
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

OKULLARDA AİLE KATILIMININ UYGULANABİLİRLİĞİ

Ersin Kuşci

DOKTORA TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

HAZİRAN,2023

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren altı (6) ay sonra fotokopi çekilebilir.

YAZARIN:

Adı : Ersin
Soyadı : Kuşci
Bölümü : Eğitim Yönetimi
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN:

Türkçe adı : Okullarda Aile Katılımının Uygulanabilirliği

İngilizce adı : Applicability of Family Involvement in Schools

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve yararlandığım kaynaklar dışında olan tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Ersin KUŞCİ

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Ersin Kuşci tarafından hazırlanan "Okullarda Aile Katılımının Uygulanabilirliği" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Feyzi ULUĞ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi ……

Danışman: Prof. Dr. Sabri ÇELİK

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi ……

Üye: Prof. Dr. Sait AKBAŞLI

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi ……

Üye: Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi ……

Üye: Doç. Dr. Tarık SOYDAN

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi ……

Tez Savunma Tarihi: 28/04/2023

Bu tezin Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban Çetin

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

Can Eşim Esra ve Kızların Zeynep Sare, Mihrimah ve Meva'ya

TEŞEKKÜR

Erdemli duruşu, babacan tavırlarıyla bana rol model olan, mesleki rehberliğiyle keyifli ve yararlı bir doktora eğitim süreci yaşamamı sağlayan saygıdeğer danışmanım Prof. Dr. Sabri ÇELİK'e bana verdiği güven, destek ve emek için teşekkürlerimi sunuyorum. Yapıcı eleştirileri, sabrı ve tüm destekleri için Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ ve Prof. Dr. Sait AKBAŞLI'ya teşekkürlerimi sunarım. Eğitim sürecime doğrudan ve dolaylı olarak sunmuş olduğu katkılarından dolayı değerli hocalarım Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU ve Prof. Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU'na teşekkür ederim. Uzman görüşleri ve sosyal destekleri için kurum müdürlerim Mehmet Hakan ALICI ve Hurşit TÜRBİL'e katkıları için teşekkür ederim.

Anneme, merhum babama, kız kardeşlerim Nurçin ve Gülçin'e, her zaman her şekilde destekçim, kıymetli yol arkadaşım Esram ve çocuklarıma manevi destekleri için teşekkür ederim.

OKULLARDA AİLE KATILIMININ UYGULANABİLİRLİĞİ

(Doktora Tezi)

Ersin Kuşci

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Haziran 2023

ÖZ

Araştırmanın amacı okullarda aile katılımının nasıl desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktır. Bu kapsamda okullarda yönetici, öğretmen ve ebeveynlerin aile katılımını benimseme ve uygulanabilir bulmasına ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Katılımcı görüşlerinin; cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, okulun bulunduğu sosyo ekonomik çevre, kıdem, görev, okul türü, çocuğun okuduğu okul kademesi ve hane gelir düzeylerine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Araştırmada karma araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın evreni Van ilinde kamuya bağlı ilkokul, ortaokul, liselerde bulunan 9883 öğretmen, 862 yönetici ve bu okullarla ilişkili olan 42949 ebeveynden oluşmaktadır. Nicel veriler "Okullarda Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Ölçeği" ile nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Bu kapsamda nicel araştırmaya 371 öğretmen, 278 okul yöneticisi ve 385 ebeveyn; nitel araştırmaya 18 öğretmen, 12 okul yöneticisi ve 16 ebeveyn dâhil edilmiştir. Nitel verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi; nicel verilerin analizinde ise veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik testler kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen, okul yöneticisi ve ebeveynler aile katılımının uygulanabilirliği için ailenin güçlendirilmesi, başarının artırılması, iş birliğinin güçlendirilmesi amaçlarına odaklanarak bu doğrultuda

mevzuat yapılandırılması, sorumluluk ve yetkilerin paylaşılması gerektiğini vurgulamıştır. Ayırıca katılımcılar tarafından okullarda aile katılımının planlama ve hazırlık, iletişim sağlama, uygulama ve değerlendirme süreçleriyle daha uygulanabilir olabileceği öngörülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Aile, aile katılımı, ebeveyn, okul, okul yöneticisi, öğretmen,

