde Öğrenme (Learning of Home)	14
2.5.5.	Karar Verme (Decision Making)	14
2.5.6.	Toplumla Ortaklık/İşbirliği (Collaborating with the Community)	14
2.6.	Anahtar Bir Bileşen Olarak Okul Liderliği	15

III. BÖLÜM

3.	YÖNTEM	16
3.1.	Araştırma Deseni	16
3.2.	Çalışma Grubu	17
3.3.	Veri Toplama Araçları	19
3.4.	Veri Toplama Süreci	20
3.5.	Verilerin Analizi	21
3.6.	İnandırıcılık	22
3.7.	Araştırmacının Rolü	23

IV. BÖLÜM

4.	BULGULAR	25
4.1.	Tek Ebeveynli Ailelerin Çocuklarının Eğitime Verdiği Önem	25
4.2.	Tek Ebeveynli Ailelerin Aile Katılımına Yönelik Algı ve Deneyimleri	26
4.2.1.	Ebeveynlik	27
4.2.2.	İletişim	29
4.2.3.	Gönüllülük	31
4.2.4.	Evde Öğrenme	31
4.2.5.	Toplumla Ortaklık	33
4.3.	Tek Ebeveynli Ailelerin Okul-Aile İşbirliğine Katılımda Karşılaştıkları Sorunlar	34
4.4.	Tek Ebeveynli Ailelerin Aile Katılımında Karşılaştıkları Sorunlarla Baş Etme	

Yöntemleri.....	38
4.4.1. Boşluğun Doldurulması	38
4.4.2. Fedakarlık	40

V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA.....	41
5.1. Tek Ebeveynli Ailelerin Çocuklarının Eğitimine Verdiği Önem	41
5.2. Tek Ebeveynli Ailelerin Aile Katılımına Yönelik Algı ve Deneyimleri: Bir Veli Sorumluluğu Olarak Aile Katılımı	42
5.3. Tek Ebeveynli Ailelerin Okul Aile İşbirliğine Katılımda Karşılaştıkları Sorunlar	44
5.4. Tek Ebeveynli Ailelerin Aile Katılımda Karşılaştıkları Sorunlarla Baş Etme Yöntemleri.....	45

VI. BÖLÜM

6. SONUÇ ve ÖNERİLER	47
6.1. Sonuç	47
6.2. Öneriler.....	48
KAYNAKÇA.....	49
EKLER.....	56
Ek 1. Görüşme Soruları	57
ÖZ GEÇMİŞ	60

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Katılımcıların Özellikleri	16
Tablo 2. Epstein (2011) ve Bu Çalışmada Bulunan Aile Katılımı Boyutlarının Karşılaştırılması.....	25



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Çakışan/Kesişen küreler	9
--	---



I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümün amacı mevcut çalışmanın amacı hakkında bilgi vermek, araştırmanın önemini paylaşmak ve araştırmanın sınırlılıklarını açıklamaktır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Özellikle son otuz yıla baktığımızda çocuğun gelişimi ve akademik başarısında ailenin oynadığı role verilen önemin arttığını görmekteyiz (Gedik, 2022). Bu süreç içerisinde yapılan araştırmalar giderek artan bir şiddetle eğitimde aile katılımının çocuğun bireysel ve sosyal gelişimi (DeMatthews vd., 2016; Van Voorhis, 2003) ve akademik başarısı (Akbaşlı ve Tura, 2019; Jeynes, 2011) üzerindeki etkilerini gözler önüne sermektedir. Çocuğun okul başarısında ailenin oynadığı kritik önemi vurgulayan bu çalışmalar, tüm çocuklara eşit kalitede eğitim imkanları sunabilmemiz için tüm ailelerin eğitim sürecinin aktif üyeleri olmaları gerektiğini ve bunun gerçekleştirilmesinde okul ve aile arasında kurulacak etkili işbirliklerinin önemini vurgulamaktadır (Demircan, 2018; Epstein, 2016; Gedik, 2021; Yıldırım, 2019). Aile katılımı ve okul-aile işbirliklerinin önemi göz önüne alındığında, bu imkana sahip olmayan çocukların ciddi dezavantajlarla karşı karşıya kalacaklarını söylemek de yanlış olmayacaktır.

Yukarıda paylaşılan bu nedenlerden ötürü, artık eğitimde aile katılımı ve okul-aile işbirliği eğitimin tüm paydaşları (eğitim politika yapıcıları, okul yöneticileri, öğretmenler, rehber öğretmenler ve okul kurumunun diğer paydaşları) tarafından olmazsa olmaz bir gereklilik olarak görülmektedir (Gedik, 2021; Bay vd., 2018). Ancak, verilen bu öneme rağmen ailenin eğitime katılımını etkileyen birçok etken, bu hayati uygulamanın gerçekleştirilmesini zorlaştırmaktadır (Hornby ve Lafaele, 2011). Eğitimde aile katılımını etkileyen etmenlere odaklanan çalışmalar özellikle bazı ailelerin bu konuda daha fazla dezavantajlı olabileceğini, dolayısı ile aile katılımını artırmaya yönelik çabaların bu grupların seslerine dikkat etmeleri gerektiğine işaret etmektedir (Gedik, 2021; Ürkmez vd., 2023; Lareau, 1987; McKenna & Millen, 2013; Meyers ve ark., 2001).

Ailelerin sosyoekonomik durumu, etnik ve kültürel farklılıkları, özel eğitim durumu gibi aile katılımını etkileyerek bazı aileler adına dezavantaj oluşturabilecek etmenler literatürde giderek daha fazla araştırılmaktadır (DeMatthews vd., 2021; Gedik ve Ürkmez, 2023; Gil vd., 2022). Fakat aile yapısı ve farklı aile yapılarının etkileri araştırmacılar tarafından ihmal edilmiş durumdadır. Aile yapısına yönelik alanyazın tarandığında; iki ebeveynli ailelerin, parçalanmış

(tek ebeveynli, yeniden evlenmiş vb.) ailelere göre okul temelli faaliyetlere daha fazla dahil olduğunu, parçalanmış ailelerin çocuklarının eğitimini okullara devrettiklerini ve mümkün olduğunca daha az sürece dahil olduklarını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Astone ve McLanahan 1991; Downey 1994; McLanahan ve Sandefur 1994; Göktürk ve Dinçkal, 2018). Ailenin çeşitli nedenlerle parçalanmasının sonucu olarak da ebeveynlerin okul ile ilgili beklentileri tam anlamıyla karşılayamadıkları (Alkan, 2014), ve bunun sonucunda okul-aile ortaklığının sekteye uğradığı bir tablo ortaya çıkmaktadır (Alkan, 2018). İşbirliğinin devamlılığının sağlanarak tüm çocukların okul başarısının ve iyi oluşunun olumsuz etkilenmemesi adına gerekli özenin gösterilmesi gerekmektedir.

1.2. Araştırma Soruları

Bu bağlamda yapılan çalışmada tek başına bir ebeveyn olmanın, ailelerin çocuklarının okuluyla olan etkileşimini nasıl şekillendirdiği; okul-aile ortaklığına katılımı ve bu süreçte karşılaştıkları sorunlara yönelik deneyimlerinin konu edinmesi amaçlanmaktadır. Belirlenen bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- Tek ebeveynli ailelerin okul aile işbirliğine yönelik algı ve deneyimleri nelerdir?
- Epstein'in (2011) "Okul-Aile Ortaklığı" modeli tek ebeveynli ailelerin deneyimlerini nasıl açıklamaktadır?
- Tek ebeveynli ailelerin okul aile işbirliğine katılımında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlarla baş etme yöntemleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yapılan araştırmalar gösteriyor ki, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okul-aile ortaklığını nasıl tanımladığı hangi ailelerin okul ile işbirliği yapabileceği ve hangilerinin dışarıda kalacağı ile ilgili önemli bir etkiye sahiptir (Auerbach, 2007; Gedik, 2021; Baquedano-López vd., 2013; Ho, 2009; Ürkmez vd., 2023). Maalesef okullarda kullanılan yaygın okul-aile ortaklığı tanımlarının tüm aile gruplarını kapsar nitelikte olmadığı görülmektedir (Baquedano-López vd., 2013; Gedik, 2021; Gil vd., 2022; Ürkmez vd., 2023). Okullarda kullanılan tanımlar daha çok orta sınıf, baskın aileleri temsil eder niteliktedir (Gedik, 2021; Ishimaru, 2014; Lareau, 1987). Dolayısı ile okulların aileler ile işbirliği noktasında kapsayıcılığını artırabilmesi için kendi aile gruplarını yakından tanıması, onların ihtiyaçlarını, güçlü yanlarını bilerek aile merkezli tanımlar geliştirmeleri gerekmektedir (Auerbach, 2007; Ishimaru, 2014; DeMatthews vd., 2016; Yosso, 2005). Bunun yapılabilmesi içinde baskın olmayan aile gruplarının yakından

tanınmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Bunlardan biri de tek ebeveynli ailelerden oluşan azınlık gruptur.

Tek ebeveynli ailelerin “okul-aile ortaklığını” nasıl anladıkları ve deneyimlediklerini anlamak ve bu süreçte karşılaştıkları sorunları tespit etmek, kapsayıcı okul-aile ortaklıklarını geliştirmek için çok önemli görülmektedir. Bu gibi çalışmalar mevcut aile katılımı tanımlarının geliştirilmesine imkân sağlayarak okulların ve eğitimcilerin farklı bakış açıları hakkında fikir edinmelerine katkı sağlayacaktır. Bu sayede, tek ebeveynli aileler ve eğitim kurumları arasında anlamlı işbirliklerini teşvik eden ve kolaylaştıran stratejiler geliştirilmesi de kolaylaşacaktır. Tek ebeveynli ailelerin katkılarının değerini kabul etmek ve karşılaştıkları engelleri ele almak hem ebeveynlere hem de çocuklarına fayda sağlayan destekleyici ve güçlendirici bir ortam yaratabilir.

Ayrıca, böyle bir çalışmadan elde edilen bulgular, kapsayıcı aile katılımı uygulamalarını teşvik eden politikaların ve yönergelerin geliştirilmesine de katkı sunabilir. Tek ebeveynli ailelerin bakış açılarını politika değerlendirmelerine dahil ederek, bu sayede eğitim sistemlerinin ve kurumlarının ailelerin farklı ihtiyaçlarını kabul etmeleri ve desteklemeleri sağlanabilir. Bunun eğitim uygulamaları üzerinde daha geniş bir etkisi olabilir ve eğitimde aile katılımına daha kapsayıcı ve eşitlikçi bir yaklaşımı teşvik edebilir. Sonuç olarak, tek ebeveynli ailelerin aile katılımına bakış açıları ve karşılaştıkları engellere odaklanan bir çalışma yapılması kapsayıcı, eşitlikçi ve etkili eğitim ortamları oluşturmak için faydalı olacaktır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Tek ebeveynli ailelerin “okul-aile ortaklığını” nasıl anladıkları ve deneyimlediklerini anlamak ve bu süreçte karşılaştıkları sorunları tespit ederek kapsayıcı okul-aile ortaklıklarının geliştirilmesine katkı sunmak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma kapsamında Ankara’da bulunan dört okuldan 10 ebeveyn ile görüşülmüştür. Bu görüşmeler bir okul dönemine yayılarak her ebeveyn ile bir sefer olacak şekilde gerçekleştirilmiştir.

Öncelikle kısıtlı katılımcı sayısı bu çalışma için bir sınırlılık olarak görülebilecekken aynı zamanda bu özellik görece küçük gruplarda derinlemesine ve detaylı bilgi edinmeyi amaçlayan nitel araştırmaların güçlü yanını ifade etmektedir (Merriam ve Tisdell, 2015). Burada yapılandırmacı bir doğaya sahip nitel çalışmaların amacının verileri bir evrene genellemek olmadığını, sadece sunulan bulguların katılımcıların deneyim ve bakış açısını sağlaması olduğunu hatırlatmakta fayda vardır. Çalışmada dikkat çeken ikinci sınırlılık çalışmanın temelde tek bir veri kaynağına dayanmasıdır. Ciddi zaman ve emek gerektiren nitel

Çalışmaların araştırmacıları zorlayan bu doğası dūřınıldūęında bu proje için ayrılan yüksek lisans bitirme süresi önemli bir sınırlılık oluşturmuştur.

1.5. Tanımlar

Bu bölümün amacı, tezde sıkça kullanılan ve araştırmanın temelini oluşturan önemli kavram ve terimlerin tanımlarını vermektir. Söz konusu tanımlar, okuyucunun çalışmanın içeriğini daha iyi anlaması ve kavramlar arasındaki ilişkileri net bir şekilde görmesi açısından oldukça önemlidir. Bu noktada özellikle, tek ebeveynli aile, aile katılımı ve okul-aile işbirliği kavramları, araştırmamızın merkezinde yer aldığından, bu üç terimin ayrıntılı tanımları ve aralarındaki farklar detaylı olarak sunulacaktır.

1.5.1. Tek Ebeveynli Aile

Tek ebeveynli aile, kısaca çocuğun bakımının ve sorumluluğunun sadece bir ebeveyn tarafından üstlenildiği aile yapısını ifade etmektedir. Bu aile yapısı, genellikle boşanma, ayrılık, ebeveynlerden birinin ölümü veya ebeveynlerden birinin hiç evlenmemesi gibi nedenlerle ortaya çıkabilmektedir. Çalışmamızdaki tek ebeveynli ailelerin hepsi annelerden oluşmaktadır. Bu durum, hukuk sisteminin velayet hakkını öncelikli olarak anneye vermesiyle ilişkilendirilebilir. Tek ebeveynli aileler, çocuklarının ihtiyaçlarını karşılamak ve onların eğitim süreçlerine katkıda bulunmak için diğer aile yapılarına göre daha fazla zorluklarla karşılaşabilirler.

1.5.2. Aile Katılımı

Aile katılımı, ebeveynlerin ve aile üyelerinin çocuklarının eğitim süreçlerine aktif olarak dahil olmalarını ifade eder. Bu katılım, evde ödevlere yardım etmek, okul etkinliklerine katılmak, öğretmenlerle düzenli iletişim kurmak ve okul komitelerinde yer almak gibi çeşitli faaliyetlerle gerçekleşebilmektedir. Burada dikkat çekilmek istenen husus, bu kavram ile ifade edilen etkinliklerin aile bireylerinin girişimleriyle okul temelli hedeflerin desteklenmesine dayanıyor olmasıdır. Burada katılımın gerçekleşmesi ailenin bir sorumluluğu olarak görülmektedir. Katılımın gerçekleşmemesi durumunda ise ilk sorumluluk aileye düşmektedir.

1.5.3. Okul-Aile İşbirliği

Okul-aile işbirliği, okul ve ailelerin, çocukların eğitim süreçlerini desteklemek amacıyla birlikte çalışmalarıdır. Bu işbirliği, okul yönetimi, öğretmenler ve aileler arasında

açık ve sürekli iletişim, karşılıklı anlayış ve ortak hedefler doğrultusunda uyumlu bir şekilde hareket etmeyi gerektirir. Gedik (2022), okul-aile işbirliğinin aile katılımını da kapsayan daha geniş bir kavram olduğunu, aile katılımının bu işbirliğinin bir parçası olarak ele alınabileceğini belirtir. Okul-aile işbirliği, ailelerin eğitim süreçlerine dahil edilmesini, okulun ailelerle ortak çalışarak çocukların eğitimine katkıda bulunmasını içerir.

1.5.4. Aile Katılımı ve Okul-Aile İşbirliği Arasındaki Fark

Aile katılımı ve okul-aile işbirliği kavramları genellikle birbirine karıştırılsa da aslında farklı anlamlar taşımaktadırlar. Aile katılımı, ailelerin kendi inisiyatifleriyle çocuklarının eğitimine dahil olmalarını ifade ederken, okul-aile işbirliği, okul ve ailelerin sistematik ve organize bir şekilde birlikte çalışmasını içerir. Aile katılımı daha bireysel bir çaba olarak görülebilirken, okul-aile işbirliği daha kolektif ve kurumsal bir yaklaşımı temsil eder. Ayrıca, aile katılımı genellikle ailelerin çocuklarına doğrudan sundukları destekle sınırlıyken, okul-aile işbirliği, okulun aileleri eğitim süreçlerine entegre etmek için geliştirdiği strateji ve politikaları da kapsar (Gedik, 2022). Dolayısıyla işbirliği kavramının çocukların eğitiminin desteklenmesi ile ilgili sorumluluğu ailelerden okullara doğru kaydırmakta olduğu söylenebilir.

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın giriş kısmında eğitimde aile katılımı kavramının öneminden bahsederek tek ebeveynli ailelerin sorunlarına değinildi. Ayrıca bu çalışmanın amacı ve gerekçeleri ortaya koyularak çalışmanın sınırlılıklarına değinildi. Bu bölümde kuramsal çerçeve kısmında ise ailelerin eğitime katılımıyla ilgili mevcut araştırmalara ve akademik çalışmalara kapsamlı bir genel bakış sunularak özellikle tek ebeveynli ailelerin deneyimlerine yer verilmiştir. Bu bölümün sonunda, çalışmaya rehberlik edecek olan kavramsal çerçeve tanıtılmıştır.

2.1. Aile Kavramının Dönüşümü ve Tek Ebeveynli Aile Yapısı

Bu başlık altında öncelikle aile kavramı tanımlanmış, ardından bir aile türü olan tek ebeveynli aileler üzerinde durulmuştur. Zira okul-aile ortaklığı kavramına geçmeden önce “aile” kavramının iyi anlaşılması gerekmektedir. Çünkü bu kavrama yüklenen anlam zamana ve yere göre farklılık göstermektedir. Günümüzde bu kavramın neden olduğu ilk çağrışımlar genellikle geleneksel tanımlara dayanmış ve mevcut çalışmada kastedilen aile kavramını tam olarak kapsamamıştır. Klasik tanımlar çerçevesinde incelendiğinde aile, evlilik sonucu aralarında kan bağı bulunan veya nüfusa geçirme yoluyla oluşan karı, koca, çocuklar, kardeşler vb. gibi bireyler arasındaki ilişkiler bütünü, toplumun en küçük sistemi; aynı soydan gelen ya da aralarında akrabalık ilişkileri bulunan kişiler bütünü anlamlarına gelmektedir (TDK, 2022; Anthony, 2008; Yüksel vd., 2014).

Her ne kadar aile tanımında anne-baba çocuktan oluşan bir bütünlükten bahsedilse de günümüzde bir birliğin aile olarak tanımlanması için anne babanın birlikteliği koşulu aranmamaktadır. Farklı nedenler (sosyal, psikolojik, ekonomik, biyolojik) sonucunda oluşan aile kurumu günümüzde yapı ve işlev bakımından içinde bulunduğu koşullara bağlı olarak birtakım değişimler göstermektedir. Bu değişimler sonucu oluşan yapılardan biri de tek ebeveynli ailelerdir (Öztürk, 2012). Bu noktada mevcut çalışmada aile, birbirine bağlı, birlikte veya ayrı yaşayan ancak başta çocuk yetiştirme olmak üzere bazı önemli sorumlulukları paylaşan insanlar grubu olarak tanımlanmaktadır.

Aile kurumunun zamanla geçirdiği değişim incelendiğinde; geçmiş toplumların geçimlerini tarımla sağladıkları, insanların daha çok kırsal kesimlerde yaşadıkları görülmektedir. Aileler tükettikleri birçok ürünü kendi çabalarıyla üretmekte, ailenin her bir üyesinin kendine ait sorumlulukları bulunmaktaydı. Tarladaki iş yükünün fazlalığından dolayı

geniş aile gereklilik olarak görülmekteydi. Bu nedenle de boşanma sıklığı çok az olup, boşanan aileler de toplum tarafından eleştirilirdi. Ailenin karar mercii de ataerkil bir yapıdan kaynaklı olarak baba olurdu (Genç, 2019). Her ne kadar aile değişime karşı direnç gösteren bir kurum olarak görülse de sanayileşme ve modernleşmeyle birlikte ailenin yapısında değişim ve dönüşümler oluşmuştur (Yapıcı, 2010; Tekin Epik vd., 2017). Sanayileşmeye ve kentleşmeye bağlı olarak geniş aileler azalış göstermiş, çekirdek aile sayısındaki artış gözle görülür hale gelmiştir (Tekin Epik vd., 2017). Fakat günümüze gelindiğinde çeşitli nedenlerden dolayı çekirdek aile yapısının da çözülmeye ve değişim göstermeye başladığı aşikârdır (Talay, 2022). En önemli değişimlerden biri de tek ebeveynli ailelerin sayılarındaki artıştır (Demir ve Çelebi, 2017). En genel anlamda tek ebeveynli aile, anne veya babanın tek başına bir ebeveyn olarak çocuk bakımından da sorumlu olduğu aile türüdür. Bu ölüm, boşanma, evlilik dışı çocuk sahibi olma gibi farklı nedenlerle aile bütünlüğünün bozulmasıyla birlikte diğer eş olmadan tek ebeveynin çocukları ile yaşamını devam ettirme durumuyla birlikte tüm sorumlulukların bir ebeveyn üzerinde toplanmasıyla meydana gelen aile türüdür (Bozatay, 2011; Gladding, 2012; Boylu ve Öztop, 2013; Demir ve Çelebi, 2017). Çalışma boyunca kullanılan bu kavram ile kastedilen, çeşitli nedenler sonucu aile bütünlüğünün bozulması ve ardından çocuğun velayetinin ebeveynlerden birine verilerek diğer ebeveyn olmadan çocukla birlikte hayatını devam ettiren ebeveyn kastedilmektedir.