Sayfa Adedi : xxi + 188

Danışman : Prof. Dr. Sabri ÇELİK

APPLICABILITY OF FAMILY INVOLVEMENT IN SCHOOLS

(Ph. D Thesis)

Ersin Kuşci

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

June 2023

ABSTRACT

The aim of the research is to reveal how family participation in schools should be supported. In this context, the opinions of administrators, teachers and parents in schools about adopting family participation and finding it feasible were consulted. Participant opinions; It was examined whether there was a significant difference according to gender, age, education level, socio-economic environment where the school is located, seniority, duty, school type, school level of the child and household income levels. Mixed research design was used in the research. The universe of the research consists of 9883 teachers, 862 administrators and 42949 parents who are associated with public primary, secondary and high schools in Van. Quantitative data were collected with the "Scale for Adopting Family Participation in Schools and Finding it Applicable" and qualitative data were collected with a semi-structured interview form. In this context, 371 teachers, 278 school administrators and 385 parents; 18 teachers, 12 school administrators and 16 parents were included in the qualitative research. Descriptive and content analysis in the analysis of qualitative data; In the analysis of quantitative data, parametric tests were used as the data showed normal distribution. According to the results of the research, teachers, school administrators and parents emphasized that for the feasibility of family participation, it is necessary to structure the

legislation, share responsibilities and authorities in this direction by focusing on the aims of strengthening the family, increasing success and strengthening cooperation. In addition, it was predicted by the participants that family participation in schools could be more applicable through planning and preparation, communication, implementation and evaluation processes.

Key Words : Family, family involvement, parent, school, school administrator, teacher,

Page Number : xxi + 188

Supervisor : Prof. Dr. Sabri ÇELİK

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU ..... **i**

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ..... **ii**

JÜRİ ONAY SAYFASI ..... **iii**

TEŞEKKÜR ..... **v**

ÖZ ..... **vi**

ABSTRACT ..... **viii**

İÇİNDEKİLER ..... **x**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **xv**

ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xix**

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xx**

BÖLÜM I **1**

GİRİŞ **1**

Problem Durumu **1**

Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçları **8**

Araştırmanın Önemi **10**

Sınırlılıklar **11**

Varsayımlar **11**

Tanımlar **12**

BÖLÜM II **13**

KURAMSAL ÇERÇEVE **13**

Ekolojik Sistem Kuramı **13**

Aile Katılımı **16**

Aile Katılımının Önemi ve Faydaları **18**

Aile Katılımının Önündeki Engeller **20**

Aile Katılımını Etkileyen Değişkenler **23**

Aile Katılımı Model ve Yaklaşımları **25**

Bronfenbrenner 'in Ekolojik Aile Katılımı Modeli **27**

Berger'in Aile Katılımı Modeli **27**

Gordon'un Aile Katılım Modeli **29**

Epstein 'in Aile Katılım Modeli **29**

Grolnick ve Slowiaczek'in Aile Katılım Modeli **32**

Hoover-Dempsey ve Sandler'in Aile Katılım Modeli **32**

Hill ve Taylor'ın Aile Katılımı Modeli **33**

Hornby'nin Ebeveyn Katılımı Modeli **34**

Fantuzzo, Tighe ve Childs'nin Aile Katılım Modeli **34**

Aile Katılımını Sağlama Stratejileri **35**

Türkiye'de Aile Katılımının Gelişimi **40**

Okullarda Aile Katılımı ve Okul Aile Birlikleri **45**

BÖLÜM III **48**

YÖNTEM **48**

Araştırmanın Modeli **48**

Araştırmanın Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu **50**

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi **50**

Araştırmanın Çalışma Grubu **56**

Veri Toplama Araçları **58**

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun Geliştirilmesi ***58***

Okullarda Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Ölçeğinin (OAKBUBÖ) Geliştirilmesi ***59***

Okullarda Aile Katılımının Benimseme Ölçeğinin (OAKBÖ) Geliştirilmesi ***62***

Okullarda Aile Katılımını Uygulanabilir Bulma Ölçeğinin (OAKUBÖ) Geliştirilmesi ***67***

Verilerin Toplanması **72**

Verilerin Analizi **73**

Nitel Verilerin İşlenmesi ve Çözümlenmesi ***73***

Nicel Verilerin İşlenmesi ve Çözümlenmesi ***75***

Geçerlilik ve Güvenirlilik **77**

BÖLÜM IV **78**

BULGULAR VE YORUMLAR **78**

Katılımcıların Okullarda Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyi Nedir? **78**

Öğretmenlerin Okullarda Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyi **85**

Okul Yöneticilerinin Okullarda Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyi.....90

Ebeveyenlerin Okullarda Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyi.....95

Katılımcıların Okullarda Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Görüşleri Bazı Değişkenlere Göre Farklılık Göstermekte Midir? 101

Öğretmenlerin Okullarda Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılması....106

Yöneticilerin Okullarda Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılması....110

Ebeveynlerin Okullarda Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılması....114

Okullarda Aile Katılımı Nasıl Olmalıdır? 117

BÖLÜM V 126

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 126

"Katılımcıların Okullarda Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyi Nedir? "Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç 126

"Katılımcıların Okullarda Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Görüşleri Bazı Değişkenlere Göre Farklılık Göstermekte Midir?" Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç 129

"Okullarda aile katılımı nasıl olmalıdır?" Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç 131

Aile Katılımının Amacı.....133

Aile Katılımının Yapısı 134

Aile Katılımı Süreci.....140

Öneriler **147**

Politika Yapıcılar İçin Öneriler **147**

Araştırmacılar İçin Öneriler **149**

KAYNAKLAR **150**

EKLER **182**

EK-1. Okullarda Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Ölçeği **183**

EK-2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu **185**

EK-3. İzin Belgesi **187**

EK-4. Etik Kurul Raporu **188**

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 *Kümelerden elde edilen tabakalardan örnekleme dâhil edilmiş ilk ve ortaokul sayıları* 52

Tablo 2 *Kümelerden elde edilen tabakalardan örnekleme dâhil edilmiş lise sayıları* 53

Tablo 3 *Araştırmaya dâhil edilmesi gereken örneklem sayıları* 53

Tablo 4 *Araştırmaya dahil olan katılımcı sayıları* 54

Tablo 5 *Katılımcılara Ait Betimsel İstatistikler (Nicel)* 55

Tablo 6 *Katılımcılara Ait Betimsel İstatistikler (Nitel)* 57

Tablo 7 *Varimax Dik Döndürme Tekniği Sonrasında Oluşan Ölçeğin Faktör Yük Değerleri ve Madde Toplam Korelâsyon Sonuçları* 62

Tablo 8 *Ölçeğin Alt Faktörlerinin Açıkladığı Alfa Katsayıları, Varyans Oranları ve Özdeğerleri* 64

Tablo 9 *Doğrulayıcı Uyum İndekslerine İlişkin Sonuçlar* 66

Tablo 10 *Varimax Dik Döndürme Tekniği Sonrasında Oluşan Ölçeğin Faktör Yük Değerleri ve Madde Toplam Korelâsyon Sonuçları* 68

Tablo 11 *Ölçeğin Alt Faktörlerinin Açıkladığı Alfa Katsayıları, Varyans Oranları ve Özdeğerleri* 69

Tablo 12 *Doğrulayıcı Uyum İndekslerine İlişkin Sonuçlar* 71

Tablo 13 *OAKBUBÖ Normallik Testlerinin Betimsel İstatistikleri* 75

Tablo 14 *OAKBUBÖ Çarpıklık Basıklık Değerleri* 76

Tablo 15 *Katılımcıların Okullarda Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Betimsel İstatistikler (N=1034)* 79

Tablo 16 *Katılımcıların Okullarda Aile Katılımının Amaç Boyutunu Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Betimsel İstatistik Puanları (N=1034)* 80