Ülkemiz de dâhil birçok ülkede boşanmanın yaşandığı durumlarda velayet genellikle annede kalmaktadır. Bu nedenle tek ebeveynli aile üyeleri çoğunlukla anne ve çocuktan oluşmaktadır. Bu durumda diğer ebeveynin yokluğu nedeniyle bu ebeveynin görevlerini yerine getirme rolü de ailede kalan tek ebeveyne düşmektedir (Kalaycı, 2011; Demir ve Çelebi, 2017). Tüm sorumlulukların tek bir ebeveyn üzerinde kalmasıyla birlikte bu ebeveyn için bir uyum süreci başlamaktadır. Bu süreçte tek ebeveynin özellikle çevre desteğine (aile, arkadaş vb.) ihtiyacı olmaktadır. İlk zamanlarda tek ebeveynli aile olmak toplum tarafından bir eksiklik, olumsuz bir durum olarak görülüyordu. Çünkü özellikle annelerin tek ebeveyn olmaya başladıkları ilk zamanlarda genellikle çocuğun bakımını tek başına üstlenmekten kaynaklı olarak endişe yaşadıkları bilinmektedir. Endişe yaşamalarının bir diğer önemli sebebi karşılaştıkları maddi ve sosyal zorluklardır (Feyzioğlu ve Kuşçuoğlu, 2011). Zamanla bu durumların engellenebilmesi ve toplumun bakış açısının değiştirilmesi için çeşitli yollar denenmeye çalışılmıştır. Yapılan çalışmalar yıllar sonra meyvesini vermeye başlamış ve tek ebeveynli aile türünün bir eksiklik, kusur olmadığı, tam tersine bunun bir farklılık olduğunu konu alan çalışmalar ortaya çıkmıştır (Öztürk, 2012).

2.2. Ailenin Eğitimdeki Yeri

Aile ve tek ebeveynli aile kavramlarının tanımının ardından aile ve eğitim arasındaki ilişki incelendiğinde; modern okulların ortaya çıkmasıyla birlikte çocuğun eğitiminde birinci derecede sorumluluk okullara devredilmiştir (Yamauchi vd., 2017). Bu erken dönemlerde eğitim bir uzmanlaşma alanı olarak ortaya çıktığından konun uzmanlarına devredildiği görülmektedir. Bu kapsamda eğitim işi bu konuda donanımlı profesyonellerce (öğretmenler) devralınarak bu iş için özel tasarlanmış kurumlarda (okullarda) verilmeye başlanmıştır. Bu gelişmeyle birlikte okul çocukların eğitim-öğreniminde merkezi bir yere konumlanmıştır. Fakat geçen zaman içerisinde okulun bu konudaki tek otorite olmadığı gerçeği artan bir şiddetle gün yüzüne çıkmaya başlamıştır.

Özellikle 1980’ler ailenin eğitimdeki öneminin anlaşılması açısından bir dönüm noktası ve yeni bir hareketin başlangıcı olarak görülebilir. Bu hareketin kökenlerini 1966’da yayınlanan ve farklı sosyo-ekonomik gruplar arasındaki akademik başarı farklarının nedenlerini açıklamaya çalışan Coleman Raporu’na dayandırılabilir. Coleman Raporu’nun çocukların hangi ailelerden geldiğinin okul faktörlerinden daha fazla öğrenci başarısını etkilediğini iddia etmesi bir anda dikkatleri aileye çevirmiş ve takip eden araştırmalar ailelerin çocuklarının eğitimini nasıl desteklediğinin çocukların başarısında önemli bir belirleyici olduğunu iddia etmiştir (Coleman, 1968).

Bu tarihten sonra artan sayıda çalışma ailelerin eğitim süreçlerine dahil olmasını, çocuklarının eğitimini çeşitli yollarla desteklemesini ve çocuklarının okulları ile işbirliği yapmasını bir çok olumlu çıktı ile ilişkilendirmiştir. Bunlardan kısaca bahsedecek olursak: Eğitimde ailelerin aktif katılımı ile çocukların ders çalışma, kendisine hedefler koyma, geleceğe yönelik planlar yapma, isteklerini ve fikirlerini açık bir şekilde belirtme becerileri arasında olumlu bir ilişki olduğu görülmektedir (Aslanargun,2007; Jeynes, 2005). Tüm bunlar çocuğun eğitim yaşamına doğrudan etki yaparak akademik başarısını artırma yönünde katkı sağlayabilmektedir (Şentürk, 2012). Ailenin eğitime katılımı ve okul ile işbirliği yapması ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki bir çok ulusal ve uluslararası çalışma ile de desteklenmiştir (Akbaşlı ve Tura, 2019; Alawawda ve Razi, 2020; Jeynes, 2011; Otani, 2020). Bununla birlikte okul-aile ortaklığı tüm aileler için sağlandığında dezavantajlı gruplar lehine başarı farkının azalabileceği de diğer bulgular arasındadır (LaRocque vd., 2011). Aile katılımının etkileri akademik başarı ile de sınırlı değildir. Aynı zamanda aile katılımının duygusal açıdan da çocuk üzerinde olumlu bir etki yarattığı (Toran ve Özgen, 2018), öğretmen ile veli arasındaki sorunların azalmasına katkı sağladığı (Karakuş ve Savaş, 2012) ve disiplin ve okula

devamsızlık sorunlarının azalmasına katkı sağladığı (Demirtaş-Zorbaz ve Ergene, 2019; Yıldırım, 2019) görülmektedir.

Tüm bu gelişmeler sonucunda günümüzde aile ve okul eğitimin ayrılmaz iki parçası olarak görülmektedir. Konuyla ilgili bir çok araştırmada okul, aile ve öğrenci üçlüsü için eğitimin “sac ayağı” ibaresi kullanılmaktadır (örneğin Ok, 2016, s. 64). Doğal olarak eğitimin tüm paydaşları (aile, öğretmen, araştırmacı ve politika yapanlar) eğitimde aile katılımının önemini kabul etmekte ve mevcut uygulamaların geliştirilmesi gerektiğini savunmamaktadır (Demircan ve Erden, 2015; Gedik, 2021; Göktürk ve Dinçkal, 2018). Bu kapsamda bir çok yaptırımın ve düzenlemenin yürürlüğe konularak okul ve aileler arasındaki işbirliğini sağlamayı teşvik ettiği görülmekte (Çuhadar, 2020) ve aile eğitimin tüm paydaşları için eğitiminin en önemli oyuncularından biri konumuna koyulmaktadır.

2.3. Okul-Aile İşbirliği: Kavramın Evrimi ve Tanımlanma İhtiyacı

Yukarıda incelenen aile kurumu ve bu kurumun süreç içerisindeki dönüşümüyle uyumlu olarak ailenin çocuğun eğitiminde oynadığı veya oynaması beklenen roller ve bu noktada eğitimden birinci derecede sorumlu kabul edilen okul ile olan ilişkileri de değişime uğramıştır (Gedik, 2022). Modern okulların ortaya çıktığı ilk dönemde neredeyse eğitim konusunda tüm yetki ve sorumluluklarını okula devreden aile ilerleyen süre zarfında okulun destekleyicisi ve daha sonraki dönemlerde okulla eğitim konusunda eşit yetki ve sorumluluklara sahip ortak (partner) olarak görülmeye başlanmıştır (Beydoğan, 2006; Demircan, 2018; Gedik, 2022). Bu tarihi akış içerisinde öncelikle ailenin okul rehberliğinde okulu desteklemesi olarak algılanan kavram, daha sonraları ise okul ve aile arasında ortak amaç olan çocuğun desteklenmesi etrafında kurulan bir işbirliği olarak anlaşılmaya ve uygulanmaya çalışılmıştır (Gedik, 2022).

Dikkat edilecek olursa, mevcut çalışmada şuana kadar “aile katılımı” ve “okul-aile ortaklığı” gibi farklı kavramlar benzer anlamlara gelecek şekilde kullanılmaktadır. Aile ve eğitim arasındaki ilişkinin dönüşümüne paralel olarak ortaya çıkan yeni anlam ve anlayışları ifade etmek için yeni kavramlar da geliştirilmiştir. Gerek bu çalışmada gerekse konuyla ilgili başka kaynaklarda “aile katılımı”, “okul-aile-çevre/toplum işbirliği veya ortaklığı”, “aile eğitimi”, “aile bağlılığı” vb. ifadeler kullanıldığı görülecektir (Gedik, 2022). Her ne kadar bu kavramlar sıklıkla birbirinin yerine kullanılsa bilinmelidir ki aslında konuyla ilgili ifade ettikleri anlamlar farklıdır. Demircan (2018)’e göre en temel formuyla “aile eğitimi” olarak karşımıza çıkan bu kavram en geniş formuyla “aile bağlılığı” olarak kendini göstermektedir.

Birinci seviyede aileleri eğitilmesi gereken ve öğretmemelerin rehberliğine muhtaç bireyler olarak konumlandırırken en son seviyede eğitim konusunda aileleri eğitimcilerle eşit söz hakkına sahip ortaklar olarak konumlandırmaktadır.

Burada özellikle altı çizilmesi gereken iki kavram ise “aile katılımı” ve “okul-aile-çevre işbirliği veya ortaklığı” kavramlarıdır. Bu noktada aile katılımı ile kastedilen ailelerin çocuklarının eğitimini desteklemek için ortaya koyduğu çaba ve davranışlardır. Bu ailelerin davranışları üzerinden tanımlanan ve sorumluluğu ailelere yükleyen bir kavramdır (Gedik, 2022). Bu noktada okul-aile arasındaki iletişim bile ailelerin okullarla iletişimi sürdürmek için yaptıkları üzerinden anlaşılmaktadır. Diğer yandan işbirliği veya ortaklık denildiğinde ise okulun aile ile birlikte hareket edebilme kabiliyeti üzerinden bir tanımlama yapılmaktadır. Bu noktada okulun sorumlulukları ön plana çıkarken ailenin yetkileri artmaktadır. Bir işbirliği olarak aile katılımı (yani okul-aile (ve çevre) işbirliği) aşağıda kuramsal çerçeve kısmında daha detaylı olarak ele alınmıştır.

Süreç içerisinde aile katılımını tanımlamaya ve operasyonel hale getirmeye çalışan birçok model ortaya atılmıştır. Ancak son dönemde aile katılımını okul ve aile arasında kurulacak bir işbirliği olarak tanımlayan en popüler ve yaygın kullanıma sahip model hiç şüphesiz Joyce Epstein ve arkadaşları tarafından geliştirilen model olmuştur. Bu model kapsayıcılığı, yaygın kullanımı ve aile katılımını aileleri güçlendirecek şekilde bir işbirliği olarak tanımlaması gibi özellikleri nedeniyle bu araştırmanın teorik çerçevesi olarak seçilmiştir. Bundan sonraki iki kısımda sırasıyla bu modelin teorik yanı ve dayanakları ile bu teoriden doğan okul-aile ortaklığı modeli incelenmiştir.

Kuramsal çerçeve, araştırmacıya çalışması için bir temel sağlayan kavramsal bir yol haritasıdır. Yapılan bir çalışmada temel alınan kuram veya kuramların çalışmayla ilişkisinin ve çalışmanın bunlardan nasıl etkilendiğinin ifade edildiği bölümdür. Araştırmacı kuramsal çerçeveyle kendisine araştırma sırasında rehberlik edecek kuramı belirler (Aparicio vd., 2016). Kuramsal çerçeve araştırma sorularının belirlenmesi, kullanılacak yöntemlerin kararlaştırılması, bulguların analizi ve bulguların yorumlanmasına rehberlik ettiği için detaylı şekilde açıklanması uygun görülmüştür.

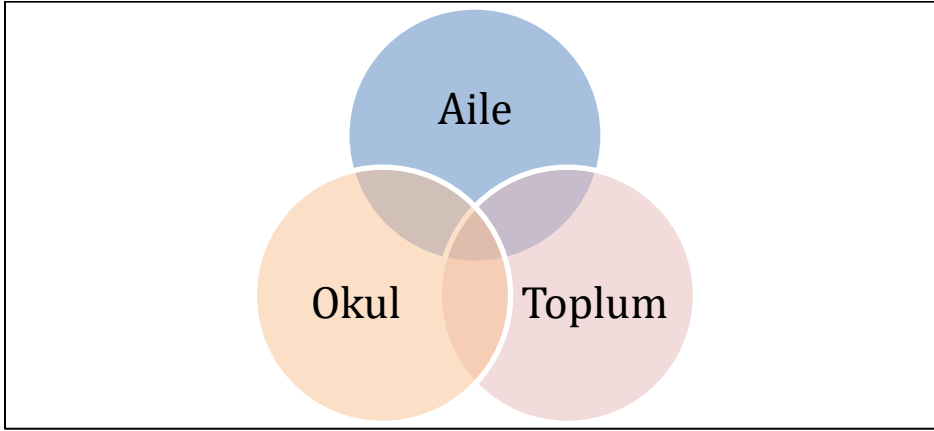
Bu çalışma kuramsal olarak Epstein’in (1995; 2011; 2016) ortaklık modelinden faydalanmaktadır. Öncelikle bu model “aile katılımı” ile kıyasla daha gelişmiş ve ilerici bulduğu “aile-okul-çevre işbirliği” kavramını tercih etmektedir (Epstein, 2016). Bununla aileleri okul ile eşit ortaklar (partnerler) olarak konumlandırmakta ve çocuğun içinde geliştiği ev, okul ve çevre arasındaki muhtemel işbirliklerine dikkatleri çekmektedir. Bu kısmın amacı bu modeli tanıtarak mevcut çalışmaya nasıl yol gösterdiğini açıklamaktır.

2.4. Kesişen Küreler Kuramı

Bu kısımda Epstein'in (1995; 2011; 2016) modelinin dayandığı kuramsal temelleri açıklayan kesişen küreler kuramına odaklanarak bu kuramının iki ana katmanına dikkat çekilmiştir. Birinci kademede teori çocuğun gelişiminde en çok etkiye sahip olan mikro çevrelere dikkat çekmektedir. Bunlar çocuğun ailesi, okulu ve bunların dışındaki yakın çevresinden oluşmaktadır. Buna göre ailesi, okulu ve çevresi çocuğun içinde geliştiği, şekillendiği ve öğrendiği etki alanları olarak görmektedir. Diğer bir ifade ile çocuğun mikro çevreleri olan ailesi, okulu ve çevresi çocuğun gelişimini etkileyen en belirleyici ortamlardır. Dolayısı ile bu çevrelerin çocuk ile olan etkileşimleri önem arz etmektedir.

İkinci kademede ise kuram dikkatleri bu üç ortam arasındaki ilişki ve etkileşime dikkat çekmektedir. Kuramın adından da anlaşılacağı üzere bu üç ortam (küre) arasındaki kesişme (işbirliği ve ortaklık) çocuğun gelişimini etkileyen diğer bir önemli etken olarak sunulmaktadır (bakınız Şekil 1). Bu model aileyi, okulu ve toplumu, çocukların gelişimi ve öğrenmesi üzerinde kesişen etki alanlarına sahip ortamlar olarak kavramsallaştırmaktadır. Bu açıdan bakıldığında bu üç kurum arasındaki kesişim yani işbirliği ve ortaklık ne kadar güçlü ise çocukların gelişim ve öğrenmesi de o kadar iyi destekleniyor anlamına gelmektedir. Bunun nedeni bu üçlünün daha önce çocuğun öğrenme ve gelişiminde ayrı olarak sorumlulukları bulunurken artık ortaklık içinde bulunmaları gerekliliğindendir. Bu ortaklığın sonucu olarak da okul, ev ve çevre giderek birbirine daha çok benzemektedir (Epstein, 2011).

Şekil 1. Çakışan/Kesişen Küreler: Epstein (2011)'den uyarlanmıştır.



Bu şekliyle bu kuram hem bu üç kurumun ayrı ayrı etkisini inceleme olanağı sağlarken hem de bu kurumlar arasındaki kesişimin (işbirliği ve ortaklığın) etkisini anlama olanağı sunmaktadır. Bu kuramdan hareketle mevcut çalışma hem ailelerin (tek ebeveynlerin) çocuklarının eğitimine katılımlarını hem de bu noktada okul ve çevre ile olan etkileşimlerini yani işbirliklerini incelemeye çalışmaktadır. Özellikle odak noktamız tek ebeveyn olan ailelerin benzersiz koşullarının bu küreler arasındaki kesişimin doğasını ve kapsamını nasıl etkileyeceğini anlamaya çalışmaktır.

2.5. Altı Aile Katılım Boyutu

Modelin ikinci kısmında ise yani iç yapısında daha önce de bahsedilmiş olan 6 tür katılım alanından bahsedilir. Temel katılım düzeyinden başlamak üzere, toplum kaynaklarına ulaşma, aile katılımını güçlendirme ve aile işbirliğini artırmaya kadar farklı düzeylerden oluşan 6 aile katılım alanı şu şekildedir: ebeveynlik, iletişim, gönüllülük, evde öğrenme, karar verme ve toplumla işbirliği. Takip eden alt kısımlarda bu boyutlar açıklanmıştır.

2.5.1. Ebeveynlik (Parenting)

Bu katılım türü genel manada ailelere içinde bulunulan kültür, çocukların kabiliyetleri ve gereksinimleri hakkında okul aracılığıyla ve işbirliği içerisinde bilgi aktarımı yapılması olarak ifade edilebilir. Ayrıca okulun, ebeveynlere çocuklarının okuldaki eğitimini destekleyici bir şekilde destek sunması; uygun ev ortamı oluşturabilmeleri konusunda yardımlarını içermektedir. Asıl amaç ebeveynlerin çocuk ya da ergen gelişimi konusundaki farkındalıklarını arttırmanın yanında okulun da aile bireyleri ile işbirliğini geliştirmesine yardım etmektir.

(Epstein, 1995). Çocukların birincil çevrelerinden biri olan ailelerin sergileyecekleri ebeveynlik rollerinin önemini kabul eden bu uygulama, geleneksel aile katılımı tanımlarından farklı olarak bunu ailenin yerine getirmesi gereken bir sorumluluk olarak tanımlamak yerine bunu ortak bir sorumluluk olarak anlamaktadır. Bu sebeple de, eğer dikkat edilecek olursa, ebeveynliği tanımlarken okulun yapması gereken sorumluluklara dikkat çekmektedir. Buna göre çocukların ihtiyaç duyduğu etkili ebeveynlik desteğine ulaşması için okul ve ailenin birlikte çalışması, hatta okulun bu konuda liderlik etmesi beklenmektedir.

2.5.2. İletişim (Communication)

Kısaca okul ve ev arasında genellikle çocukların gelişimi hakkında çift yönlü iletişim kurulmasıdır. Yapılan araştırmalar aileler ve öğretmenler arasındaki etkili iletişimin ailenin eğitime aktif katılımı, ailelerin okuldan daha fazla memnuniyet içinde olması ve akademik başarı ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Desimone, 1999; Henderson ve Mapp, 2002). Burada dikkat edilmesi gereken başlıca iki husus bulunmaktadır. Öncelikle Epstein (2011)'in modeli kurulacak iletişimin evden okula ve okuldan eve olacak şekilde çift yönlü olarak kurulması gerektiğini vurgulamaktadır. Yani iletişim sadece okulların istediği zaman velilere gerekli konularda bilgi vermesi şeklinde değil, velilerinde istediklerinde okulda seslerini duyurabilmesini kapsamaktadır. İkinci olarak, yukarıda da altı çizildiği üzere bu çift yönlü iletişim kanallarının kurulmasından okullar sorumlu tutulmaktadır. Dolayısıyla bu model iletişim yollarının ve türlerinin çeşitlendirilmesini ön görmektedir.

2.5.3. Gönüllülük (Volunteering)

Bir diğer işbirliği boyutu olan gönüllülükte kısaca, okulu ya da sınıfı ilgilendiren her türlü faaliyetlere ailelerin gönüllü bir şekilde dahil olmasını teşvik etmek anlamına gelmektedir. Bu uygulama ile hedeflenen ailelerin zamanlarını ve uzmanlıklarını gönüllü olarak paylaşmaları, okul topluluğunu zenginleştirme ve ailelerin okulu sahiplenerek aidiyet duygusu geliştirmelerine katkı sunabilir. Bu noktada sorumluluk alan okullar, ailelere sınıf işlerinde öğretmenlere yardımcı olacakları imkanlar oluşturabilir veya çeşitli etkinlikler düzenleyerek ailelerin bu etkinliklerin düzenlenmesinde sorumluluk almasını teşvik edebilir. Diğer alanlarda olduğu gibi bu uygulamanın bir aile görevi olmak yerine ortak bir sorumluluk olarak görülüp bir işbirliğine dönüşebilmesi için okulun ailelerin gönüllü katılımının gerçekleşmesinde sorumluluk alması beklenmektedir (Epstein, 2011).

2.5.4. Evde Öğrenme (Learning of Home)

Hiç şüphesiz akademik başarı ile ilişkilendirilen en önemli işbirliği boyutlarının başında çocukların öğrenmesinin evde desteklenmesi gelmektedir. Burada “okul gibi ev” ifadesini kullanan Epstein (2016), çocukların bu destekten mahrum kalmaması için bir kez daha okul ve aile arasındaki işbirliğine vurgu yaparak, “evde öğrenmeyi” ailelerin çocuklarının evde akademik olarak başarılı olmalarına yardımcı olmalarını desteklemek olarak tanımlamaktadır. Bu tanımla gene okulların alacağı sorumluluğa vurgu yapan model, ailelerin sınıftaki öğrenmeyi desteklemeleri ve çocuklarının becerilerini geliştirebilmeleri için kullanabileceği ev ödevleri, okuma materyalleri, eğitici web siteleri ve öğrenme etkinlikleri gibi kaynakların sağlanmasını tavsiye etmektedir.

2.5.5. Karar Verme (Decision Making)

Ailelerin çocuklarının eğitimini etkileyen okul kararlarında söz sahibi olması gerektiğini vurgulayan karar verme boyutu, okulların alacak olduğu kararlara ailelerin de dahil edilip onların görüşlerinin alınması şeklinde ifade edilebilir. Görüşlerin paylaşılması, ortak hedeflere ulaşma ve ilişkilerin geliştirilip ilerletilmesi olarak da tanımlamak mümkündür (Epstein, 1995). Ülke bağlamı düşünüldüğünde Türk eğitim sisteminde uygulanması en zorlu işbirliği boyutu olarak karşımıza çıkmaktadır. Zira okulların daha otonom olduğu batı ülkelerinde geliştirilen bu model, bu boyutu ile Türk okullarında uygulanması sıklıkla bir çok engele takılmaktadır.

2.5.6. Toplumla Ortaklık/İşbirliği (Collaborating with the Community)

Okullar, öğrenciler ve ailelere yönelik eğitim fırsatlarını ve destek hizmetlerini geliştirmek için daha geniş toplumla ortaklıklarını da güçlendirmelidir. Toplum, çocukların okullarının ve evlerinin bulunduğu yerler olmakla kalmayıp; onların gelişim ve öğrenmelerine etki eden sosyal ilişkileri de kapsamaktadır. Toplumla ortaklık da genel bir tanımla, ailelerin ve çocukların gelişim ve öğrenmelerini güçlendirmek ve desteklemek amacıyla okul örgütlerinin hizmet ve kaynaklarının toplum kaynakları ile bütünleştirilmesi olarak ifade edilebilir (Epstein, 1995). Bu, mentorluk programları, özel ders hizmetleri, sağlık ve sağlıklı yaşam girişimleri ve zenginleştirme faaliyetleri gibi kaynakları sağlamak için yerel işletmelerle, çeşitli kamu kurumlarıyla, kâr amacı gütmeyen kuruluşlarla, dini kurumlarla ve kültürel gruplarla işbirliği yapmayı içerebilir.

2.6. Anahtar Bir Bileşen Olarak Okul Liderliği

Okul liderliğinin okul-aile işbirliklerinin doğasını ve etkinliğini şekillendirmede çok önemli bir rol oynadığı artık bilinmektedir (Gil, 2019; Ho, 2009; Shaked, 2022). Okul yöneticileri, eğitimciler ve toplum liderleri tarafından benimsenen liderlik yaklaşımı, bu ortaklıkların nasıl tanımlandığını, geliştirildiğini ve sürdürüldüğünü önemli ölçüde belirlemektedir. Okul yöneticileri tarafından teşvik edilen okul-aile ortaklığı türü ve uygulamaları bazı aileler için avantajlar sunabilirken diğerleri için çeşitli dezavantajları beraberinde getirebilmektedir (Baquedano-López vd., 2013; Gedik, 2021; Ishimaru, 2014). Kısaca okul-aile işbirliklerinin geliştirilmesinde ve kapsayıcılığının artırılmasında başta okul yöneticileri olmak üzere tüm okul çalışanlarına önemli sorumluluklar düşmektedir (Ho, 2009; Ürkmez vd., 2023). Bu bulguların bir yansıması olarak Epstein'in modeli de okul-aile ortaklığını okul girişimi olarak tanımlamakta ve uygulamayı bir işbirliği zeminine oturtabilmek için okulların sorumluluklarına dikkat çekmektedir.

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu yöntem bölümünde araştırmanın tasarımı, araştırmaya katılan çalışma grubu, kullanılan veri toplama araç ve yöntemleri, analiz süreci ve verilerin güvenilirliği çalışmanın konularında ayrıntılı bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırma Deseni

Araştırma deseni, her bilimsel çalışmada kritik bir role sahip olup, özellikle nitel araştırmalarda son derece esnek ve karmaşık bir süreçtir (Maxwell, 2008; Merriam, 2014). Seçilen araştırma deseni, araştırma süreci boyunca araştırmacıya rehberlik ederek araştırma sorularına uygun bir çerçeve sağlar (Merriam, 2014). Bu kısmın amacı mevcut çalışmanın desenini açıklamak ve bu çalışma için uygunluğunu tartışmaktır.

Yukarıda açıklandığı üzere mevcut çalışmanın amacı, tek ebeveynli ailelerin çocuklarının eğitimine katılımlarını anlamak ve bu süreçte karşılaştıkları zorlukları belirlemektir. Bu çalışma, tek ebeveynli aileler, sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı olan aileler ve özel eğitim tanısı almış çocuğa sahip aileler gibi grupların yaygın aile katılımı anlayış ve uygulamaları tarafından marjinalleştirildiği (DeMatthews vd., 2021; Gedik, 2021; Gedik ve Ürkmez, 2023) gerçeğinden hareketle ortaya çıkmıştır. Bu noktada bu çalışma pozitivist bir anlayışla her yer ve durumda geçerli olacak aile katılımı modellerinin tüm okul ve aile gruplarına dayatılması yerine başta marjinalleştirilmiş gruplar olmak üzere farklı ailelerin seslerini duyurmayı literatüre yapacak önemli bir katkı olarak görmektedir.

Her bir katılımcının okul-aile ortaklığı tecrübelerini öznel bakış açılarına göre yorumlamak ise yapılandırmacı paradigma ile uyumludur (Glesne, 2013). Zira yapılandırmacı paradigma, katılımcıların kendi deneyimlerini, algılarını ve anlamlarını inşa ettiğini varsaymaktadır. Bu paradigmaya göre, bireylerin yaşadıkları deneyimler ve bu deneyimlerin anlamları kişisel ve sosyal faktörler tarafından şekillenmektedir. Katılımcıların eğitime katılım deneyimlerini kendi bakış açılarından yorumlamaları, bu deneyimlerin karmaşıklığını ve çeşitliliğini anlamamıza olanak sağlar. Ayrıca, yapılandırmacı paradigma, araştırmacının katılımcıların deneyimlerini anlamak için empati kurmasını ve katılımcıların bakış açılarını saygıyla ele almasını teşvik eder. Bu da araştırmanın derinlemesine ve kapsamlı bir şekilde katılımcı odaklı bir anlayış geliştirmesine olanak sağlar.

Nitel araştırmanın en önemli yararı, araştırmacıların araştırdıkları olguya yönelik

kapsamlı bir anlayış elde etmelerine imkân sağlamasıdır (Lindlof, 1995). Yani verilerin araştırmacıya sağladığı bilgi düzeyidir. Bu bağlamda, nitel araştırma yöntemi, araştırmacının katılımcılarla doğrudan etkileşim içinde olmasına ve katılımcıların deneyimlerini, inançlarını ve perspektiflerini derinlemesine anlamasına olanak tanır. Nitel araştırma, nicel verilerden ziyade derinlemesine anlayış sağlamayı ve araştırmacının katılımcıların bakış açılarını yakından incelemesini sağlar. Bu yöntem, katılımcıların kendi deneyimlerini aktarmalarına ve araştırmacının bu deneyimleri zenginleştirmesine olanak tanır.

Hali hazırda bir çok nitel araştırma deseni bulunmaktadır. Merriam ve Tisdell (2016)'ya göre en yaygın olarak kullanılan altı nitel araştırma deseni “temel/basit nitel araştırma, fenomenoloji, gömülü teori, etnografi, anlatı analizi ve nitel vaka/durum çalışmasıdır” (s. 23). Bu çalışmada temel nitel araştırma desenini tek ebeveynli ailelerin çocuklarının eğitimine katılımlarındaki deneyimlerini ve bakış açılarını keşfetmek için uygun bir desendir. Bu tasarım, tek ebeveynli ailelerin kendi spesifik bağlamlarında aile katılımı etrafında nasıl anlam oluşturdıklarının derinlemesine araştırılmasına olanak tanır. Temel nitel araştırma, özellikle sosyal bilimlerde sayısal olmayan (non-numerical) veriler aracılığı ile insanların deneyimleri, davranışları, inançları ve algıları hakkında fikir edinmek için kullanılan bir yaklaşımdır (Merriam ve Tisdell, 2016). Bu yöntemin amacı belirli bireylerin veya grupların belirli bir fenomene veya konuya atfettiği anlam ve önemi anlamaktır. İncelenmek istenen olgu veya olayların katılımcıların penceresinden yorumlanmasına olanak sağlar. Yani katılımcıların araştırılmak istenen olayı nasıl yorumladıkları ve bununla ilgili tecrübeleriyle ilgilenir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu tek ebeveyn olarak çocuklarının eğitimini destekleyen 10 anneden oluşmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken araştırmacının çalışmasının konusu, problem durumu ve ulaşabileceği kaynakların esas alınması gerekir. Araştırmacı belirlediği amaçlara yönelik neler öğrenmek istiyorsa çalışma grubunu ona göre belirlemelidir (Creswell, 2002; Baltacı, 2019). Aynı zamanda çalışma grubunun belirlenmesinde katılımcılar araştırma sorularına uygun olarak seçilmeli, ilgilenilen olguyu tecrübe etmiş kişilerden oluşmalıdır (Merriam, 2014). Bu sebeple veri toplama amacıyla olguyu doğrudan deneyimleyen yani olguya ilişkin deneyimler yaşamış bireylerle derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir (Patton, 2018).

Çalışma grubunun belirlenmesinde uygunluk/elverişlilik (convenience) ve amaçlı örnekleme yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Uygun örneklemede araştırmacı kolay

erişebileceği durumu seçer. Bu örnekleme yönteminin tercih edilmesinin nedeni genellikle diğer örnekleme yöntemini kullanma imkanının olmamasından kaynaklanır (Dawson ve Trapp, 2001'den akt. Kılıç, 2013). Elverişlilik açısından araştırmacının ikamet ettiği il olan Ankara'da gerçekleştirilen veri toplama sürecinde öncelikle gene araştırmacının kolay erişebileceği okullar seçilmiştir. Daha sonra bu okullara ziyaretler düzenlenerek önce okul yöneticileriyle, gerekli izinlerin alındığı durumlarda da okul rehber öğretmenleriyle araştırmanın kapsamı hakkında ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ardından katılımcılarla öğretmenler aracılığıyla iletişim kurularak her birinin iletişim numarası alınmış ve uygun olma durumlarına göre görüşme talep edilmiştir. Görüşmeyi reddeden bir katılımcı olmamıştır. Katılımcıların hepsi annedir. Bunun nedeni ilköğretim düzeyindeki çocukların velayetinin genellikle anneye verilmesiyle ilgili olduğu düşünülmektedir.

Amaçlı örnekleme yöntemi ise araştırmacının kendisinin belirlediği amaçlar doğrultusunda evren içinden seçim yaparak örneklemini belirlediği bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Nitel araştırmada temel odak noktanın belirli bir fenomene dair insanların düşünce ve deneyimlerini derinlemesine anlamak olduğu dikkate alındığında bu örnekleme yöntemi çalışma kapsamındaki sorularla ilgili zengin bilgi sağlar (Gürdal, 2021). Burada önemli olan nokta çalışma grubuna dahil olan bireylerin araştırmanın amacına uygun olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Katılımcı profillerine bakıldığında çalışma grubunun tek ebeveynli bireylerden oluşması araştırmanın amacına ulaşmasına hizmet eden özelliklerden biridir.

Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubu Ankara Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı toplam 4 okulda (ilkokul ve ortaokul) öğrenim gören öğrencileri bulunan 10 tek ebeveynli aileden(anneden) oluşmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Özellikleri

Katılımcı	Öğrenim Durumu	Meslek	Gelir Düzeyi
Anne 1	Ortaokul	Garson	Orta
Anne 2	İlkokul	Çalışmıyor	Düşük
Anne 3	Üniversite	Yüksek lisans öğrencisi	İyi
Anne 4	İlkokul	Çalışmıyor	Düşük
Anne 5	Lise	Hemşire	Orta
Anne 6	Ortaokul	Çalışmıyor	Orta
Anne 7	Ortaokul	Çalışmıyor	Düşük
Anne 8	İlkokul	Bakıcı (yaşlı)	Düşük

Anne 9	İlkokul	Çalışmıyor	Düşük
Anne 10	Üniversite	Öğretmen	İyi

Tablo 1’de katılımcıların öğrenim durumu, meslekleri ve gelir düzeyleri gösterilmektedir. Araştırmanın amacı doğrultusunda 3 ilkokul ve 1 ortaokula gidilerek okul müdürü, müdür yardımcısı ve okul rehber öğretmeniyle görüşülmüş; toplam 10 veliye ulaşılmıştır. Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların tamamı annelerden oluşmaktadır. Katılımcıların 4’ü ilkokul, 3’ü ortaokul, 1’i lise ve 2’si üniversite mezunudur. Bu durumda katılımcıların 3’ü dışında genel olarak öğrenim düzeylerinin ilkokul ve ortaokul düzeyinde yani düşük olduğu söylenebilir. Mesleki anlamda bakıldığında katılımcıların yarısı çalışmamakta ve geliri ya kök ailelerinden ya da devlet tarafından karşılanmaktadır. Kimi katılımcıların bir işte çalışmasa da el işi yaparak da gelir sağladıklarını ifade etmişlerdir. Gelir düzeylerine bakıldığında ise genel anlamda katılımcıların gelir düzeylerinin asgari ücret sınırında veya bunun altında olduğu, yalnızca 2 katılımcının gelir düzeyinin asgari ücretten fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcıların tamamı anne olduğu için kodlamada Anne 1’den Anne 10’a kadar isimlendirilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Temel nitel araştırmalarda verilerin toplanmasında gözlem, görüşme ve doküman gibi bazı veri toplama tekniklerinden yararlandığı bilinmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Yapılan bu çalışmada da veriler görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Nitel araştırmalarda görüşme tekniği ile çalışmaya dahil edilen katılımcıların durum veya konuyla ilgili duygu ve düşünceleri anlamaya çalışılır (Karataş, 2017). Görüşme tekniğinde amaç, ilgili konu veya durum hakkında bireyin iç dünyasına girerek, onların bakış açılarını anlamaya çalışmaktır (Patton, 1987’den akt. Dömbekci ve Erişen, 2022). Bundan dolayı görüşme tekniği veri toplamanın önemli bir yönünü oluşturmaktadır.

Yapılandırılmış ya da standartlaştırılmış görüşmeler, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve yapılandırılmamış ya da gayri resmi görüşmeler gibi çeşitli görüşme türleri mevcuttur (Merriam ve Tisdell, 2015). Bu çalışmanın amacı doğrultusunda verilerin toplanması için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, veri toplama aracı olarak da yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde görüşmecinin bir yol haritası bulunmaktadır ancak görüşme yapılan bireylerin özelliklerine bağlı olarak genel çerçevede belirlenmiş olan sorularda değişikliğe gidilerek, sorulara yenisini ekleyerek veya soru

çıkartarak konu farklı boyutlarıyla incelenebilmektedir (Coşkun vd., 2017). Yani araştırmacı daha önce belirlemiş olduğu sorularını görüşmenin gidişatına göre araştırmanın da amacına uygun olarak revize edebilme yetkisine sahiptir.

Bu çalışmada ilk iş olarak bir soru havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan soruların açık uçlu olmasına dikkat edilerek soruların anlaşılır ve kesin olmasına dikkat edilmiş, geniş sorular oluşturmamak için özen gösterilmiştir. Daha sonra sorular araştırmacının danışmanı tarafından gözden geçirilmiş, verilen geri bildirimler doğrultusunda soruların bazıları elenmiş, bir kısmı yeniden düzenlenmiş ve yeni sorular eklenmiştir. Araştırma sürecinde katılımcıların da izniyle ses kayıt cihazı ve söylenenleri not almak için kalem ve kâğıt kullanılmıştır. Konuyla ilgili araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu beş (5) temel sorudan ve bu sorulara bağlı alt sorulardan oluşmuş olup tek ebeveynlerin deneyimlerini, sürece yönelik görüşlerini ve bu süreçte karşılarına çıkan problemlerini mümkün olduğunca net ve açık bir biçimde tanımlayabilecek nitelikte çaba gösterilmiştir. Daha sonra veri toplamak için kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu bir (tek anne ile) pilot görüşme yapılarak sınanmıştır. Yapılan pilot görüşmenin ardından soru maddeleri tekrardan gözden geçirilerek sorular üzerinde gerekli düzenlemelerin yapılmasının ardından formun son şekli hazır hale getirilmiştir. Görüşme sorularının son hali Ek 1’de sunulmuştur.

3.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplamak için sahaya inmeden önce Amasya Üniversitesi Etik Kurulu’nun onayı alınmıştır. (Ek 2). Daha sonra il milli eğitim müdürlüğünden izin alınarak alınan izin doğrultusunda (Ek 3) görüşme için belirlenen okulların müdürleri ile görüşülüp araştırmanın izin dahilinde gerçekleştirileceği bilgisi verilmiş ve istenmesi halinde izin yazıları bilgilerine sunulmuştur. Araştırmacı görüşme yapılacak velileri belirlemek üzere okul idaresi ve okul rehber öğretmenleriyle iletişime geçmiş, görüşme kriterlerine uygun olan veliler için taslak bir liste oluşturulmuş. Sonrasında her biri ile ayrı ayrı iletişim kurularak görüşmeyi kabul eden velilerle randevu oluşturulmuş ve belirlenen zaman dilimlerinde ortak olarak karar verilen uygun bir mekanda görüşmeler gerçekleşmiştir. Yüz yüze görüşme imkanı olmayan katılımcılar ile telefonda görüşme yapılmıştır. Görüşme sırasında katılımcıların izni dahilinde ses kaydı alınmış, izni olmayan katılımcıların ise verdikleri cevaplar not alınmıştır. Katılımcılara görüşme sürecinde verecekleri cevapların tamamen öznel olduğu, doğru veya yanlış bir yanıtın olmadığı bilgisi verilerek görüşmeden rahatsız oldukları noktada ayrılacakları söylenmiştir. Görüşmeler katılımcıların da kendilerini rahat hissetmeleri için

sohbet havasında sürdürülmeye çalışılmıştır. Görüşme sırasında konudan uzaklaşıldığı hissedildiğinde odak yeniden konu üzerine toplanmış ve verilen yanıtlar için doyum sağlandığında görüşmeler sonlandırılmıştır. Görüşmeler ortalama 25-45 dakika aralığında sürmüştür. Tüm görüşmeler tamamlandığında araştırmacı sakin bir ortamda ses kayıtlarını yeniden dinleyerek deşifrelerini çıkarmıştır. Ses kaydına alınmayan görüşmeler de yeniden okunarak önemli ifadelerin altı çizilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesi için betimsel ve içerik analizinden yararlanılmıştır. Temel nitel araştırmalarda veriler betimsel veya içerik analizi kullanılarak elde edilmektedir (Çoker, 2023). Betimsel analizde veriler daha önce belirlenen temalar etrafında özetlenerek yorumlanmıştır (Patton, 2014). İçerik analizine göre daha yüzeysel olan betimsel analizden detaylı ayırtırmalara gereksinim duyulmayan verilerin işlenmesinde yararlanılmaktadır (Ural, 2021; Baltacı, 2019). Bu analiz türünde amaç, bulguların düzenlenip yorumlanmış biçimini okuyucuya sunmaktır. Dört aşamadan oluşan betimsel analizde öncelikle çerçeve oluşturulur. Ardından oluşturulan bu tematik çerçeveye göre veriler uygun bir şekilde işlenir ve çerçevenin dışında kalan verilerin çıkarılması gerekebilir. Sonrasında düzenlenen veriler doğrudan alıntılarla desteklenerek açık bir şekilde tanımlanır ve son aşamada tanımlanan tarafsız bir şekilde açıklanır. İçerik analizinde ise toplanan verilerin açıklanabileceği kavram ve ilişkilere ulaşmak amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). İçerik analizinde kodlama yapılarak temalar bulunur. Ardından kod ve temalar uygun biçimde düzenlenir ve sonunda bulgular tanımlanır ve yorumlanır (Baltacı, 2019; Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Bu aşamada ses kayıt cihazıyla ve not alınarak toplanan verilerin tamamı transkripsiyonları yapılarak Word dosyası üzerinde yazılı metin haline getirilmiştir. Sonra her bir görüşme birkaç kere okunmuş ve excel dosyası üzerinden kodlar oluşturulmaya başlanmıştır. Kodlamada amaç, verilerin farklı yönlerini belirleyip küçük parçalar şeklinde işaretlemektir (Corbin ve Strauss, 2008). Kodlamanın tamamlanmasının ardından aynı anlama gelen kodlar birleştirilmiş ve bazı kodlar silinmiştir. Ardından kodlardan bazıları daha önce belirlenen temalardan uygun olanların altına doğrudan alıntılarla desteklenerek işlenmiştir. Belirlenmiş temaların dışında kalan kodlar da uygun bir şekilde kategorilendirilip yeni temalar oluşturulmuş ve bu temaların altına yine doğrudan alıntılarla işlenmiştir.