Tablo 17 *Katılımcıların Okullarda Aile Katılımının Yapı Boyutunu Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Betimsel İstatistik Puanları (N=1034)* 81

Tablo 18 *Katılımcıların Okullarda Aile Katılımının Süreç Boyutunu Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Betimsel İstatistik Puanları (N=1034)* 83

Tablo 19 *Öğretmenlerin Okullarda Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Betimsel İstatistikler (N=371)* 85

Tablo 20 *Öğretmenlerin Okullarda Aile Katılımının Amaç Boyutunu Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Betimsel İstatistik Puanları (N=371)* 86

Tablo 21 *Öğretmenlerin Okullarda Aile Katılımının Yapı Boyutunu Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Betimsel İstatistik Puanları (N=371)* 87

Tablo 22 *Öğretmenlerin Okullarda Aile Katılımının Süreç Boyutunu Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Betimsel İstatistik Puanları (N=371)* 88

Tablo 23 *Okul Yöneticilerinin Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Betimsel İstatistikler (N=278)* 90

Tablo 24 *Yöneticilerin Okullarda Aile Katılımının Amaç Boyutunu Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Betimsel İstatistik Puanları (N=278)* 91

Tablo 25 *Yöneticilerin Okullarda Aile Katılımının Yapı Boyutunu Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Betimsel İstatistik Puanları (N=278)* 92

Tablo 26 *Yöneticilerin Okullarda Aile Katılımının Süreç Boyutunu Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Betimsel İstatistik Puanları (N=278)* 93

Tablo 27 *Ebeveynlerin Okullarda Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Betimsel İstatistik Puanları (N=385)* 95

Tablo 28 *Ebeveynlerin Okullarda Aile Katılımının Amaç Boyutunu Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Betimsel İstatistik Puanları (N=385)* 96

Tablo 29 *Ebeveynlerin Okullarda Aile Katılımının Amaç Boyutunu Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Betimsel İstatistik Puanları (N=385)* 97

Tablo 30 *Ebeveynlerin Okullarda Aile Katılımının Süreç Boyutunu Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Betimsel İstatistik Puanları (N=385)* 99

Tablo 31 *Katılımcıların Okullarda Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları* 101

Tablo 32 *Katılımcıların Okullarda Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre Anova Testi Sonuçları* 102

Tablo 33 *Katılımcıların Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Görüşleri Arasındaki İlişki* 107

Tablo 34 *Öğretmenlerin Okullarda Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre T-Testi Sonuçları* 106

Tablo 35 *Öğretmenlerin Okularda Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre Anova Testi Sonuçları* 107

Tablo 36 *Okul Yöneticilerinin Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre T-Testi Sonuçları* 110

Tablo 37 *Okul Yöneticilerinin Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre Anova Testi Sonuçları* 112

Tablo 38 *Ebeveynlerin Okullarda Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları* 114

Tablo 39 *Ebeveynlerin Aile Katılım Modelini Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre Anova Testi Sonuçları* 115

Tablo 40 *Katılımcıların Okullarda Aile Katılımının "Amaç" Temasına İlişkin Görüşlerinin Dağılımını Gösteren Bulgular* 118

Tablo 41 *Katılımcıların Okullarda Aile Katılımının "Yapı" Temasına İlişkin Görüşlerinin Dağılımını Gösteren Bulgular* 120

Tablo 42 *Katılımcıların Okullarda Aile Katılımının "Süreç" Temasına İlişkin Görüşlerinin Dağılımını Gösteren Bulgular* 122

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Bronfenbrenner ‘in Ekolojik Sistem Kuramı (2005)……14

Şekil 2. Araştırma Yöntemine İlişkin Modelin Aşamaları…… 50

Şekil 3. Okullarda Aile Katılımını Benimseme Ölçeğine Ait DFA Sonucu Yol Şeması Diyagramı (N=511)……65

Şekil 4. Okullarda Aile Katılımını Uygulanabilir Bulma Ölçeğine Ait DFA Sonucu Yol Şeması Diyagramı (N=511)……...70