3.6. İnandırıcılık

Tüm bilimsel araştırmalarda amaç geçerli ve güvenilir bilgiler üretmektir fakat farklı araştırma türlerinde bunu sağlamanın yolları farklılık göstermektedir (Merriam ve Tisdell, 2015). Örneğin pozitivist bir duruş sergileyen nicel araştırmalarda amaç genel geçer bilgiye ulaşmaktır. Çünkü pozitivist varsayıma göre gerçeklik bilenden bağımsız olarak var olan değişmez bir durumdur. Araştırmacının görevi ise bu sabit gerçekliği objektif olarak ortaya koymaktır. Bu noktada yorumlamacı paradigmaya dayanan nitel araştırmalarda durum ciddi olarak farklılık göstermektedir. Zira bilenden bağımsız bir gerçeklik olabileceği fikrini tamamen reddetmemekle birlikte bizim objektif olarak bu gerçekliğe ulaşma ihtimalimizi reddeden yapılandırmacı görüş (paradigma) bireyin bu gerçekliği yapılandırıldığını varsaymaktadır. Bu duruşuyla bilenler arasındaki göreceliliğe işaret eden yorumsal paradigma sübjektif bir gerçeklik ön görmektedir. Bu sübjektif ve yapılandırılmış gerçekliği elde etmeyi amaçlayan nitel araştırmalarda amaç doğal olarak bulgularının her durumda geçerli ve genellenebilir olduğunu ispatlamak değildir. Daha ziyade amaç, elde edilen bulguların araştırmacının fikirlerini değil verilerle yapılan analizlerin sonucu yansıttığını ispatlamaktır. Diğer bir ifade ile amaç katılımcıların söz konusu fenomene ve fenomene dair deneyimlerine atfettikleri anlamı doğru şekilde anlayabilmektir (Merriam ve Tisdell, 2015).

Mevcut çalışmada inandırıcılığı sağlamak için ilk olarak çalışmanın her aşamasında etik kuralları sıkı sıkıya takip etmesine azami özen gösterilmiştir (Merriam ve Tisdell, 2015). Özellikle analiz ve yorumlama süreçlerinde bulguların verilere dayanması ve katılımcıların görüşlerini yansıtması için çeşitli stratejiler uygulanmıştır. Bunun için ilk olarak bulgular araştırmacının danışmanı ile yaptığı düzenli görüşmeler sırasında tektik edilmiştir. Ayrıca katılımcılarla bulgular paylaşarak verilerin doğru yorumlanıp yorumlanmadığı kontrol edilmiştir (Holloway ve Wheeler, 1996). Bulguların yazımı sırasında kullanılan detaylı betimsel anlatım ve akış içerisinde sıklıkla başvurulmuş katılımcı alıntıları da gene bulguların güvenilirliğini sağlama çabasının önemli bir ürünüdür (Merriam ve Tisdell, 2015). Burada bahsedilebilecek bir diğer inandırıcılık stratejisi “araştırmacının rolü” kısmında daha detaylı olarak ele alınan paranteze alma (epochē) tekniğidir (Overgaard, 2015). Araştırmacı çalışma boyunca araştırmayı etkileyebilecek yönlerini göz önünde bulundurmuş, bunları danışmanı ile tartışmış ve çalmayı anlama seklini etkilemesini kontrol altında tutmaya özen göstermiştir.

3.7. Araştırmacının Rolü

Epistemolojik olarak yapılandırıcı bir duruş sergileyen nitel araştırmalarda temel veri toplama araçlarından bir tanesi de araştırmacının kendisidir. Bu noktada araştırmacının rolü ve konumu (positionality) çok önemlidir (Creswell ve Creswell, 2017). Zira araştırmacı bulguların anlamlandırılmasında ana aktör olarak rol oynayan kişi konumundadır. Kısaca açıklamak gerekirse, araştırmacının rolü, araştırmacının belirli bir sosyal, kültürel, politik ve tarihsel bağlam içindeki konumunu ifade etmektedir. Araştırmacıların araştırma sürecine kendi geçmişlerini, önyargılarını, inançlarını ve deneyimlerini getirdiklerini ve bunun da verileri nasıl algıladıklarını ve yorumladıklarını etkileyebileceğini kabul etmektedir. Nitel araştırmalarda kişinin konumsallığını anlamak çok önemlidir, çünkü araştırmacıların potansiyel önyargılarını ve bunların araştırma sürecini ve bulgularını nasıl etkileyebileceğini fark etmelerine yardımcı olur. Araştırmacılar, konumsallıklarını kabul ederek, kendi bakış açılarını ve bunların araştırma sürecini ve sonuçlarını nasıl etkileyebileceğini eleştirel bir şekilde düşünmeyi ve şeffaf bir şekilde raporlamayı içeren yansıtma için çabalayabilirler.

Bu kapsamda beni bu çalışmayı yapmaya iten ve araştırmanın gidişatını etkileme potansiyeline sahip iki temel özelliğime değinmem yerinde ve gerekli olacaktır. Öncelikle kendim yaşamımın belli bir döneminden sonra tek ebeveynden oluşan bir ailede yetiştirildim. Okul hayatımda da aktif rol alan kişi daima annem oldu. Tıpkı çalışmaya katılan anneler gibi tek başına beni yetiştirip eğitimimi sonuna kadar destekledi ve bu süreçte birçok fedakarlıkta bulundu. Çalışma süresince bu gerçeği hiç unutmamaya gayret göstererek kendi deneyimlerimin katılımcıların deneyimlerinin önüne geçmemesi için çabaladım. Bu noktada klasik fenomenolojide yer alan paranteze alma (epochē) tekniğinden faydalananarak özellikle analizler sırasında kendi deneyimlerimden sıyrılarak katılımcıların deneyimlerini anlamaya özen gösterdim (Overgaard, 2015). Araştırmanın gidişatını etkileyecek diğer özelliğim ise Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında lisansımı tamamlamış olmam. Çalışma süresince bu bölümü okumanın avantajlarını yaşadım. Görüşme yaptığım her katılımcının söylemlerinin arkasındaki duyguyu anlamaya çalıştım. Bu kimi zaman danışma seanslarımı anımsattı fakat yine de danışma ortamı oluşturmadan, daha çok soru cevap yöntemli görüşme havasını korumaya çalıştım.

Bu araştırmada katılımcılara görüşme öncesi çalışma hakkında bilgi verilmiş, görüşme sırasında sorulacak soruların özel hayatlarıyla ilgili olmadığı yani kendilerini rahatsız edebilecek bir sorunun bulunmadığı söylenmiştir. Katılımcılara sürecin tamamı açık bir şekilde açıklanmıştır. Görüşmelerde sorulacak sorular açık uçlu olacak şekilde oluşturulmuş ve her

katılımcıya aynı sorular sorulmuştur. Görüşmeler esnasında katılımcıların verdikleri yanıtları etkilememek adına jest ve mimik kullanımından kaçınılmış, katılımcıları objektif bir şekilde dinlemeye özen gösterilmiştir.



IV. BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu araştırma kapsamında boşanma veya ölüm nedenleriyle parçalanmış ailelerde çocukların bakım sorumluluğunu üstlenen 10 anne ile görüşülmüştür. Bu bölümde araştırmanın amacı çerçevesinde bu 10 anne ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen verilerin analiz sonuçları paylaşılmaktadır. Bu bulgular toplam üç ana başlık altında ele alınmıştır. Bu doğrultuda ilk olarak tek ebeveynli ailelerin (annelerin) çocuklarının eğitime verdiği önem ve aile katılımına verdikleri değer incelenmiştir. İkinci olarak, tek ebeveynli ailelerin aile katılımına yönelik algı ve deneyimleri incelenerek bu ailelerin aile katılımını nasıl tanımladıkları ve aile katılımı çerçevesinde hangi davranışları sergiledikleri incelenmeye çalışılmıştır. Üçüncü ve son olarak çocuklarının eğitimini tek ebeveyn olarak desteklemeye çalışan bu annelerin aile katılımında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlarla baş etme yöntemleri üzerinde durulmuştur.

4.1. Tek Ebeveynli Ailelerin Çocuklarının Eğitime Verdiği Önem

Her ne kadar bu araştırmanın ana amacı, katılımcıların aile katılımını nasıl tanımladığını ve uyguladığını anlamaya çalışmak olsa da ailelerin bu kavrama attığı değeri anlamadan nasıl tanımladıklarını anlamak da zor olacaktır. Dolayısıyla burada ilk olarak ailelerin aile katılımına attıkları önem değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Bu kapsamda yapılan incelemeler doğrultusunda tüm aileler ortak bir paydada buluşarak aile katılımını önemli gördüklerini ve ailelerin eğitimin ayrılmaz bir parçası olduğuna inandıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin, “[eğitim konusunda] kesinlikle destekliyorum...” diyen Anne 8, çocuğunun eğitimini desteklemek için elinden gelen her şeyi yaptığını dile getirmiştir. Yer yer tek ebeveyn olmanın zorluklarına değinen katılımcılar, bu zorluklara rağmen çocuklarının eğitimini desteklemek için çabaladıklarını ve bunun önemine inandıklarını vurgulamışlardır. Örneğin, bir işte çalışmasına rağmen çocuğunun eğitimini her yönde desteklediğini söyleyen Anne 1 şunları dile getirmiştir:

Çocuğumun eğitimini her yönde destekliyorum. Mesela çalıştığım halde eve gittiğim zaman ödevlerine yardımcı olmaya çalışıyorum... Okulda herhangi bir faaliyet olduğu zaman katılacağız gideceğiz. Mesela biz hiçbir şeyden eksik kalmadık. Ne oluyorsa mutlaka biz de gidiyoruz. Mutlaka ona katılmaya çalışıyoruz... Mesela matematikten eksikse hemen ben tekrar evde yardımcı olmaya çalışıyorum.

Benzer yönde görüş beyan eden diğer katılımcıların görüşleri de gösteriyor ki hayatın omuzlarına yüklediği tüm zorluklara rağmen, tek ebeveyn olarak çocuklarının eğitimini

desteklemeye çalışan bu anneler, eğitimde aile katılımının önemine inanmaya devam etmekte ve bu rolün diğer öncelikler tarafından geri plana itilmesine izin vermemektedirler. Çocuğunun eğitimine önem verdiğini ve desteklediğini söyleyen Anne 9: “Derslerinden anlamasam da yanında oturuyorum. Ödevlerini yaparken en azından ben yanında olunca ödevini daha dikkatli yapıyor. Yapamadığı yer olunca da genelde internette [birlikte] araştırıyoruz.” demiştir.

Bu alıntılardan da anlaşılacağı üzere çocuklarının eğitimini desteklemek bu anneler için önemli bir önceliktir. Yaşadıkları zor ve yoğun hayat şartlarına rağmen bu anneler birer ebeveyn olarak çocuklarının eğitimini desteklemeyi önemli bir sorumluluk olarak kabul etmekte ve bu doğrultuda çaba harcamaktadırlar.

4.2. Tek Ebeveynli Ailelerin Aile Katılımına Yönelik Algı ve Deneyimleri

Bir önceki bölümde tek ebeveyn olarak çocuklarının eğitimini desteklemeye çalışan annelerin aile katılımına atfettikleri değeri anlaşılmaya çalışılmıştır. Ailelerin okulların beklentilerini karşılayamadığı durumlarda sık sık ilgisiz aile olarak etiketlendiği düşünüldüğünde (Gedik, 2021), bu bulgunun önemi daha iyi anlaşılabacaktır. Çünkü bu bulgular, tek ebeveyn olarak çocuklarının eğitimini desteklemeye çalışan bu annelerin çocuklarının eğitimine önem vermekle kalmayıp, çocuklarının kaliteli eğitim alabilmeleri için kendi üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmeye çabaladıklarını göstermektedir. Araştırmamızın ikinci adımında dikkatlerimizi bu annelerin aile katılımdan ne anladıklarına ve çocuklarının eğitimini nasıl desteklediklerine çevireceğiz. Bu kapsamda çalışmanın amacıyla uyumlu olarak oluşturulmuş sorular katılımcılara yöneltilmiş ve bizi araştırmanın amacına ulaştıracak yanıtlar aranmıştır.

Çalışmanın kavramsal çerçevesinde Epstein’in (2011) aile katılım modeli yer aldığından katılımcıların cevapları doğrultusunda ortaya çıkan kodlar ve temaları etiketlemede Epstein’in terminolojisinden yararlanılmıştır. Katılımcıların verdikleri yanıtlar incelendiğinde Epstein’in altı farklı aile katılım boyutundan ebeveynlik, iletişim, gönüllülük, evde öğrenme ve toplumla ortaklık boyutlarını sergiledikleri bulunmuştur. Bunların dışında kalan “karar verme” aile katılım boyutunu ise sergilemedikleri görülmüştür. Bu noktada Tablo 3’e bakılacak olursa, sol sütunda Epstein (1995; 2011)’in modelinde yer alan altı aile katılım boyutu verilmektedir. Sağ taraftaki sütunda ise bu çalışmaya katılan annelerin sergilediği beş farklı aile katılım boyutu verilmektedir.

Tablo 2. Epstein (2011) ve Bu Çalışmada Bulunan Aile Katılımı Boyutlarının Karşılaştırılması

Epstein (2011)	Bulgular
Ebeveynlik	Ebeveynlik
İletişim	İletişim
Gönüllülük	Gönüllülük
Evde öğrenme	Evde öğrenme
Toplumla ortaklık	Toplumla ortaklık
Karar verme*	—

Tablo 3’te görüldüğü üzere, çalışmaya katılan annelerin ortaya koyduğu aile katılımı tanımlarının Epstein (2011)’in modelinde yer alan aile katılımı boyutları ile ilk bakışta büyük oranda örtüştüğü görülmektedir. Diğer bir ifade ile Epstein (2011)’de ifade edilen altı aile katılımı boyutundan beş tanesinin bu araştırmaya katılan anneler tarafından da vurgulandığı anlaşılmaktadır. Gene ilk bakışta göze çarpan farklılık ise Epstein (2011)’in modelinde bulunan ailelerin okullardaki “karar verme” süreçlerine aktif katılımını vurgulayan boyutun bu aileler tarafından aile katılımı olarak bahsedilmemesidir. Bunun dışında bir de bu annelerin yukarıda adı geçen “ebeveynlik”, “iletişim” ve “gönüllülük” gibi kavramlara yükledikleri anlamların Epstein (2011)’den farklılaştığı bulunmuştur.

Tüm bu benzerlik ve farklılıkların daha iyi anlaşılacak bu ailelerin aile katılımına yükledikleri anlamların kavranabilmesi için bundan sonraki kısımda, bu çalışmaya katılan annelerin ortaya koyduğu aile katılımı tanımına daha yakından bakılarak tablo 3’te sıralanan “ebeveynlik, iletişim, gönüllülük, evde öğrenme ve toplumla ortaklık boyutları teker teker açıklanacaktır.

4.2.1. Ebeveynlik

Katılımcıların ebeveynlik tanımlarına Epstein (2011) çerçevesinden bakıldığında buradaki ebeveynlik tanımından birtakım farklılıklar içerdiği görülmektedir. Epstein (2011) ebeveynliği “Ailelerin çocuklarını öğrenciler olarak destekleyebilmeleri için gerekli ev ortamlarının oluşturmaya yardımcı olmak.” olarak tanımlamaktadır. Epstein’in ebeveynlik algısı okulun ailelere uygun ebeveynlik konusunda destek vermesi, onları bilgilendirmesi; bunları yaparken bir ortaklık içinde olmasını kapsarken, bu çalışmaya katılan anneler ebeveynliğin aileler tarafından yerine getirilmesi gereken bir sorumluluk olduğunu düşünmektedirler. Diğer bir deyişle, Epstein (2011)’de çocukların eğitimlerini destekleyecek

en etkili ebeveynlik uygulamalarından faydalanabilmesi için okul ve aile arasında kurulması gereken bir işbirliği olarak tanımlanan “ebeveynlik”, çalışmaya katılan anneler tarafından ebeveynlerin yerine getirmesi gereken bir takım sorumluluklar olarak algılanmaktadır. Burada sorumluluktan kast edilen ebeveynliğin okul ile yapılabilecek bir işbirliğinden ziyade ailelerin üzerlerine düşen bir vazifeymiş gibi görülmesidir. Ailelerin ebeveynlik kapsamında gerçekleştirdikleri bu uygulamaları iki başlık altında inceleyebiliriz. Bunlar: çocuklarıyla birlikte okul dışında geçirdikleri zaman ve çocuklarını çeşitli sosyal aktivitelere yönlendirmektir.

Okul dışında geçirilen zamanda ebeveynler daha çok çocuklarıyla birlikte okul dışında sinema, tiyatro, kafe gibi yerlere gittiklerini, birlikte film izleyebildikleri zaman dilimi oluşturduklarını, dışarıda birlikte yemek yediklerini, yürüyüş yaptıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin Anne 7, ebeveynlik algısını şu şekilde belirtmiştir: “Yürüyüşlere gidiyoruz. Birlikte bisiklet sürüyoruz. Bir parka gidip yanımıza termos alıp birlikte oturabiliyoruz veya bir akşam açık alanlara gidip kitaplarımızı alıp okuyoruz.” Bir başka örnek ise Anne 6 tarafından şu sözler ile dile getirilmiştir: “‘Beraber dışarı çıkalım.’ diyor. İşte ‘Bizi sinemaya götür.’ dediği zaman götürüyorum. Ya da ‘Bizi oyun alanına götür.’ diyor götürüyorum. Ya da en basiti ‘Yemeğe çıkalım.’ dediği zaman çıkıyoruz.” Diğer katılımcıların da yanıtları incelendiğinde buna benzer eylemleri yaparak çocuklarının sağlıklı gelişimini desteklemeye çalıştıklarını belirttikleri görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında bu annelerin çocuklarıyla birlikte zaman geçirmeyi gerekli bir aile katılımı olarak gördükleri söylenebilir. Burada dikkat çeken nokta ise katılımcıların ebeveynlik rolünü yerine getirmeye çalışırken yaptıkları uygulamalarda çocuklarını merkeze almaları, onları memnun etmek için çaba göstermeleri ve tüm bunları yaparken okuldan herhangi bir destek almadan veya okul ile bir işbirliği kurmadan sorumluluğu tamamen kendileri üstlenerek yapmaları olmuştur.

Çocuğu sosyal faaliyetlere yönlendirme konusunda katılımcılar ebeveynliği çocuklarının çeşitli sosyal etkinliklere katılımlarını teşvik ederek yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Örnek olarak Anne 10: “Sosyal etkinliklerine destek olmaya çalışıyorum. Sportif faaliyetlere yönlendirmeye çalışıyorum. Bulunduğumuz yerde tekvando kursları var şu an. Yaz kursu olarak oraya devam ediyor.” diyerek bulundukları çevredeki imkanlardan azami düzeyde yararlanmaya çalıştıklarını ifade etmiştir. Diğer katılımcılar da çocuklarının ilgi ve istekleri doğrultusunda onları kurslara göndermekte ve sosyal yönlerinin gelişmesi için gerekli çabayı gösterdiklerini dile getirmiştir. Bunun bir diğer örneği de kızını düzenli olarak yüzme kursuna gönderen Anne 7 tarafından dile getirilmiştir: “Bahara doğru yine yüzme kursuna göndereceğim.” diyen anne, çocuğunu geçen senelerde halk oyunları kursuna da gönderdiğini,

çocuğunun sosyal yönünün gelişmesi için elinden gelen desteği sağladığını belirtmiştir. Katılımcıların genel olarak söylemlerinden yola çıkarak, çocuklarını sosyal faaliyetler konusunda desteklemelerinin en önemli nedenlerinden biri, çocuklarının ilgi duydukları alanlarda kendilerini geliştirmelerini sağlamak; bunu yaparken aynı zamanda sosyalleşmelerini sağlamak ve bu sayede okuldaki başarılarının da artacağı yönündeki düşünceleridir.

Bu bağlamda katılımcıların ebeveynlikten anladığı; çocuklarının akademik olarak desteklenmesi için gerekli olan ev ortamlarını oluşturmalarına yardımcı olmaktan ziyade, daha çok çocuklarıyla birlikte ev dışındaki ortamlarda zaman geçirerek, onları sosyal faaliyetlere yönlendirerek tüm bunların dolaylı yoldan çocuklarının akademik başarılarını olumlu yönde etkileyeceği düşüncesi içinde olmalarıdır.

4.2.2. İletişim

İletişimin okullar tarafından kurulması gerektiğini vurgulayan Epstein (2011) iletişimi, okul ve aile arasında çift yönlü olarak gerçekleşen bir bilgi akışı olarak tanımlamaktadır. Buna göre okuldaki idareciler ve öğretmenler ebeveynlere öğrencilerin okuldaki gelişimleriyle ilgili sistemli bir şekilde bilgi sunmalıdır. Çalışma kapsamında görüşülen anneler, iletişim boyutunu okul ve öğretmenlerle karşılıklı iletişim kurarak ve ebeveynlerin kendi aralarında kurdukları iletişim olarak tanımlamaktadırlar. Bu tanım kısmen Epstein'in (2011) iletişim tanımıyla örtüşmektedir. Fakat katılımcılar buna ek olarak diğer ebeveynlerle de iletişim kurarak aralarında bir bilgi alışverişinde bulunduklarından da bahsetmişlerdir. Bu nedenle tek ebeveynli ailelerin iletişim tanımıyla Epstein (2011)'in iletişim tanımının bu noktada farklılaştığı söylenebilir. Katılımcı annelerin iletişim konusundaki cevapları iki farklı şekilde ele alınmıştır: birincisi öğretmenler ve okulla iletişim, bir diğeri de ebeveynlerin kendi aralarında kurdukları iletişim.

Öğretmenler ve okulla iletişim konusunda katılımcı anneler çocuklarının eğitimiyle ilgili her konuda gerek okul idaresi gerek rehberlik servisi gerekse öğretmenlerle çift yönlü bir şekilde yüz yüze ya da telefonla görüştüklerini belirtmişlerdir. Bu görüşmelerin konusu genel olarak çocuklarının okuldaki durumu, problem yaşayıp yaşamadıkları, ödev ile ilgili bilgilendirmeler, çocuğun daha başarılı olması için neler yapılabileceği gibi olduğu görülmüştür. Örneğin Anne 1, bir problem olduğunda öğretmenle iletişime geçtiğini şu şekilde ifade etmiştir: “Sınıfla alakalı bir problem olsun direkt mutlaka onun konuşmasını gün içinde yaparız. Ertesi güne bırakmayız ya da hiç konuşmamazlık yapmayız. Bir şey olduğu zaman bir sorun olduğu zaman ben ararım. [Öğretmeni] her zaman telefonumu açar.” Diğer katılımcıların

da görüşleri benzer yönde olmakla birlikte, kimi katılımcılar da öğretmenlerle ve rehberlik servisiyle işbirliği yaptığını, süreç içinde birlikte hareket ettiklerini belirtmişlerdir. Anne 3 bununla ilgili şunları söylemiştir:

Hem sınıf öğretmenimiz, rehberlik de öyle yani, her zaman kötü bir şey olduğunda ya da iyi bir şey olduğunda haberdar oluruz. Desteklenmesi gereken yerleri bana söyledilerse ben elimden geleni yapıyorum ya da onlar bir şekilde bu süreci benimle birlikte götürmeyi seviyorlar ya da tercih ediyorlar.

Ödev ile ilgili bilgilendirmeler konusunda öğretmenlerle iletişime geçtiklerini belirten Anne 4 ise: “Genelde ödevler atılıyor. Öğretmenler ödevleri atıyor. Anlamayan kişiler tekrardan yazıyor. Genelde ödevler okul etkinlikleriyle alakalı. Mesela ders saati değişti onun bilgisi, bir öğretmen mesela derse giremeyeceği zaman onların bilgisi...” Katılımcılar kimi zaman bu bilgileri okulda yapılan toplantılar aracılığıyla elde ettiklerini belirtmektedirler. Anne 6 bunu destekler nitelikte: “Toplantılara gidiyorum. Onları hiç kaçırmıyorum.” demiştir. Benzer yönde görüş beyan eden diğer katılımcılar da genellikle toplantı olduğunda okula gittiklerini söyleyerek toplantıya katılma amaçlarının çocuklarının başarı durumlarını, derse katılım düzeylerini ya da çocuklarıyla ilgili bir sorun olup olmadığını öğrenmek olduğunu belirtmişlerdir. Yani bu katılımcıların aile katılımına yönelik iletişim algısının okullara belirli gerekçelerle (toplantı gibi) giderek çocukları hakkında bilgi toplamak olduğu görülmektedir. Buradan da anlaşılabacağı üzere çalışmaya katılan ebeveynlerin iletişimi evden okula ve okuldan eve olmak üzere çift yönlü bir aile katılımı olarak anladıkları ve uygulamaya çalıştıkları anlaşılmaktadır.

Katılımcıların okul ve öğretmenler dışında bir de diğer ebeveynlerle iletişim kurmaları Epstein (2011)’in tanımının ötesindedir. Burada ebeveynlerin kendi aralarında kurmuş oldukları iletişimin konusu sınıftaki diğer ebeveynlerle okul dışında görüşme, çocuklarının birlikte sosyalleşebilecekleri aktiviteler yapmasını ve kaynaşmalarını sağlama ve çocuklarıyla ilgili durumları birbirleriyle paylaşarak destek alma yönünde olduğu belirtilmiştir. Bununla ilgili Anne 1 şunları söylemiştir:

Sınıftan arkadaşlarının anneleri ile konuşurum. Hep birlikte bir şeyler yaparız. Böyle yakın arkadaşımız var aynı sınıftan birbirimizin evlerine kahvaltılara, öğlen buluşmalarına ya da ne bileyim işte ‘hadi gelin bugün hepimiz parka gidelim’...(çocukları için) Okul dışında da onlarla görüştürmeye ki anneleri ile benim aram zaten iyi, onlar da kaynaşsınlar daha iyi olsunlar hem de onlara da bir değişiklik olsun diye.

Anne 10 ise: “Aslında ilk önce okul açılmadan önce velilerle konuşulmuştu. ‘Çocuk okula alınsın mı, durabilecekler mi...’ Çünkü birinci sınıfı okula gönderdiğinizde çok duramazlar. ‘Anne yanımda dur, bekle’ gibi şeyleri olur. Bunu biz ikinci sınıf öğrencilerinde

yaşar mıyız şeyi olmuştu. Birkaç veliyle konuştuğumuzda çocuklar uzaktan evdeki o rahatlığa alışmışlardı. Bilgisayardan ders dinleme, ödevlerini yapma, sonradan fotoğraf atma gibi... Artık öyle bir durum söz konusu değildi.” diyerek çocuklarının okula başlarken kendilerinin yaşadıkları kaygıyı birbirleriyle paylaştıklarını belirtmiştir.

Katılımcıların yanıtlarından yola çıkarak iletişimin yalnızca öğretmen ve ebeveyn arasından gerçekleşmediği, ebeveynlerin kendi aralarında da gerek okulda gerekse okul dışında iletişim kurarak çocuklarının eğitimleri hakkında bilgi paylaştıkları ve bu suretle iletişimin çok yönlü bir şekilde gerçekleştiği görülmektedir.

4.2.3. Gönüllülük

Epstein (2011) gönüllülüğü “Sınıftaki veya okuldaki etkinliklere yardım etmeleri ve desteklemeleri için ebeveynleri dâhil ederek onları organize etmek.” şeklinde tanımlamaktadır. Burada okulun rolüne vurgu yapılmaktadır. Çalışmada görüşülen anneler gönüllülük boyutunu daha çok okul ya da sınıfı ilgilendiren faaliyetlere gönüllü katılım sağlama yönünde algılamaktadırlar. Katılımcılardan kimi bu rolü kendilerinin yapması gereken görevler olarak görmekteyken kimi ise okulun da rolüne vurgu yaparak bir işbirliğinden bahsetmektedir. Bu da kısmen Epstein (2011)’in gönüllülük tanımıyla uyuşmaktadır. Örneğin: “Okulda herhangi bir faaliyet olduğu zaman katılıyoruz, gidiyoruz. Mesela biz hiçbir şeyden eksik kalmadık ne oluyorsa mutlaka biz de gidiyoruz. Mutlaka ona katılmaya çalışıyoruz.” diyen Anne 1, aile katılımında gönüllülük rolünü okulda yapılan etkinliklere dâhil olarak yerine getirmektedir. Anne 8 ise: “Okul etkinliklerine, bayramlar veya okulda bir gezi olursa birlikte katılıyoruz.” diyerek gönüllülük boyutunda gerçekleştirdikleri uygulamaları belirtmiştir. Burada önemli olan, okulun eğitime yönelik uygulamalarında söz konusu tek ebeveynli aileleri de dâhil etme çabasıdır.

Verilen yanıtlar doğrultusunda katılımcı annelerin gönüllülük algısı, genel olarak okulla işbirliği yaparak düzenlenen faaliyetlere gönüllü katılım gösterme yönündedir.

4.2.4. Evde Öğrenme

Aile katılımını ev ve okul arasında kurulacak bir ortaklık olarak tanımlayan Epstein (2011), modelinde bahsi geçen katılım boyutlarının gerçekleşmesinde okul ve aile arasında kurulacak işbirliğine dikkat çekmek için okulun ve eğitimcilerin sorumluluklarına vurgu yapmaktaydı. Bu doğrultuda “evde öğrenme” faaliyetini de ebeveynlerin eğitimciler tarafından desteklenerek çocuklarının öğrenmelerine evde yardımcı olacak bilgi ve becerileri kazanmaları

süreci olarak tanımlamaktadır. Epstein (2011)’e göre bu, okul ve ev arasında kurulacak bir işbirliği ile evlerin, okulların uzantısı gibi yani çocukların öğrenmeye devam ettiği ortamlar olması yönünde yapılacak faaliyetleri kapsamaktadır. Buna göre “evde öğrenme”, ebeveynlerin çocuklarının ders etkinliklerine, ödevlerine evde nasıl yardım edecekleri konusunda ailelere bilgi verilmesi, konferans ve seminerlerin hazırlanması gibi çeşitli etkinliklerin düzenlenmesini içerir. Katılımcıların yanıtları incelendiğinde bu annelerin, çocuklarının evde öğrenmelerini desteklemek için çabaladıkları görülmektedir. Fakat burada dikkat çeken nokta, bu anneler evde öğrenmeyi Epstein (2011)’in söylediği gibi bir ortaklık ve iş birliği olarak değil, izole bir katılım olarak algılayıp deneyimlemektedirler. Katılımcı anneler bu boyutta çocuklarına evde eğitimi destekleyecek faaliyetler sunduklarından, onlara akademik başarılarını arttırabilmeleri amacıyla kimi zaman özel ders imkânı sağladıklarından ve kendilerinin de aynı zamanda bir öğretici gibi davrandıklarından bahsetmişlerdir.

Evde eğitimi destekleyecek faaliyetler konusunda çocuklarının eğitimlerini her koşulda desteklemeye çalışan katılımcı anneler, eğitimin yalnızca okulda verilenden ibaret olmadığını, evde de çeşitli şekillerde desteklenmesi gerektiğinin farkındadırlar. Özellikle çalışan anneler için bu her ne kadar zorlayıcı olsa da yine de işten çıktıklarında eve geldikleri zaman günün yorgunluğunu bir kenara bırakarak çocuklarının evdeki eğitimlerini de desteklemeye çalıştıkları görülmektedir. Örneğin Anne 1 bu konudaki fikrini şu ifadelerle dile getirmiştir: “Çalıştığım halde eve gittiğim zaman ödevlerine yardımcı olmaya çalışıyorum.” Fakat bazı katılımcılar öğrenim düzeylerinin düşük olmasından kaynaklı olarak ödevlerine istedikleri gibi yardımcı olamadıklarını belirterek çocuklarının zorlandıkları kısımlarda birlikte internetten araştırarak birlikte öğrendiklerini belirtmişlerdir. Anne 9 bunu destekler nitelikte: “Derslerinden anlamasam da yanında oturuyorum... Yapamadığı yer olunca genelde internetten araştırıyoruz.” demiştir. Yine evde öğrenme boyutunda Epstein (2011)’in belirttiği gibi “okul gibi ev – ev gibi okul” tabiri burada katılımcılar tarafından da ifade edilmiştir. “Evim de minik bir okul gibi” diyen Anne 8, bunu destekleyecek şekilde şunu söylemiştir: “Evimizde mesela çarpım tablosu şeylerimiz vardır. İsimlerini tam bilmiyorum, [ama] o tarz şeylerimiz vardır. Gitsinler, gelsinler baksınlar diye. Saati öğrenebilmeleri için saat takvimimiz vardır. Yani evimizin içi de hep o şekilde çocuklarıma yönelik.” Burada da katılımcı annenin, evin düzenini bile çocuklarının eğitimlerini destekleyecek şekilde değiştirmesi çocuğunun evde öğrenmeye devam edebilmesine verdiği önemi göstermektedir.

Katılımcı annelerin, çocuklarının evdeki öğrenmelerini desteklerken aynı zamanda okuldaki başarılarını da devam ettirebilmeleri için özel ders imkânı sundukları görülmektedir. Bununla ilgili Anne 5, çocuğunun etüt eğitimi aldığından ve özel matematik kursuna

gittiğinden ve bunlar dışındaki dersler için de özel destek sağladığından şu şekilde bahsetmiştir: “Etüt eğitimi alıyor. Özel matematik kursuna gönderiyorum... Ek derslerden matematiktir, fendir, sosyaldır... Bunlara ek olarak okul çıkışlarında haftanın 3 günü etüt eğitimi artı yine haftanın 2 günü özel matematik dersi alıyor.” Fakat bazı katılımcıların yanıtları incelendiğinde tek başlarına çalışarak geçim sağlamak zorunda olmalarının, çalışmayan annelerin devlet desteği almalarının yani ekonomik durumlarının iyi düzeyde olmamasının özel ders imkânından mahrum kalmalarına sebep olduğu görülmektedir. Bunun yerine çeşitli internet kaynaklarını (Youtube, Google vs.) kullanarak çocuklarının evde öğrenmelerine katkı sağlamaktadırlar. Bu kaynaklardan yararlanmalarında kimi zaman öğretmenlerin de yönlendirmesi olmaktadır. Anne 9 bununla ilgili olarak: “[Öğretmenleri] Mesela Youtube’da bir şeyler falan izlet dediklerinde izletmeye çalışıyorum.” demiştir.

Verilen yanıtlardan yola çıkarak katılımcıların aile katılımında evde öğrenme boyutuyla ilgili çocuklarının eğitimlerini destekledikleri görülmektedir. Yaptıkları uygulamalar da bunu kanıtlar niteliktedir. Katılımcılar çocuklarının evde öğrenmelerini destekleyecek uygulamaları gerçekleştirirken kimi zaman internet kaynaklarına başvurmakta, kimi zaman özel öğretici yardımına başvurumaktadırlar. Kimi zaman da öğretmenlerden bilgi alarak bunları evde uygulamaya çalışmaktadırlar. Yani ebeveynler çocuklarının evde eğitimlerini destekleyebilmek için aynı zamanda okul tarafından da desteklenmektedirler. Her ne kadar böyle bir durum olsa da bir genelleme yapılacak olunursa evde öğrenmeyi gerçekleştirme konusunda asıl sorumluluğu annelerin aldığı görülmektedir. Buradan anlaşılağı üzere annelerin evde öğrenme algısı ve bununla ilgili uygulamaları Epstein (2011)’in evde öğrenme tanımıyla tam olarak örtüştüğü söylenemez.

4.2.5. Toplumla Ortaklık

Teorik çerçeve kısmında detaylı olarak ele alındığı üzere, Epstein (2011) aile katılımı yerine ev-okul ortaklığı kavramını kullanmayı uygun bularak bizim burada aile katılımının altı boyutu olarak ele aldığımız etkinlikleri işbirliği zemininde tanımlamaktadır. Diğer bir ifade ile, aile katılımında aileler tarafından yerine getirilecek sorumlulukları sıralamak yerine bu sorumlulukların yerine getirilmesinde kurulacak işbirliklerine vurgu yapmaktadır. Bunun içinde sürekli olarak ailelerin katılımını teşvik edecek okul uygulamalarına vurgu yapmaktadır. Epstein (2011)’in işbirliğini vurgulayan bu yaklaşımıyla uyumlu olarak “toplumla ortaklık” boyutu, çevredeki toplumsal kaynakların tespit edilerek öğrencileri, aileleri ve okulu destekleyecek şekilde organize edilmesi anlamına gelmektedir. Bu çalışmaya katılan anneler

ise, diğer katılım çeşitlerinde olduğu gibi işbirliği yerine ebeveyn sorumluluklarını vurgulayan bir tanım yapmaktadırlar. Bu doğrultuda okulların “toplumla ortaklık” boyutunda ailelerle yaptığı her hangi bir işbirliğinden bahsetmek yerine, kendi çocuklarının eğitimi desteklemek için toplumsal kaynaklardan faydalanma çabalarına değinmişlerdir. Bu kapsamda özellikle çocuklarının eğitim hayatları dışında sosyal yaşamlarını da desteklemek için çevrenin sunduğu imkânlardan en verimli şekilde faydalanmaya çalıştıkları görülmektedir. Anne 3’ün sözleri bunu destekler niteliktedir:

Çeşitli atölyeler oluyor. Mesela belediyede okullarımızın düzenlediği ücretsiz. İmkanların elverdiği ölçüde onları takip ediyorum. Bu tür programları çok fazla takip ederim ve onlardan çocuğumun yararlanmasını her zaman teşvik ettim. Mesela şu anda akıl zeka oyunları kursları aldı. Robotik kodlamaya karşı bir ilgisi var. O kursları bitirdi. Şu anda yüzme kursu var. Belediyelerin yine basketbol [kursu] vardı...

Diğer katılımcıların da görüşleri incelendiğinde söz konusu annelerin toplumla ortaklık algılarının, çevrenin düzenlediği ücretsiz kurslardan haberdar olarak çocuklarını ilgileri doğrultusunda bu kurslara gönderme yönünde olduğu görülmektedir. Anne 10 bu doğrultudaki girişimlerini şu ifadelerle açıklamıştır: “Bulunduğumuz yerde tekvando kursları var şu an yaz kursu olarak oraya devam ediyor.” Özetle çalışmaya katılan anneler toplumla ortaklık boyutunu da okulla kurulacak bir işbirliğinden ziyade, kendi başlarına yerine getirilmeleri gereken bir sorumluluk olarak tanımlamakta ve deneyimlemektedirler. Bu anlamda bir işbirliğinden bahsedilmediği için annelerin toplumla ortaklık tanımının Epstein (2011)’in tanımının dışında kaldığı görülmektedir.

4.3. Tek Ebeveynli Ailelerin Okul-Aile İşbirliğine Katılımda Karşılaştıkları Sorunlar

Bulguların ilk iki kısmında tek ebeveynli ailelerin çocuklarının eğitime ve eğitimde aile katılımına verdiği önem ele alınarak bu ailelerin aile katılımına yönelik algıları ve tanımlamaları ele alındı. Üçüncü kısımda çalışmanın bir diğer amacı olan söz konusu tek ebeveynli ailelerin okul aile işbirliğine katılımlarında yaşadıkları sorun ve süreç içinde karşılaştıkları engellere yönelik deneyimleri açıklanarak bu durumlarla baş etmede kullandıkları stratejiler incelenmiştir.