Şekil 5. Okullarda Aile Katılımı Modeli……..134

Şekil 6. Van İli 2022-2023 Dönemi Okul Türüne Göre Okul Aile Birliği Toplantılarına Katılım Sağlayan Ebeveynlerin Oranı…….139

Şekil 7. Okullarda Aile Katılımını Sağlanması İçin Öngörülen Yapılanma……139

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

OAB	Okul Aile Birliği
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
f	Frekans
%	Yüzde
AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
CVR	Kapsam Geçerlilik Oranı
KGO	Bartlett‟s Küresellik Testi
N	Katılımcı Sayısı
n	Katılımcı Sayısı
p	Anlamlılık Düzeyi
$\chi 2$	Ki-Kare
m	Madde
AMOS	Yapısal Eşitlik Modellemesi
SPSS	Statistical Package For The Social Sciences
F1	Birinci Faktör
F2	İkinci Faktör
F3	Üçüncü Faktör
sd	Serbestlik Değeri

IFI	Incremental Fit lndex
RMSAE	Tahmin Hatalarının Ortalamasının Karekökü
RMR	Ortalama Hataların Karakökü
GFI	İyilik Uyum İndeksi
AGFI	Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi
NFI	Normlaştırılmış Uyum İndeksi
CFI	Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
Q-Q Plot	Q-Q Olasılı Grafiği
ss	Standart Sapma
Median	Orta Değer
Mode	Tepe Değer
T Testi	Independent Samples t Test
Anova	One Way Anova Testi
Games-Howell	Liberal Çoklu Karşılaştırma Testi
Ö	Öğretmen
OY	Okul Yöneticisi
E	Ebeveyn

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar gibi alt başlıklara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Eğitimin amacı hem kendisiyle hem toplumla barışık, mutlu olmanın ve mutlu etmenin yollarını bilen özgür bireyler yetiştirmektir. Toplumlar, gündelik yaşamın ögesi halinde olan bu "yetiştirme" işini aileler aracılığıyla, geleneksel bir anlayışla yapmışlardır. Zamanla bireysel ve toplumsal ilişkilerin değişmesi, derinleşmesi ve üretimdeki artış ile tüketim ihtiyaçlarındaki değişiklikler eğitimin kapsam ve niteliğini de etkilemiştir (Topçu, 2013, s. 183). Bu nedenle toplumlar, her durumda bulunduğu koşullara uyum sağlayabilen, kendini sürekli yenileyebilen; üretken, yapıcı, eleştirel, sorumluluk sahibi ve başarılı bireyler yetiştirmek için sistemli yapılara ve özel olarak düzenlenmiş ortamlara ihtiyaç duymuştur (Demircan, 2012, s. 128). Böylece okul denilen eğitim yapıları ortaya çıkmıştır.

Eğitim yapıları olarak okullar, bireyi merkeze alarak onun kendi ilgi ve yeteneklerini keşfetmesine ve içinde bulunduğu toplumsal ekosisteme uyum sağlama becerisi geliştirmesine katkı sunması beklenen kurumlardır (Özdemir, 2018, s. 48). Okullar toplumu etkileyen aynı zamanda toplumdan etkilenen açık ve ekolojik bir sisteme sahip sosyal

kurumlar olup çevresiyle sürekli etkileşim halindedir. Bu açıdan bakıldığında okulları; çevresinde bulunan tarihsel, toplumsal, ekonomik, siyasal vb. yapılardan ayrı düşünmek olanaksızdır. Eğitim sistemi toplumsal yapılardan soyutlanamaz ve eğitimi okulun dört duvarı arasına sığdırıp içinde bulunduğu toplumdan uzak tutarak sürdürmek imkânsızdır (Oğuz, 2012, s. 110). Bu nedenle okul ve çevresindeki diğer sistemlerin aynı amaçlara dönük çalışması, aralarındaki ilişkilere niteliksel olarak değer verilmesi ve birindeki değişmeyi diğerinin izlemesi beklenmektedir (Bursalıoğlu, 1972, s. 33). İşte bu değişimi amaçlarına göre gerçekleştirebilen ve stratejik paydaşı olan ailelerle birlikte hareket edebilen okullar; kendisi ve toplumuyla barışık, mutlu olmanın ve mutlu etmenin yollarını bilen özgür bireyler yetiştirebilecektir.