Çalışmaya katılan annelerle yapılan görüşmeler incelendiğinde her annenin çocuklarının eğitimlerine katılma sürecinde mutlaka bazı sorunlar yaşadığı fark edilmiştir. Bu sorunların çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Bunlar: Ebeveyn kaynaklı (baba figürü eksikliği, ebeveynin öğrenim düzeyinin düşük olması, tek ebeveynin bir işte çalışması), çocuk kaynaklı (çocuklarda yaşanan duygusal sorunlar, parçalanmayla birlikte yaşanan şehir değişikliği sonucunda çocuğun uyum problemi göstermesi), çevre kaynaklı (çocukların tek ebeveynli aile

içinden gelmesinden kaynaklı olarak arkadaş ortamında dışlanması) ve okul kaynaklı (okulun kimi durumlarda tek ebeveynli ailelere esneklik göstermemesi, çocukla ilgili okuldan gelen şikayetler) sorunlar olmak üzere dört temel başlık altında incelenmiştir.

Ebeveyn kaynaklı sorunlardan birincisi baba figürü eksikliğidir. Ailenin çeşitli nedenlerle parçalanmış olması ve çocuğun velayetinin anneye devredilmesiyle evde yalnızca anne ve çocuk kalmaktadır. Buna bağlı olarak çocukta, babanın evde olmamasından kaynaklı bir boşluk oluşmakta ve bu durumda çocuğun eğitimine anne katılım göstererek baba genellikle katılım göstermemekte ya da nadir zamanlarda katılım göstermektedir. Babasıyla sadece yazları görüştüğünü ve bunun dışındaki zamanlarda telefonla iletişime geçtiğini söyleyen Anne 5: *“Dersler konusunda bazen babası ile diyalogları oluyor. Özellikle (fen bilgisi mezunu babası) fen bilgisi konularında o da yardımcı olmaya çalışıyor elinden geldiğince”* diyerek çocuğun babasıyla yüz yüze görüştüğü zamanların çok kısıtlı olduğunu, okul döneminde zaman zaman babasından destek belirtmiştir. Fakat bazı katılımcılar da bunun tam tersi yani babanın hiçbir konuda katılım göstermediğini söyleyerek evde babanın olmayışının çocuğun eğitim hayatını da olumsuz etkilediğini ve aile katılımında tüm sorumluluğun kendilerine kaldığını belirtmişlerdir. Ebeveyn kaynaklı bir diğer sorun, ebeveynin öğrenim düzeyinden kaynaklanmaktadır. Genellikle ilkokul mezunu olan anneler çocuklarının ödevlerine yardımcı olamadıklarını, çocukları soru sorduğunda cevap veremediklerini ve bunun kendileri için üzücü bir deneyim olduğunu dile getirmektedirler. Örneğin Anne 4 bununla ilgili şunları söylemiştir: *“Çocuk bir şey soruyor cevap verememek çok zor geliyor, başkasından yardım istemek de. Mesela bir arkadaşım var işte ona soruyoruz. Birine sormak, çocuklarımin gözünde cahil bir anne olarak görünmek ağır geliyor biraz.”* Bununla ilgili neler hissettiği sorulan bu anne korku duyduğunu, çocuklarının geleceği için kaygılandığını ve yetersizlik hissettiğini söylemiştir. Bir başka örnek ise Anne 2 tarafından ifade edilmiştir: *“Bazen zorlandığım zamanlar oluyor, oğlumun dersinde anlamadığım şeyler çok oluyor. Çünkü ben ilkokul mezunuyum, oğlum da ortaokul 1 şuan, zorlanıyorum.”* Buradan da anlaşılıyor ki ebeveynin öğrenim düzeyi çocuğun eğitimine katılımında önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Ebeveyn kaynaklı sorunlardan diğeri ise tek ebeveynin bir işte çalışmasıdır. Katılımcılardan bazıları evi geçindirmek için bir işe girmekte fakat iş koşullarından dolayı yeterli aile katılımı gösterememektedir. *“Zamanım olmadığı için işbirliğine falan pek giremedim.”* diyen Anne 5’in söylemi de bunu desteklemektedir. Annenin bir işte çalışıyor olması okulla yapacağı işbirliğini sekteye uğratmasının yanında bir de çocuğunun evdeki eğitimini yeterli destekleyememesine neden olmaktadır. Kimi katılımcılar buna çözüm olarak çareyi işten çıkmakla bulmaktadırlar. Çocuğuyla ve onun okuluyla yeterli bir şekilde ilgilenemediğini

düşünen ve sonunda işten çıkmaya karar veren Anne 9 şunları söylemiştir:

Çalışırken çok zordu. Çünkü benim ondan önce evden çıkmam gerekiyordu, ondan çok sonra gelmem gerekiyordu. Özel sektörde çalışma saatleri gerçekten çok uzun. İzindir, tatildir, resmi tatildir... Bunların zaten hiçbiri yoktu. Okulu ile ve kızım ile yeteri kadar ilgilenemediğimi fark ettim. O da üzülüyordu, benim çalışmamı da hiç istemiyordu. ‘Okula babam gelemiyor sen de gelemiyorsun’ düşüncesine giriyordu. İş bırakma nedenlerimden biri de bu hatta.

Buradan anlaşılacağı üzere tek ebeveynli ailelerde çocuğun bakımından sorumlu olan ebeveynin bir işte çalışması, gerek mesai saatlerinin uzun olmasından gerekse yeterli izni kullanamamasından dolayı çocuğunun okuluyla olan ilişkilerini zayıflatmasının yanında çocuğunun evdeki eğitimini devam ettirememesine neden olmaktadır. Kimi katılımcılar bu durumu kabullenmekte ve mecbur olduğu için çalışmaya devam etmekte, kimileri ise işten ayrılmakta ve devlet desteği olarak evin geçimini sağlamaya çalışmaktadır.

Çocuk kaynaklı sorunlara bakıldığında bunlardan ilki çocukta yaşanan duygusal sorunlardır. Ailenin parçalanması sonucu çocuk duygusal anlamda zorluk çekmekte ve bu yaşamının birçok noktasını etkilediği gibi okul hayatını da etkilemektedir. Babanın olmamasının çocukta bir boşluk oluşturduğunu ve bunun duygusal sorunlara yol açarak çocuğunun okula gitmek istemediğini Anne 3 şu şekilde ifade etmiştir:

Okula mesela her gün gelmeyeceğim diye kalkıyor. Bu benim için büyük bir sıkıntı... Sorunun sadece oğlumun psikolojik yapısı ile alakalı olduğunu düşünüyorum ve içinde de belki tatmin edilemeyen alanlar var. Onlar eksik kalıyor. Şu anda babadan dolayı benim de dolduramadığım alanlar var. O yüzden zorluklar yaşadığımı düşünüyorum.”

Burada dikkat çeken noktalardan bir diğeri hatta diğer katılımcıların da söylemlerinde fark edilen şey, annelerin her ne kadar tek bir ebeveyn olarak iki ebeveynin sorumluluğunu alsalar da özellikle duygusal anlamda babanın yerini tutamadıkları ve bunun çocukları olumsuz yönde etkilediğidir. Bu durum kimi zaman çocuklarda sorgulamalara da sebep olmaktadır. Konuyla ilgili olarak Anne 5 şunu söylemiştir: “ ‘Anneanne, babamlar bir araya gelebilecek mi?’ Arkadaşlarına bakıyordu mesela hepsinin kardeşleri var, bir aile düzeni var. Bunları tabii ki sorguladı ‘Neden benim yok, neden benim olmuyor, neden ben de diğerleri gibi annem ve babamla yaşayamıyorum... Bunları çok sorguladı ve çok zorlandık.’ diğer ebeveynlerin de buna benzer söylemlerinden yola çıkarak çocuğun henüz yaşının da küçük olmasından kaynaklı olarak anne babanın bir arada olmaması durumuna anlam veremediği görülmekte ve çevresindeki iki ebeveynli ailelere bakarak kendi anne ve babasının da yeniden bir araya gelmesi gerektiğini düşünmektedir. Fakat bunun mümkün olmadığını anladığında ise bu durumu sorgulamakta ve duygusal olarak güçlük yaşamaktadır. Bunun sonucunda ders başarılarında belirgin bir düşüş görülmekte ve bu durum da annelerin aile katılımındaki

motivasyonlarını olumsuz anlamda etkilemektedir. Karşılaşılan bir diğer sorun, ailenin parçalanması sonucu şehir değişikliği yapmak zorunda kalan anneler tarafından dile getirilmiştir. Eşiyle yaşadığı ayrılık sonrasında çocuğuyla birlikte farklı bir şehre taşınan Anne 7 şunları söylemiştir: *“Hem maddi hem manevi yani hiç kolay olmadı ayrılık. Bizim tekrar yeniden bir hayata başlamamız, başka bir şehirde başka bir evde... Biz eşyalarımızı bile getirememiştik mesela. Kendi yatağını, kendi odasını, kendi dolabını, kıyafetlerini, oyuncaklarını, her şeyi özliyordu.”* Katılımcının söyleminden anlaşılacağı üzere hem ailenin parçalanması hem de farklı bir şehirde yeni bir hayat kuruyor olmaları çocukta uyum sorunlarını da beraberinde getirmektedir. Bu deneyim her ne kadar çocuk için olumsuzluklar doğursa da anne için de çeşitli sorunlar ortaya çıkarmaktadır.

Çevre kaynaklı soruna bakıldığında tek ebeveynli bir aile olmak çevredeki insanlar tarafından kimi zaman dezavantajlı bir durum gibi algılanmaktadır. Bu durum bilhassa çocukların arkadaş çevrelerinde yaşanmaktadır. Bununla ilgili olarak Anne 6:

Arkadaşlarıyla arasında bir sıkıntı olduğunda, çocuk işte oynuyorlar ‘sen gelme’ ya da işte ‘sen oynama’ ‘niye?’ dediğinde ‘biz boşanmış aile çocuklarıyla oynamıyoruz’. Mesela kızım bunu bana anlattığında çok ağlamıştı, üzülüyordu. Yani bunun bir eksiklik olduğunu ya da kendinde bir kusur olduğunu düşünüyordu.

Katılımcının söyleminden anlaşılacağı üzere tek ebeveynli aile çocukları, arkadaş ortamında bu gibi dışlanmaya maruz kaldıklarında anne babanın ayrılmasının kusurlu bir durum olduğuna inanmaktadırlar. Çevre tarafından tek ebeveynli ailelere karşı önyargıların olması çocuk ve tek ebeveyn için üzücü ve yıpratıcı bir deneyim olmaktadır. Bu da okul tarafından bir önlem alınmadığı takdirde dolaylı olarak okul yaşamına yansiyarak çocuğun ve ebeveynin okuldan uzaklaşmasına neden olmaktadır.

Bunlar dışında bir başka sorun da okul kaynaklı sorunlardır. Okulun tek ebeveynli ailelerin kimi zaman durumlarını görmezden gelerek şartlarla ilgili esneklik yapmamasıdır. Ekonomik düzeyleri iyi olmayan Anne 4 bununla ilgili şu sözleri söylemiştir: *“Ben aslında okula tepki gösteriyorum biraz. Durumu bildikleri halde sürekli bir şeyler istiyorlar. İmkân olmadığı belli ama biz sürekli böyle proje ödevi için dünya kadar para harcadık mecburen. Çünkü ondan not alıyor çocuk ama yapmadığı zaman not alamayacak.”* Annenin bu söylemi dikkate alındığında okulun tek ebeveynli ailelerin maddi durumlarını görmezden geldiği, çocuklarının okulun vermiş olduğu ödevleri yapmadığı/yapamadığı takdirde öğretmenlerin ders notlarına düşük puanlar vererek okul başarılarını olumsuz yönde etkiledikleri görülmektedir. Bunun bir sonucu da tek ebeveynli ailelerin okul tarafından anlaşılmadığını düşünerek aile katılımının sekteye uğramasıdır. Annelerin karşılaştığı okul kaynaklı bir diğer sorun da çocuklarıyla ilgili okuldan şikâyet gelmesi. *“ Oğlumdan her zaman şikâyet aldığım*

zaman çok zorlanıyorum. Bazen diyorum ki sadece oğlum mu görülüyor acaba göze? Niye hep oğlum? Ya da artık adı mı çıktı? Mesela diğer çocuklar gözüküyor da, onlar kendilerini izole edip oğlumu mu öne atıyorlar?” diyen Anne 1, okuldan şikayet gelmesinin nedeninin tek ebeveynli aile olmalarından kaynaklı olabileceğini ve bundan dolayı çocuğunun daha fazla göze battığını düşünmektedir. Benzer yönde okuldan şikayet alan annelerin ortak düşüncesi bu yöndedir. Görülüyor ki tek ebeveynli aileler, içinde bulundukları durumu bir dezavantaj olarak görmekte, okulun da bu yönde tutumu olduğuna inanmaktadırlar. Bu durum özellikle okul tarafından anlaşılmadıkları hissine kapılmalarına yol açmaktadır.

Tüm bunlara bakıldığında tek ebeveynli ailelerin yaşadıkları sorunlar, aile katılımının önünde bir engel oluşturmakta ve çocuklarının eğitimlerine arzuladıkları şekilde yeterli düzeyde destek olamamalarına neden olmaktadır.

4.4. Tek Ebeveynli Ailelerin Aile Katılımında Karşılaştıkları Sorunlarla Baş Etme Yöntemleri

Burada inceleyeceğimiz iki tema tek ebeveynli ailelerin (annelerin) aile katılımında karşılaştıkları engellerle baş etme yöntemlerini içermektedir. Bu yöntemler “boşluğun doldurulması” ve “fedakârlık” tır.

4.4.1. Boşluğun Doldurulması

Tümevarımsal analizler sonucunda ortaya çıkan bu temalardan ilki, baba figürünün eksikliğine hitaben “boşluğun doldurulması”dır. Yapılan görüşmeler doğrultusunda bu anneler tek ebeveyn olarak çocuklarının bakımlarını üstlenmelerinde ve onların eğitimlerini sağlıklı bir şekilde devam ettirmelerini sağlamada kimi zaman çeşitli nedenlerden dolayı zorlanmaktadırlar. Bu noktada çevreden destek almak zorunda kalmaktadırlar. Bu ihtiyaç duydukları maddi ve psikolojik desteğin okul kurumu, devlet ve sosyal çevre (aile, arkadaş vs.) tarafından verildiği anlaşılmaktadır. Okuldan destek aldığını söyleyen anneler bu süreçte okulun maddi imkanlarından ve rehberlik servisinden destek aldıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Anne 3 *“Her konuda yani maddi olarak da müdür yardımcılarımız falan oğlumun çeşitli imkanlardan yararlanmasını sağladı.”* diyerek okul idaresinin özellikle maddi anlamda destek sağladığından bahsetmiştir. Aynı zamanda yine Anne 3’ün ; *“Ara ara yardım ediyorlar. Dediğim gibi okul rehberlik merkezindeki hocamdan terapi [psikolojik destek] aldığım oldu.”* ifadesinden de okulun rehberlik servisinin çocuk dışında ailelere de psikolojik olarak destek sağladığı anlaşılmaktadır. Bu uygulamaların okul tarafından gerçekleştirilmesi, annelerin

çocuklarının eğitimlerine katılımlarını dolaylı olarak etkilemekte ve aile katılımında daha istekli olmalarını sağlamaktadır. Görüşme yapılan anneler evde çocuklarıyla birlikte kaldıklarında birçok konuda sosyal çevrenin de desteğine ihtiyaç duyabilmektedirler. Burada katılımcıların çoğu özellikle ailelerinden destek aldıklarını belirtmekle birlikte kimi katılımcılar da yakın arkadaş desteği aldıklarını, kimi ise devletten maddi destek aldığını belirtmiştir. Örneğin bir işte çalışan Anne 10, evde anne ve babasının bulunduğunu ve çocuğunun okuldan geldikten sonraki gerekli bakımlarını yaptıklarını şu sözlerle ifade etmiştir: *“Tabii evde en büyük destekçim dediğim gibi babam ve annem olduğu için onlar da hani ben gelene kadar kızımın ihtiyaçları, istekleri ya da kendi durumları ile ilgili yapılması gerekenlerde bana çok destek sağlamışlardır.”* Her ne kadar katılımcıların bazıları bir işte çalışıyor olsa da çalışmayan anneler geçimlerini devletin verdiği destekle sağlamaktadırlar. Örneğin Anne 9: *“Ben mesela çalışmıyorum, devletin verdiği destekle geçinmeye çalışıyoruz.”* diyerek ailesinden de herhangi bir destek almadığını, destek boyutunda yalnızca devletin maddi yardımının olduğunu belirtmiştir. Bunlar dışında bir de geniş aile desteği alan katılımcılar bulunmaktadır. Anne 6, ailesinin yanında kaldığını ve kendi anne babasının dışında kardeşlerinin de hem maddi hem manevi olarak çocuğunun eğitimini desteklediklerinden bahsetmiştir. Bununla ilgili olarak;

Anneannesini var, dayısı var, dedesi var... Normalde ben ailemin yanında geçim sağladığım için okulla ilgili en ufak ihtiyaçları, maddi ihtiyaçları, gerektiği zaman hepsi elinden gelen desteği yapıyorlar. Onlar da istiyorlar dayısı diyor mesela ‘Bak oğlum oku, biz elimizden geleni yaparız. Seni okutmak bizim görevimiz, sen yeter ki oku. Ama benim şuyum yok dediğin zaman biz onu alırız. Ama sen yeter ki oku’ diye destekleniyor...

Bu söylemden yola çıkarak anne dışında geniş ailenin de aile katılımında rol aldığı anlaşılmaktadır. Bunun nedeni olarak da ailelerin çeşitli nedenlerle parçalanmalarının sonucu bu ailelerde boşluklar oluşmaktadır. Oluşan boşluklardan biri de çocuklarının eğitimlerine verimli bir şekilde katılamıyor oluşlarıdır. Bu noktada tek ebeveynli aileler dışarıdan destek alarak bu boşluğu kapatmaya çalışmaktadırlar. Çalışmada her ne kadar aile katılımının öneminden bahsedilse de, bu ailelerin aile katılımına önem verdikleri görülse de bu konuda çizilen çerçeveler tek ebeveynli aileleri dışarıda bırakmaktadır. İki ebeveyninden birinin olmaması tüm sorumluluğu tek ebeveynde topladığı için kalan tek ebeveynin tek başına yeterli olamadığı, bunun üstesinden gelebilmek için dışarıdan destek alması gerektiği görülmektedir. Ancak bu sayede çocuğunun eğitimini devam ettirebilecek, aile katılımında aktif olarak rol alabilecektir.

4.4.2. Fedakarlık

Katılımcı annelerin söylemlerine bakıldığında aslında her birinin fedakâr davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Bu kimi zaman kendilerinden verdikleri ödünle kimi zaman da çalışma koşullarını çocuklarına göre uyarlayarak olmaktadır.

Çocuklarının eğitimlerini sonuna kadar desteklediğini söyleyen anneler gerekirse kendi ihtiyaçlarını ikinci plana iterek önceliği çocuklarına vermektedirler. Buradaki amaçlarının çocuklarının başarılı olması ve ileride iyi bir yere gelmelerini sağlama isteği olduğunu belirtmektedirler. Örneğin Anne 4: *“Onların ihtiyaçları okul olduğunda, okumak olduğunda; kendi ihtiyaçlarımı, özel ihtiyaçlarımı, her şeyi bir kenara bırakıp onların okuluna yöneliyorum.”* diyerek bunun kimi zaman yorucu bir deneyim olduğundan bahsetmiştir.

Özellikle bir işte çalışan anneler çocuklarının evdeki eğitimlerini destekleme konusunda kendilerini yetersiz hissetmekte ve çözüm olarak çalışma saatlerini çocuklarına göre değiştirmektedirler. Bunun bir örneği Anne 5’tir: *“Nöbet usulü çalışıyordum. İdari kısımla konuşup dedim ki ‘Bir sene gündüz çalışmak istiyorum. Akşamları çocuğumun dersi ile ilgilenmek istiyorum.’ diyerek çalışma şeklimi değiştirdim.”* Çalışan birkaç katılımcı da benzer yönde görüş beyan etmiştir. Buradan anlaşıyor ki tek ebeveyn olmanın yanında bir işte çalışma zorunluluğun da olması bu ebeveynin çocuğunun eğitimini özellikle evde destekleyecek zamanı bulamamasına yol açmakta; söz konusu ebeveyn çareyi işyeri amirleriyle konuşarak mesai saatlerinde değişiklik yapılmasını istemekte bulmaktadır.