Aileler okullardan öncelikli olarak çocuklarının toplumsallaşmalarını ve akademik başarılarının artırılmasını sağlayacak nitelikli bir eğitim beklemektedir. Ancak bireylerin nitelikli bir eğitim alarak başarıya ulaşması ve sosyalleşmesi sadece eğitim kurumları ile ulaşılabilecek bir hedef değildir (Demircan, 2012, s. 129). Rich (1987)'in de ifade ettiği gibi, okullarda ailelere büyük ihtiyacı vardır ve eğitimde meydana gelebilecek değişim ve dönüşümler için okul ve ailenin iş birliği yapması gerekmektedir (Topçu, 2013, s. 183).

Okulların etkililiğine ilişkin yapılan bazı araştırmaların öğrenci başarısına okul değişkenlerinden (kütüphanesindeki kitap sayısı, sınıf mevcudu, ders kitabının kalitesi, okulun bütçesi, öğretmen niteliği, teknolojik alt yapısı, eğitim politikaları vb.) çok aileye ilişkin değişkenlerin (ebeveyn eğitim durumu, ailenin geliri, kardeş sayısı, evdeki kitap sayısı vb.) aracı olduğuna işaret etmesi okul aile işbirliğini kaçınılmaz kılmaktadır (Ansalone, 2009; Aslanargun, 2007; Balkar, 2009; Baum, 2003, s. 257; Coleman, 1966, s. 8; Çelenk, 2003; Çetin, 2020, s. 169; Epstein and Sanders, 2000; Epstein, 2001; Erdoğan, 2018, s. 71; Furman, 2002; Sanders, 2010; Gülen, 2019, s. 157; Güven, 2011, s. 148; Hammond, Meyerson, LaPointe ve Orr, 2010; Sormunen, Tossavainen ve Trunen, 2011; Topçu, 2013, s. 183). Ayrıca anne-babaların okula karşı tutumlarının ve çocukla kurduğu ilişkilerin, demokratik aile ortamı ile aile içi iletişim düzeyinin öğrencinin başarısına etkisi olduğuna ilişkin araştırma sonuçları bu savı destekler niteliktedir (Elmacıoğlu, 1992; Oktay,

1997; Arcan, 2006, s. 78; Çolak, 2008, s. 86). Bu nedenle pozitif aile dinamiklerinin stratejik olarak eğitim ve öğretim süreçlerine dâhil edilmesi, aileden kaynaklı negatif uyarımların ise izole edilmesi güçlü bir aile katılımını gerektirmektedir. Nitekim Sergivoanni (1995) de etkili ve başarılı okulların en önemli özeliklerinden birisinin aile katılımını sağlamaları olduğunu ifade etmiştir.

Aile katılımı kavramının alanyazında; anne-baba katılımı (Alameda-Lawson, Lawson ve Lawson, 2010; Lightfoot, 2004; Hill ve Taylor, 2004; Barnard, 2004); okul-aile iş birliği (Auerbach, 2009); okul-aile ilişkisi (Protheroe, 2010); okul-aile-toplum ortaklığı (Epstein, 1995; Epstein, 2004; Epstein, 2008; Esptein ve Sanders, 2006; Sheldon, 2002) veya aile bağlılığı (Ferlazzo, 2011; Demircan, 2018) gibi farklı terimlerle ifade edildiği görülmektedir. Anne-babaların ve diğer aile bireylerinin çocukların gelişim ve eğitimlerine katkıda bulunmalarını sağlamak için düzenlenmiş çalışmalar bütünü (Akkaya, 2007, s.88) olarak ifade edilen aile katılımı kavramı; okulun demokratikleşme sürecinin bir parçası (Chan ve Chui, 1997); aile yaşamını güçlendirerek ailenin çocuğun gelişimine daha fazla katkıda bulunmasını amaçlayan bir anlayış (Gürşimşek, Kefi ve Girgin, 2007); ailelerin öğrencilerinin eğitimlerine katkıda bulunmak için dâhil oldukları ve ebeveynlik becerilerini geliştirmek amacıyla onlara destek sunan, ebeveynleri eğitim faaliyetlerine aktif olarak dahil eden bir süreç (Morrison, 2003; Gestwicki, 2004); anne, baba ve diğer aile bireylerinin, desteklenip eğitildiği, öğrenci deneyimlerinin ev ile okul arasında kurulan iletişim ile sürekli hale getirildiği, sürecin veli katkısı ve katılımı ile zenginleştirildiği bir program veya sistematik bir yaklaşım (Zembat ve Unutkan, 1999; Güleç ve Cömert, 2004; Şahin ve Ünver, 2005) olarak görülmektedir. Ayrıca bazı araştırnacılar tarafından da okul ile aile arasındaki uzun bir dönemi kapsayan, belli bir zaman dilimi ya da okul ortamı ile sınırlandırılmamış amaca yönelik, sorun çözme temelli bir iş birliği (Epstein, 1995; Sheldon, 2002) olarak tanımlanmaktadır.

Yapılan birçok araştırma, aile katılımının çocukların hazır bulunuşluğuna katkıda bulunduğunu (Powell, Son, File ve Juan, 2010; Kıvrak, 2019, s. 71); okula devamı artırdığını (Collins, Moles ve Cross, 1982, s. 4; Olmstead & Rubin, 1983; Henderson ve

Berla, 1994; Epstein, 1995; Eldridge, 2001, Çıkar, 2019, s. 101); sınıf içi olumsuz davranışları azalttığını (Karakaya, 2012, s. 84; Epstein, 1995; Uslu, 2012, s. 68; Eldridge, 2001; Fan ve Chen, 2001; Çakır, 2017); okul ve ev sürecinde aile katılımı bağlamında öğretmen ve ebeveyn arasındaki ilişki ve roller konusunda farkındalığı artırdığını (Epstein, 1983; Becher, 1986; Akkaya, 2007, s. 88; Argon ve Kıyıcı, 2012; Aslanargun, 2007; Bellibaş ve Gümüş, 2013; Binicioğlu, 2010, s. 91; Ames, 1995; Epstein ve Dauber, 1991; Eldridge, 2001; Kavgacı, 2010, s. 79; Walhof, 2016), okumaya (Desimone, 1999; Baker ve Moss, 2001; Eldridge, 2001; Gül, 2007; Toros, 2011, s. 72; Sheldon ve Epstein, 2005b, Erdoğan, 2018, s. 71; Er ve Arıcı, 2018; Kıvrak, 2019, s. 71), yazmaya (Faires, Nichols ve Rickelman, 2000; Gül, 2007; Hara ve Burke, 1998; West, 2000; Kıvrak, 2019, s. 71), fen bilimlerine (Aksu, 2014, s. 91; İşbaralı, 2017, s. 62; Gök, 2019, s. 54; Aksu ve Karaçöp, 2015; İnaltekin ve Akçay, 2020; Şentuna, 2019, s. 97; Kurt, 2016, s. 48) ve matematiğe (Balli, Demo ve Wedman, 1998; Akay, 2012, s. 127; Galloway ve Sheridan, 1994; Epstein, 2001; Sheldon ve Epstein, 2005a; Wilder, 2017) olan ilgiyi ve başarıyı artırdığını göstermektedir. Ayrıca çok sayıda araştırma sonucu ise ebeveyn katılımının anaokulundan liseye kadar çocukların akademik başarısı üzerindeki anlamlı düzeyde olumlu etkisinin olduğunu göstermiştir (Pehlivan, 1997; Arnold, Zeljo, Doctoroff, & Ortiz, 2008; Aslanargun, 2007; Chen, Liang, Gapp, Newland, Giger, & Lin, 2017; Englund, Luckner, Whaley ve Egeland, 2004; Keçeli-Kaysılı, 2008; Sanders, 2010; Özel ve Zelyurt, 2016; Weiss, Kreider, Lopez ve Chatman-Nelson, 2005; Gündüz, 2019; Hill ve Craft, 2003; Izzo, Weissberg, Kasprow & Fendrich, 1999; Karabenli, 2014, s. 31; Tazouti ve Jarlégan, 2016; Wilder, 2014; Çiftçi ve Bal, 2015; Çetin, 2020, s. 169).