Her iki tema incelendiğinde tek başına bir ebeveyn olmak birtakım boşluklar oluşturmakta ve bu boşluklar ebeveynler tarafından bir şekilde doldurulmaya çalışılmaktadır. Bu kimi zaman çevrenin desteğiyle kimi zaman kendilerinin yaptıkları fedakârca davranışlarla olmaktadır. Her birinin ortak amacı çocuklarının eğitimlerine verimli bir şekilde katılmaktır. Bazı katılımcılar genellikle bir işte çalıştıkları için bu görevi evde çocuğun bakımını üstlenen diğer aile üyelerine (büyükanne/büyükbaba, teyze, dayı vs.) devretmektedirler. Bazı katılımcılar da iş koşullarında değişiklik yaparak bizzat kendileri bu sürece dâhil olmaktadır. Fakat tek ebeveynli bir aile olmanın getirdiği maddi zorluklar bu ailelerin çocuklarına destekleyici bir eğitim ortamı kurmalarında dolaylı olarak bir engel oluşturmakta; bu noktada da devlet desteğine veya sosyal çevre desteğine başvurarak sorunu çözmektedirler. Bu da onların aile katılımında yapacakları uygulamaları daha istekli bir şekilde yapmalarını sağlamaktadır. Sonuç olarak her bir katılımcı çocuklarının eğitimlerine katılım gösterirken çeşitli sorunlarla karşılaşmakta ve farklı uygulamalarla bu sorunlarla baş ederek aile katılımında etkili bir şekilde rol almaktadır.

V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA

Tek ebeveyn olarak yaşamını devam ettiren ailelerin, çocuklarının okuluyla nasıl bir etkileşim içinde oldukları, okul-aile ortaklığına katılımları ve bu süreçte karşılaştıkları sorunlarla ilgili deneyimlerini anlamak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın bulguları yukarıda detaylı olarak ele alınmıştır. Bu başlık altında ise bu bulguların özetlenerek var olan çalışmalar ile birlikte kıyaslanarak yorumlanması, anlamlandırılması ve tartışılması gelmektedir.

5.1. Tek Ebeveynli Ailelerin Çocuklarının Eğitimine Verdiği Önem

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre tek ebeveynli aileler aile katılımını önemsemekte ve ailenin eğitim için olmazsa olmaz bir unsur olduğuna inanmaktadırlar. Her ne kadar içinde bulundukları koşullar bu ailelerin eğitim sürecine katılımlarını zorlaştırıyor olsa da yapılan görüşmelerde değinilen ortak nokta her bir ebeveynin çocuğunun eğitimine katılmak için mutlaka çaba harcadığı üzerinedir. Çaba harcamaktan kasıt, içinde bulundukları koşulların çocuklarının eğitimlerine katılımları önünde engel oluşturduğu ama yine de bir yolunu bulup çocuklarının eğitimlerini arka plana itmeden buldukları yollarla orada var olmaya çalıştıklarıdır. Çünkü bu ebeveynler çocuklarının eğitimine katılmayı bir sorumluluk olarak kabul etmekte, aksi takdirde doğacak olumsuz gelişmelerden kendilerini sorumlu tutmaktadırlar.

Her ne kadar tek ebeveynli aileler çocuklarının eğitimini önemsediklerini söyleseler de içinde bulundukları şartlar nedeniyle isteseler de okulla yeterince iletişim kuramamakta, okula düzenli olarak gelememekte ve okulda yapılan faaliyetlere katılım sağlayamamaktadırlar. Aslında bakıldığında bu ebeveynler nasıl katılımda bulunacaklarını da bilmemektedirler. Bu noktada literatür gösteriyor ki öğretmenler kendi bekledikleri ideal aile katılımı davranışlarını görmediğinde aileleri ilgisiz olarak etiketlendirebilmektedir (Bilaloğlu ve Arnas, 2019). Ailelerin sergileyebildiği aile katılımı ile öğretmenlerin beklediği arasındaki uyumsuzluğun kurulacak işbirlikleri için en ciddi sorunlardan birisi olduğu göz önüne alındığında (Baquedano-López vd., 2013; Gedik, 2021; Lareau, 1987) bu ailelerin yanlış anlaşılmaya yakın bir grup olarak dezavantajlı konumda oldukları düşünülebilir. Diğer taraftan bu aileler her ne kadar geleneksel aile katılımı beklentisini karşılayamasalar da aslında çocuklarının eğitimini önemsedikleri ve kendi imkân ve bilgileri ölçüsünde desteklemek için çabaladıkları ve bu yolda

çeşitli fedakarlıklarda bulundukları görülmüştür. Dolayısıyla geleneksel aile katılımı beklentisini karşılamayan ebeveynlere ön yargı ile yaklaşarak onların ilgisiz olduğunu düşünmek karşılıklı güven ve işbirliğine dayanan potansiyel okul-aile ortaklıkları açısından ciddi bir engel oluşturmaktadır. Gedik (2018) tarafından yapılan bir araştırma bu bulguyu destekler niteliktedir. Gedik (2018) sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı ailelerle yaptığı bir çalışmada, her ne kadar bu aileler okulların aile katılımı beklentilerini karşılayamasa da çocuklarının eğitimine önem verdiğini ve bunu fark eden öğretmenlerin bu ailelerle etkili bir şekilde işbirliği yapabildiğini göstermektedir. Dolayısıyla denilebilir ki, okul ve öğretmenler tarafından tek ebeveynli aileler anlaşıldığında, doğru yönlendirildiğinde, gerekli durumlarda esneklik tanındığında ve cesaretlendirildiğinde bu ebeveynler de okul-aile ortaklıklarında aktif olarak rol alabileceklerdir.

Toparlamak gerekirse, önceki çalışmalar bize okullarda sergilenen liderliğin aile katılımını şekillendirmede ne kadar önemli olduğunu net bir şekilde göstermektedir (DeMatthews vd., 2021; Gedik, 2018; Ho, 2009; Khalifa, 2012). Dolayısıyla hangi uygulamanın aile katılımı olarak kabul edileceği, hangilerinin uygunsuz görüleceği okulların liderliğinde tanımlanırken bu tanımların dışında kalan çaba ve uygulamalar ise ya görmezden gelinmekte ya da zararlı addedilerek dışlanmaktadır (Baquedano-López vd., 2013; Gedik, 2018; Ürkmez vd., 2023). Bu noktada eğitimciler bilmelidir ki, bu aileler okullardaki aile katılımı beklentisini karşılayamasa da hala çocuklarının eğitimine değer vermekte ve okulların beklediği şekilde olmasa da kendi imkânlarıyla çocuklarını desteklemeye çalışmaktadırlar. Bu bulgu ışığında okul yöneticilerine ve öğretmenlere tavsiye edilecek olan okul-merkezli aile katılımı beklentilerinin ötesine geçerek bu aileleri ve çocuklarını merkeze alan esnek bir aile katılımı stratejisi geliştirmeleridir. Bu noktada ilk yapılması gereken farklı aile gruplarını ve onların ihtiyaçlarını anlamak (López vd., 2001), onların güçlü yanlarını ön plana çıkarmak ve kendi problemlerini çözebilmeleri için onları güçlendirmek olacaktır (DeMatthews vd., 2021; Ishimaru, 2014; Yosso, 2005).

5.2. Tek Ebeveynli Ailelerin Aile Katılımına Yönelik Algı ve Deneyimleri: Bir Veli Sorumluluğu Olarak Aile Katılımı

Araştırma sonuçları gösteriyor ki tek ebeveynli ailelerin aile katılımına yönelik algıları ilk bakışta Epstein (2011)'in modelindeki altı katılım boyutlarıyla büyük oranda örtüşmektedir. Çünkü ailelerin anladığı şekliyle Epstein'in (2011) modelinde yer alan altı boyuttan beşinin (ebeveynlik, iletişim, gönüllülük, evde öğrenme ve toplumla ortaklık) bu aileler tarafından aile

katılımı olarak algılandığı görülmektedir. Burada sadece Epstein'in (2011) modelinde yer alan “karar verme” boyutunun eksik olduğu görülmektedir.

Ancak bu örtüşme yakından incelendiğinde aslında çalışmaya katılan ailelerin algısının Epstein'den (2011) köklü olarak farklılaştığı saptanmıştır. Bu farklılığın en belirgin nedeni ise Epstein (1995; 2011) aile katılımı tanımında sorumluluğu okula yükleyen bir işbirliği sürecini vurgularken, bu çalışmaya katılan ailelerin aile katılımını kendilerinin yerine getirmesi gereken bir veli sorumluluğu olarak anlaması ve uygulamaya çalışmasıdır. Aslında bu bulgu mevcut çalışmada “okul-aile ortaklığı” kavramı yerine “aile katılımı” kavramının tercih edilme nedeni olmuştur. Çünkü Epstein (2011) modelinde ebeveynlik, iletişim, gönüllülük, evde öğrenme ve toplumla ortaklık gibi boyutları tanımlarken bunları çocukların sağlıklı gelişme göstermesi ve öğrenmelerinin artırılması için ihtiyaç duyduğu ortaklık alanları olarak tanımlamaktadır. Epstein (2011) tüm çocukların bu alanlarda ihtiyaç duyacakları desteğe sahip olması için okulların sorumluluğunu ön plana çıkartırken çalışmaya katılan aileler tarafından ise bunlar kendilerinin yerine getirmesi gereken sorumluluklar olarak algılanmıştır. Bu noktada mevcut alan yazın bu bulguları destekler nitelikte aile ve öğretmenlerin aile katılımını bir veli sorumluluğu olarak algıladığını göstermektedir. Aile katılımı uygulamalarının algılanmasında okul yönetiminin önemini vurgulayan çalışmalarla birlikte düşünüldüğünde, mevcut uygulamaların geleneksel modellerin ötesine taşınabilmesi için okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin bu konuda bilinçlendirilmesinin önemi daha iyi anlaşılmaktadır (Auerbach, 2007; Gedik, 2021; Baquedano-López vd., 2013; DeMatthews vd., 2021; Ho, 2009). Bu sayede aile katılımı tek taraflı bir sorumluluk olmaktan çıkıp iki taraflı bir ortaklık şekline dönüşebilecektir.

Bunu bir örnek ile açıklamak gerekirse, ebeveynlik boyutu ele alınabilir. Çalışmaya katılan tek ebeveynli aileler ebeveynliği kendilerinin yerine getirmesi gereken bir sorumluluk olarak tanımlarken Epstein (2011)'e göre ebeveynlik, ailelerin çocuklarını öğrenciler olarak destekleyebilmeleri için uygun ev ortamlarının oluşturulmasına yardımcı olmaktır. Dikkat edilecek olursa, Epstein'de (2011) sorumluluk daha çok okullara düşmektedir. Okullar aileleri ebeveynlik konusunda destekleyerek onların bilgilenmesini sağlamalı ve tüm bunları yaparken ortaklık içinde olmalıdır. Burada vurgulanması gereken kavram “ortaklık”tır.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu Epstein (2011)'de belirtilen boyutlardan beş tanesinin bu aileler tarafından vurgulanırken bir tek “karar verme” boyutunun atlanmasıdır. Bu noktada bu bulgu da var olan alan yazınla paralellik göstermektedir. Bu durumun kısaca ülkemizdeki eğitim sisteminin okullara sınırlı yetki tanıyan merkeziyetçi yapısı ile açıklanabileceği düşünülmektedir (Gümüş vd., 2018; Kayaoğlu, 2015; OECD, 2015).

5.3. Tek Ebeveynli Ailelerin Okul Aile İşbirliğine Katılımda Karşılaştıkları Sorunlar

Araştırmanın sonucu gösteriyor ki, her katılımcı aile katılımında mutlaka bir sorunla karşılaşmaktadır. Bu sorunlar genel olarak ebeveyn, çocuk, çevre ve okuldan kaynaklı olmaktadır.

Ebeveyn kaynaklı sorunlar; baba figürünün olmaması, ebeveynin eğitim düzeyinin düşük olması ve (çocuğun birlikte yaşadığı ebeveynin bir işte çalışıyor olmasından kaynaklı yaşanan) zaman kısıtlılığıdır. Bu sorunlar tek olan ebeveynin çocuğunun eğitim sürecine katılımını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Güneş'in (2016) görüşüne göre ebeveynin eğitim düzeyinin düşük olması, okulda yapılacak etkinliklerde görev alma konusunda güvensiz davranmasına ve çocuğunun evdeki eğitimini destekleme noktasında eksik kalmasına neden olmakta ve bu durum karşısında kendisini yetersiz hissederek çocuğunun eğitim sürecinden uzaklaşmakta ve giderek okula karşı duyarsızlaşmaktadır. Aynı zamanda ebeveynin ağır iş koşullarında çalışması da çocuklarının eğitimiyle yakından ilgilenememelerine neden olmaktadır (Porsuk ve Kunt, 2012).

Çocuk kaynaklı sorunlar, ailenin bir şekilde parçalanması sonucu çocukta meydana gelen duygusal değişimler ve kimi zaman yaşanan şehir değişiklikleri nedeniyle uyum problemlerinin yaşanmasıdır. Bu durumda ebeveynin çocuğunun okuldaki durumunu takip etmesi gerekmektedir. Bunun için de okulla iş birliği ve ortaklık içinde olmalıdır. Okulla iletişim kurulduğunda çocuğun devam durumu takip edilebilir ve derslerinden geri kalması önlenerek okul başarısının düşmemesi için önlemler alınabilir. Fakat okulla iş birliğinin ve çocuk takibinin yapılmadığı durumlarda tek ebeveynli ailede kalan çocuk okula gitmek istememekte ve akademik başarısında düşüş meydana gelmektedir (Alkan, 2018).

Çevre kaynaklı sorunlarda tek ebeveynli ailelerin kimi zaman toplum tarafından izole edilmesi yer almaktadır. Bu durum hem ebeveynin hem de çocuğun duygusal anlamda zorlanmasına, kendini toplumdaki soyutlamasına ve hatta ebeveynin çocuğunun eğitim sürecine katılmamasına kadar ilerlemesine neden olmaktadır. Yapılan bir araştırma da bunu destekler niteliktedir. Buna göre daha önce evlensin ya da evlenmesin, nihayetinde tek olan ebeveyn yaşadığı ekonomik sıkıntıların yanı sıra çevre tarafından onaylanmama davranışlarıyla da karşılaşmaktadır (Demir ve Çelebi, 2017).

Son olarak okul kaynaklı sorunlarda da okulun tek ebeveynli ailelere gerektiği durumlarda esneklik tanınamaması bu aileleri zor durumda bırakmaktadır. Buna örnek olarak sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ailelerin kimi zaman okuldan istenen malzemeleri almakta zorlanması nedeniyle öğrenci ödevlerini yapamamakta ve bu sınıf içinde sorunlar yaşanmasına

neden olmaktadır. Bu sorunlar doğrudan öğrenci öğretmen bağıını zedelerken dolaylı olarak da öğretmen aile bağıını zedelemektedir. Oysa aile katılımının sağlıklı bir şekilde sağlanabilmesi için aile-öğretmen ilişkilerinde hoşgörü ve esneklik bulunmalıdır (Çelik, 2005). Aynı zamanda ebeveyne çocuğu ile ilgili okul tarafından sıklıkla şikayetlerin geliyor olması da tek olan ebeveynin içinde bulunduğu durumu dezavantaj olarak düşünmesine, okulun da bu yönde tutumu olduğuna inanmasına ve okul ile arasındaki güven bağıını zedeleyerek aile katılımının önünde bir engel oluşturmaktadır. Yapılan eski bir çalışma, eğitimcilerin tek ebeveynli aileler hakkında eğitim alması gerekliliğine değinmektedir (Green ve Schafer, 1989'dan akt. Arıkan, 1996). Alınan bu eğitim sayesinde eğitimciler öğrencilerin sorunlarına karşı daha duyarlı olacaktır.

5.4. Tek Ebeveynli Ailelerin Aile Katılımında Karşılaştıkları Sorunlarla Baş Etme

Yöntemleri

Araştırma sonuçlarına göre çeşitli nedenlerle tek ebeveynli olan ailelerde durumdan kaynaklı olarak boşluklar oluşmaktadır. Katılımcıların oluşan bu boşlukları kimi zaman çevrelerinden aldıkları desteklerle kimi zaman kendilerinden fedakârlık ederek kapatmaya çalıştıkları görülmektedir. Buradaki ortak amaç çocuklarının eğitim sürecine verimli bir şekilde katılmaktır. Çevreden aldıkları destekten kasıt okul kurumları, devlet ve sosyal çevredir. Katılımcılar tek ebeveyn olarak kalmanın getirdiği kimi zorluklar karşısında hem maddi hem manevi olarak boşluğa düşmektedirler. Diğer ebeveynin olmamasından kaynaklı olarak tüm sorumluluğu üzerine almak zorunda kalan ebeveyn bu boşluğu kapatmaya çalışmaktadır. Tek olarak kalan ebeveyn yetemediği durumlarda çevrenin desteğine ihtiyaç duymaktadır. Aldığı bu destek sayesinde de çocuğunun eğitimine aktif olarak katılabilmektedir. Demir ve Çelebi'nin (2017) görüşü bunu destekler niteliktedir. Tek ebeveynli ailelerde çocukla kalan tek ebeveyn diğer ebeveynin de sorumluluklarını üzerine almakta ve bu nedenle hem sosyal hem psikolojik hem de ekonomik yönden daha fazla görev üstlenmektedir (Kalaycı, 2011). Bu nedenle bu ailelerin yaşadıkları sorunları azaltmaya yönelik çalışmalar önem kazanmaktadır. Literatürde konuyla ilgili farklı kurumlar tarafından tek ebeveynli ailelere yapılan yardımların sınırlı tutulduğu bilgisine ulaşılmıştır (Demir ve Çelebi, 2017). Bunun nedeni yardım verecek olan kurumların yardım kriterlerinin kapsamının dar olmasıdır.

Tek ebeveynli ailelerin sorunlarla baş etme yöntemlerinden bir diğeri de fedakârlık yapmalarıdır. Araştırma sonucuna göre tek olan ebeveyn çocuğunun eğitimine aktif olarak katılabilmek için gerek iş yaşamından gerek kendi sosyal yaşamından ödünler verebilmektedir.

Demir ve Çelebi (2017) tarafından yapılan bir çalışmada katılımcıların hem ekonomik hem de zaman kısıtlılığı nedeniyle sosyal faaliyetlere katılamadıklarını, çocuklarını kendilerinden daha ön planda tuttuklarını ifade etmişlerdir. Aynı şekilde çalışan ebeveynlerin çocuklarını teslim edecek birilerini bulamadıklarında çalıştıkları işi bırakmak zorunda kalmaları da bu ebeveynlerin fedakârca davranışlarına örnek olarak verilebilmektedir.



VI. BÖLÜM

6. SONUÇ ve ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Bu çalışma tek ebeveynli ailelerin çocuklarının eğitime katılımını anlamak ve bu süreçte karşılaştıkları zorlukları belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle ilkököl ve ortaokulda okuyan çocukların anneleri ile gerçekleştirilen çalışmada onların tek ebeveyn olarak eğitime katılım deneyimleri ve bu süreçte karşılaştıkları zorlukları ve bu sorunlarla nasıl mücadele ettikleri araştırılmış ve birtakım sonuçlara ulaşılmıştır.

Buna göre tek ebeveyn olarak anneler çocuklarının eğitimlerini önemsemekte hatta merkezinde çocuğunun iyi bir eğitim alarak bir meslek sahibi olabilmesi varken içinde bulundukları durumdan dolayı yani tek ebeveynli bir aile olmanın getirmiş olduğu maddi ve manevi zorluktan dolayı birtakım engellerle karşılaşmakta ve çocuklarının eğitime yeterli düzeyde katılım gösterememektedirler. Bu nedenle geleneksel aile katılımı beklentisini karşılayamayan bu ebeveynlere karşı ön yargı ile yaklaşılmakta ve bu aileler ilgisiz olarak etiketlenmektedirler. Fakat her ne kadar bu ebeveynler geleneksel aile katılımı beklentisini karşılayamasalar da aslında çocuklarının eğitimini önemsedikleri ve kendi imkân ve bilgileri ölçüsünde desteklemek için çabaladıkları ve bu yolda çeşitli fedakarlıklarda bulundukları görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre tek ebeveynli ailelerin aile katılımına yönelik algılarının ilk bakışta Epstein (2011)'in modelindeki altı katılım boyutlarıyla büyük oranda örtüştüğü görülmektedir. Ancak bu örtüşme yakından incelendiğinde çalışmaya katılan annelerin aile katılımını kendilerinin yerine getirmesi gereken bir veli sorumluluğu olarak anladığı ve uygulamaya çalıştığı görülmektedir. Oysa okul-aile işbirliği modelinde aile katılımı tanımında sorumluluğu okula yükleyen bir işbirliği vurgulanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında katılımcıların algıları ve tanımlamalarıyla aile katılımı modeli arasında köklü bir farklılık olduğu görülmektedir.

Araştırmanın diğer bir sonucuna göre Epstein (2011)'in modelinde yer alan “karar verme” boyutunun tek ebeveynli aileler tarafından tanımlanmadığı görülmektedir. Bu durumun nedeni olarak da ülkemizdeki eğitim politikalarının okullara sınırlı yetki tanımları ve merkeziyetçi bir yapının bulunmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir başka sonuca göre tek ebeveynli aileler çocuklarının eğitime katılım gösterirken çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bunlar; tek ebeveynin

öğrenim düzeyinin düşük olması, bir işte çalışıyor olması, okulun zaman zaman bu ebeveynlere esneklik göstermemesi ve okul tarafından çocukla ilgili şikayetlerin gelmesidir. Tek ebeveynli ailelerin bu sorunlar karşısında kendilerini zaman zaman çaresiz hissettikleri ve eğitim sürecinden uzaklaşarak okula karşı duyarsızlaştıkları görülmektedir.

Son olarak araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise tek ebeveynli ailelerin aile katılımında karşılaştıkları sorunlarla nasıl mücadele ettikleri üzerinedir. Buna göre tek ebeveynli ailelerin bahsi geçen sorunların oluşturduğu boşlukları kapatmak için gerek yakın çevre (geniş aile, arkadaş vb.) gerekse devlet desteğine başvurdıkları görülmektedir. Bir diğeri ise fedakarca davranışlar göstermeleridir. Bu davranışlara çalışan tek ebeveynlerin iş koşullarını çocuklarına göre düzenlediği hatta kimi zaman işten ayrılmak zorunda kalmaları ve kendi sosyal yaşamlarından ödünler vermeleri örnek olarak verilebilir.

6.2. Öneriler

Tüm bu sonuçlara dayanarak bu çalışma ve gelecekte yapılacak çalışmalar için şu önerilerde bulunulabilir:

Bu çalışma ilkökul ve ortaokul düzeyinde öğrenim gören çocukların ebeveynleri ile gerçekleştirilmiştir. Benzer konuda yapılacak diğer çalışmalar lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin ebeveynleri ile de gerçekleştirilebilir.

Çalışmada toplam 10 anne ile görüşülmüştür. Bu aynı zamanda araştırmanın bir sınırlılığı olarak karşımıza çıkmıştı. Hem bu çalışma hem de diğer çalışmalarda katılımcı sayısının artırılması veri zenginliği sağlayabilir ya da bu durumu değiştirmek için öncelikle daha çok uygun zamana ve kaynağa ihtiyaç olduğunu belirttikten sonra gelecekteki çalışmaların öncelikle tek bir katılımcı ile gerçekleştirilen görüşme sayısını artırmaları tavsiye edilebilir.

Ayrıca sadece direkt olarak süreci deneyimleyen ebeveynlerin yanında çocuğun velayetini üzerine almayan diğer ebeveynler ile çocuğun hayatına ve eğitimine dahil olan anneanne dede ve tabi ki öğretmenler gibi diğer kişiler de görüşmelere dahil edilerek verilerin daha bütüncül bir fotoğraf sunması sağlanabilir.

Gene bu konuyla ilgili olarak nitel bir veri toplama yöntemi olarak görüşmelerin ötesine gidilip okul ve evlerde gerçekleştirilecek gözlemlerle yapılacak çalışmaların veri zenginliği çeşitlendirilip zenginleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akbaşlı, S. ve Tura, B. (2019). Okul aile birlikleri okullara ne getirdi? Neyi değiştirdi?. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1747-1768. Doi: 10.26466/opus.621027.
- Alawawda, M., & Razi, O. (2020). Parental involvement in early second language learning: The role of the immediate environment. *Revista De Cercetare Si Interventie Sociala*, 69.
- Alkan, E. Ö. (2014). *Parçalanmış aile modelindeki öğrencilerin eğitimdeki başarı durumları (Trabzon örneği)*. Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Alkan, E. Ö. (2018). Aile parçalanmasının çocuğun okul başarısına etkisi: trabzon örneği. *Karadeniz Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 4(5), 167-225.
- Anthony, C.M., (2008). Parental Involvement: *An Examination Of Barriers, Perceptions, and Strategies That Effect The Relationship Between Parent And School*, Yayınlanmamış doktora tezi, Walden University , College Of Education.
- Aparicio, M., Bacao, F., & Oliveira, T. (2016). An e-learning theoretical framework. *An e-learning Theoretical Framework*, (1), 292-307.
- Arıkan, Ç. (1996). *Halkın Boşanmaya İlişkin Tutumları Araştırması*. Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları.
- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma, *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (18), 119-135.
- Astone, N. M., & McLanahan, S. S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review*, 309-320.
- Auerbach, S. (2007). Visioning parent engagement in urban schools. *Journal of School Leadership*, 17(6), 699-734.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>.
- Baquedano-López, P., Alexander, R. A., & Hernandez, S. J. (2013). Equity issues in parental and community involvement in schools: What teacher educators need to know. *Review of Research in Education*, 37(1), 149-182.
- Beydoğan, H. Ö. (2006). Ailelerin eğitim sürecine katılımına yönelik modeller ve yaklaşımlar. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi. (Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir*

- Eğitim Fakültesi Dergisi*), 7(1), 75-90.
- Bilaloğlu, R. G., ve Arnas, Y. A. (2019). Okul öncesi eğitimde aile katılımı engelleri ve süreçte karşılaşılan sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 804-823.
- Boylu, A. A., ve Öztop, H. (2013). Tek ebeveynli aileler: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyoekonomi*, 19(19).
- Bozatay, A.Ş. (2011), *Sosyoloji*, Ankara: Beta Yayınları.
- Coleman, J. S. (1968). *Equality of Educational Opportunity*. Integrated education, 6(5), 19-28.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (third edition). Los Angeles, USA: Sage.
- Coşkun, R., Altunışık, R., ve Yıldırım, E. (2007). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: SPSS Uygulamalı*. Sakarya: Sakarya yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. London: Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2014). *Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Selçuk Beşir Demir (Çev. Editörü). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel Araştırma Yöntemleri, Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. (Çev. S. B. Demir ve M. Bütün). Ankara: Siyasal Kitabevi. (Orijinal yayın tarihi, 2013).
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage publications.
- Çelik, N. (2005). *Okul-aile ilişkilerinde yaşanan sorunlar*. Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey).
- Çoker, Ö. (2023). *BİLSEM'e devam eden ilkökul öğrencilerinin akıl ve zekâ oyunlarına ilişkin görüşleri: Bir temel nitel araştırma çalışması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Çuhadar, A. İ. (2020). Türkiye’de ulusal mevzuata göre velilerin okul yönetimine katılımı. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 374-404.
- Dam, H. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 75-99.
- DeMatthews, D. E., Edwards Jr, D. B., & Rincones, R. (2016). Social justice leadership and family engagement: A successful case from Ciudad Juárez, Mexico. *Educational Administration Quarterly*, 52(5), 754–792.
- Demir, S. ve Çelebi, Ş. (2017). Tek ebeveynli ailelerin sorunları: Nitel bir araştırma. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 111-128.

- Demircan, H., Ö. (2018). Okul öncesi eğitimde aile katılımı sistemini genişletmek: aile “bağlılığı, ortaklığı, katılımı ve eğitimi”. *İlköğretim Online*, 17(4), 1-19.
- Demircan, Ö., ve Erden, F. T. (2015). Parental involvement and developmentally appropriate practices: A comparison of parent and teacher beliefs. *Early Child Development and Care*, 185(2), 209-225.
- Demirtaş-Zorbaz, S., ve Ergene, T. (2019). School adjustment of first-grade primary school students: Effects of family involvement, externalizing behavior, teacher and peer relations. *Children and Youth Services Review*, 101, 307-316.
- Desimone, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter?. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 11-30.
- Downey, D. B. (1994). The school performance of children from single-mother and single-father families: Economic or interpersonal deprivation?. *Journal of Family Issues*, 15(1), 129-147.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701-712.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Colorado; Westview Press.
- Epstein, J. L. (2016). Commentary: School, family, and community partnerships. *Learning Landscapes*, 10(1), 25-36.
- Feyzioğlu, S., ve Kuşçuoğlu, C. (2011). Tek ebeveynli aileler. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 26(26), 97-110.
- Geçtan, E. (2000). *İnsan Olmak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gedik, Ş. (2018). *Engaging parents in urban public schools: examples of two teachers*. Michigan State University.
- Gedik, Ş. (2021). Promoting a traditional home-school partnership: a teacher's efforts to involve families in a Turkish urbanschool. *School Community Journal*, 31(1), 283-312.
- Gedik, Ş. (2022). *Türkiye’de Yapılan eğitim araştırmalarında aile katılımı kavramının sistematik bir incelemesi*. IXth International Eurasian Educational Research Congress.
- Gedik, S., ve Ürkmez, B. (2023). Challenges to authentic home–school partnership for parents of children with ASD: a qualitative case study. *International Journal of Inclusive Education*, 1-23.
- Genç, Ö. (2019). Tek ebeveynli ailelerin yaşadığı sorunların incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Gil, E. (2019). Leadership for youth empowerment within a family-based community

- program. *Journal of School Leadership*, 29(6), 515-537.
- Gil, E., Gedik, Ş., & Ginanto, D. E. (2023). International parents navigating parental involvement in a US school: A call for intentionally responsive schools. *Journal of Multilingual Education Research*, 12(1), 3.
- Gladding, S. T. (2012). *Aile Terapisi: Tarih Kuram ve Uygulamalar*, İ. Keklik, İ. Yıldırım (Çev), Ankara: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Yayınları.
- Glesne, C. (2013). *Nitel Araştırmaya Giriş* (2. Baskı). (Çev. A. Ersoy, ve P. Yalçınoglu) Ankara: Anı Yayıncılık. (Eserin Orjinali 2011 Yılında Yayınlandı.)
- Göktürk, S., ve Dinckal, S. (2018). Effective parental involvement in education: experiences and perceptions of Turkish teachers from private schools. *Teachers and Teaching*, 24(2), 183-201.
- Gümüş, S., Bellibaş, M. S., Esen, M., & Gumus, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 25-48
- Güneş, H. (2016). *Okul-Çevre İlişkileri*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Gürdal, A. N. (2021). *Vibrant Schools in Turkey: The Perspective of School Principals Towards Vibrant School Climate*. Master's thesis, Middle East Technical University.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A New Wave Of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Austin, TX: SEDL.
- Ho, E. S. C. (2009). Educational leadership for parental involvement in an Asian context: Insights from Bourdieu's theory of practice. *School Community Journal*, 19(2), 101-122.
- Holloway, I., & Wheeler, S. (1996). *Qualitative Research for Nurses*. Oxford: Blackwell Science Ltd.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental engagement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
- Ilgar, M. Z. ve Coşgun-Ilgar S. (2013). Nitel bir araştırma deseni olarak gömülü teori (Temellendirilmiş kuram). *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 197-247.
- Ishimaru, A. (2014). Rewriting the rules of engagement: Elaborating a Model of District-Community Collaboration. *Harvard Educational Review*, 84(2), 188-216.
- Jeynes, W. H. (2002). *Divorce, Family Structure, and the Academic Success of Children*. Routledge.
- Jeynes, W. H. (2005). Effects of parental involvement and family structure on the academic achievement of adolescents. *Marriage & Family Review*, 37(3), 99–117.

- Jeynes, W. H. (2011). Parental involvement research: Moving to the next level. *School Community Journal*, 21(1), 9.
- Kalaycı, A. R. (2011), *Tek Ebeveynli Aileler*. T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yayınları, Ankara.
- Karaçöp, A. (2020). Eğitimde Aile Katılımının Teorik Temelleri. A. Karaçöp (Ed.). *Teori ve uygulamalarıyla eğitimde aile katılımı* içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karakuş, M., ve Savaş, A. C. (2012). The effects of parental involvement, trust in parents, trust in students and pupil control ideology on conflict management strategies of early childhood teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2977-2985.
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86.
- Kayaoğlu, M. N. (2015). Teacher researchers in action research in a heavily centralized education system. *Educational Action Research*, 23(2), 140-161.
- Khalifa, M. (2012). A re-new-ed paradigm in successful urban school leadership: Principal as community leader. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 424-467.
- Kılıç, S. (2013). Örneklem yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-6.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 73-85.
- LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115-122.
- Lindlof, T. 1995. *Qualitative communication research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Maxwell, J. A. (2008). *Designing a qualitative study*. The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods.
- McKenna, M. K., & Millen, J. (2013). Look! Listen! Learn! Parent narratives and grounded theory models of parent voice, presence, and engagement in K-12 education. *School Community Journal*, 23(1), 9-48.
- McLanahan, S., & Sandefur, G. D. (2009). *Growing up with a single parent: What hurts, what helps*. Harvard University Press.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (3. Basımdan Çeviri) (Çev. Ed. S. Turan). Ankara (2009).
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel Araştırma. Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (Çev. Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. John Wiley & Sons.

- Meyers, B., Dowdy, J., & Paterson, P. (2000). Finding the missing voices: Perspectives of the least visible families and their willingness and capacity for school engagement. *Current Issues in Middle Level Education*, 7(2), 59-79.
- Miller, G. E., Lines, C., Sullivan, E., & Hermanutz, K. (2013). Preparing educators to partner with families. *Teaching Education*, 24(2), 150–163.
- OECD. (2015). *Education Policy Outlook: Turkey*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-32-en>.
- Ok, S. (2016). Öğretmen ve ailelere göre okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğinin önemi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 8(32), 61-80.
- Otani, M. (2020). Parental involvement and academic achievement among elementary and middle school students. *Asia Pacific Education Review*, 21(1), 1-25.
- Overgaard, S. (2015). How to do things with brackets: The epoché explained. *Continental Philosophy Review*, 48(2), 179-195.
- Öztürk, M. S. (2012). Tek ebeveynli ailelerin yaşadıkları ekonomik güçlüklerin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (M. Bürün ve S.B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Porsuk, A. ve Kunt, M. (2012). Denizli merkez ilköğretim okullarındaki okul aile ilişkilerinde karşılaşılan sorunlar üzerine yönetici görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 203-218.
- Shaked, H. (2022). How instructional leaders promote parental involvement: the Israeli case. *International Journal of Educational Management*, 36(7), 1193-1205.
- Şentürk, Ü. (2012). Parçalanmış aile çocuklarının eğitimdeki başarı/başarısızlık durumu (Malatya örneği 2006). *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 7(29), 105-126.
- Talay, M. (2022). Tek ebeveynli ailelerin çocuk yetiştirmede yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlarla baş etme yöntemleri. Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri (2022). *Güncel Türkçe Sözlük*.
- Tekin Epik, M., Çiçek, Ö., ve Altay, S. (2017). Bir sosyal politika aracı olarak tarihsel süreçte ailenin değişen/değişmeyen rolleri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 17(38), 35-58.
- Toran, M., ve Özgen, Z. (2018). Okul öncesi eğitimde aile katılımı: Öğretmenler ne düşünüyor,

- ne yapıyor?. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 229-245.
- Ural, F. (2021). *An exploration of teacher commitment through the perspectives of novice teachers* (Master's thesis, Middle East Technical University).
- Ürkmez, B., Gedik, S., ve Güzen, M. (2023). Experiences of parents of children with ASD: Implications for inclusive parental engagement. *Journal of Child and Family Studies*, 32(3), 951-964.
- Van Voorhis, F. L. (2003). Interactive homework in middle school: Effects on family engagement and science achievement. *The Journal of Educational Research*, 96(6), 323–338.
- Yamauchi, L. A., Ponte, E., Ratliffe, K. T., & Traynor, K. (2017). Theoretical and conceptual frameworks used in research on family-school partnerships. *School Community Journal*, 27(2), 9-34.
- Yapıcı, Ş. (2010). Türk toplumunda aile ve eğitim ilişkisi. *Turkish Studies*, 5(4), 1544-1570.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Ş. (2019). Predicting mathematics achievement: The role of socioeconomic status, parental involvement, and self-confidence. *Eğitim ve Bilim*, 44(198).
- Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69-91.



EKLER

Ek 1. Görüşme Soruları

Görüşme soruları:

1. Çocuğunuzun eğitimini destekliyor musunuz?
 - a. Nasıl destekliyorsunuz?
 - b. Buna örnek verir misiniz?
 - c. Bu deneyimizden biraz bahsedebilir misiniz?
2. Çocuğunuzun okulu ile ne sıklıkla iletişim kuruyorsunuz?
 - a. Bu genellikle hangi durumlarda oluyor?
3. Aile yapısı ailenin eğitime katılımını etkiler mi? (Tek ebeveynli aile yapısı okul aile iş birliği ilişkilerinde bir fark yaratır mı?)
 - a. Ne tür farklılıklar olabilir?
 - b. Bu konuda kendi deneyimlerinizden bahsedebilir misiniz?
4. Çocuğunuzun eğitime katılımınızı ve okul ile kurduğunuz ilişkileri düşündüğünüzde bu süreçte zorlandığınız zamanlar oluyor mu?
 - a. En çok zorlandığınız konular neler oluyor? Örnek verir misiniz?
 - b. Bu deneyimden biraz bahseder misiniz?
 - c. Bu deneyim size nasıl hissettirdi/ hissettiriyor?
5. Tek ebeveynli bir aile olmak çocuğun okul yaşamında bir sorun oluşturur mu? Neden? Ne tür sorunlar oluşturur?
 - a. Karşılaştığınız sorunlara örnekler verebilir misiniz?
 - b. Bu olaylar size nasıl hissettiriyor?
 - c. Bu sorunları çözmek için neler yapıyorsunuz?

EK 2. Etik Kurul Onayı

	AMASYA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ETİK KURUL DEĞERLENDİRME FORMU
---	---

Ek-1

Araştırmanın Başlığı	: "Tek ebeveynli ailelerin okul aile işbirliği deneyimleri"
Başvuru Formunun Etik Kurula geldiği tarih	07.03.2022
Başvuru Formunun Etik Kurulda incelendiği tarih	17.03.2022
Karar tarihi	17.03.2022

SONUÇ

1.	☒ Kabul
2.	☐ Düzeltme gereklidir: Etik sorun olabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmaktadır. Açıklama:
3.	☐ Red Gerekçe, Görüş, Tavsiye ve Açıklamalar:

Başvuru dosyasının incelenmesinde hazır bulunan ve araştırmayla doğrudan veya dolaylı olarak ilişkisi bulunmayan Etik Kurul başkan ve üyelerinin ad, soyad ve imzaları.

(Başkan)
Doç. Dr. Songül KEÇECİ
KURT

(Üye-Bşk Yardımcısı)
Dr. Öğr. Üyesi Fatih CAN

(Üye- Raportör)
Dr. Öğr. Üyesi Melike BAŞ

Ek 3. Araştırma İzni

Amasya Üni Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 11.04.2022-66337



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-47534910
Konu : Araştırma İzni

08.04.2022

AMASYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: a) 31.03.2022 tarihli ve 64621 sayılı yazınız.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Melike YİĞİT'in "**Tek Ebeveynli Ailelerin Çocuklarının Eğitimine Katılımına İlişkin Fenomenolojik Bir Araştırma**" konulu tezi kapsamında ilkökul ve ortaokullarda uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

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

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama araçları (2 sayfa)
Dağıtım:
Gereği:
Amasya Üniversitesi
Bilgi:
25 İlçe MEM

ÖZ GEÇMİŞ

Melike YİĞİT

Öğrenim Bilgisi

Yüksek Lisans Şubat 2021	Amasya Üniversitesi Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı (Dr. Öğr. Üyesi Şerafettin GEDİK)
Lisans Eylül 2016- Temmuz 2020	Amasya Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı

Eserler

A. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında (proceedings) basılan bildiriler:

- Yiğit, M., ve Gedik, Ş. (2022). Tek Ebeveynli Ailelerin Çocuklarının Eğitime Katılımına İlişkin Fenomenolojik Bir Araştırma. IXth International Eurasian Educational Research Congress.

B. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplar veya kitaplardaki bölümler:

- Üstün, A. ve Şen M. (2021). Eğitim ve Bilim 2021-III. Karabatak, S. (Ed.). *Üstün zekalılar ve yetenek*. (s. 7-22). Efe Akademi Yayınları.
- Üstün, A. ve Yiğit, M. (2022). Eğitim Bilimleri Alanında Uluslararası Araştırmalar XI. Ünal, S. (Ed.). *Mikro Öğretim Tekniği* (s. 153-162). Eğitim Yayınevi.

C. Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında (proceedings) basılan bildiriler:

- Şen, M., Yiğit, C. ve Öner, D. (2019). Öğrenci Tükenmişliği ve Liselerde Öğrenci Tükenmişliği Üzerine Rehber Öğretmen Görüşleri. Bolu 16. Ulusal PDR Kongresi