Dünyada ilk sayılabilecek aile katılım uygulamaları Amerika Birleşik Devletleri'nde başlamıştır (Kocabaş, 2001). Bu uygulamaların daha çok erken çocukluk döneminde çocukları olan ebeveynler için eğitim programları düzenlenmesi yöntemiyle gerçekleştirildiği görülmektedir. Bunlara örnek olarak, Head Start, STEP (Etkili Anne-Babalık Becerileri için Sistematik Eğitim Programı), PET (Etkili Anne-Baba Eğitimi) gibi programlar verilebilir (Kocabaş, 2001). Ancak bu programların aile eğitimlerini merkeze

alan, onların ihtiyaçları üzerinden hareket eden ve aile eğitim programlarına odaklanan çalışmaları kapsadığı, genellikle ailelerin edilgen olduğu eğitim süreçlerini içerdiği söylenebilir. Zamanla aile katılımı anlayışının; okul ve ailenin bağımsız hareket ettiği (koruyucu model), tek yönlü iletişimin hâkim ve öğretmenin baskın olduğu (uzmanlık modeli), öğretmenin kendisini bir uzman olarak gördüğü ve yararlı görüldüğünde ebeveyn görüşlerine başvurduğu (nakledici modeli), öğretmenlerin temel rolünün velilerin eylem seçiminde kullanacağı bir dizi etkinliğin gerektirdiği bilgileri onlara sağlamak olduğu (tüketici model) anlayışlarından sıyrılıp ailenin de uzman olarak görüldüğü, nihayet okul ve aile arasında güçlü işbirliği ve iletişimin olduğu (işbirliği modeli) bir anlayışa doğru evirildiği görülmektedir (Swap, 1993; Beydoğan, 2006). Hatta Epstein ve Sanders (2006) aile katılımının sadece okul-aile işbirliği kanalıyla ya da ev ödevlerinin kontrolüyle gerçekleşemeyeceğini, toplumda yer alan işletmelerin, sivil toplum örgütlerinin, üniversitelerin veya diğer devlet kurumlarının eğitime katılımını sağlanarak yararlanılmasını amaçlayan okul, aile ve toplum ortaklıkları (ortaklık modeli) kurulmasını savunarak işbirliği anlayışının bir tık ötesine geçmiştir (Swap, 1993; Epstein, 2013; Sanders ve Sheldon, 2009; Stefanski, Valli ve Jacobson; 2016).

Türkiye'de yasal mevzuat ve uygulamalar incelendiğinde aile katılımı süreci ortaklık modelinden izler taşımaktadır. Okul ve aile iş birliği Milli Eğitimin temel ilkelerinden biri olarak yer almakta ve Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 16. Maddesinde "Eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için okul ile aile arasında iş birliği sağlanması ve bu amaçla okullarda okul-aile birlikleri kurulması" öngörülmüştür. Bu kanun maddesine istinaden temel eğitimi ilgilendiren birçok yönetmelik ve genelge[1] de okul, aile ve toplum ortaklıklarına sıkça vurgu yapılmıştır. Ayrıca Milli Eğitim Şuralarında, ailelerin eğitilmesi ve farkındalıklarının artırılması, ailelerin karar verme süreçlerine dâhil edilmesi, toplumla iş birliği, ailelerle iletişim kurulması ve okullarda ailelerle birlikte

[1] İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Okul Aile Birliği Yönetmeliği, 2005/92 Sayılı Genelge, 2006/36 Saylı Genelge

gönüllülük faaliyetleri yürütülmesi ve aile katılımının okul yönetiminin görevleri arasında görülmesine yönelik 3, 9,10,11,12,14,15,16,17,18 ve 19. Milli Eğitim Şuraları'nda kararlar alınmıştır. Yine özelde 15, 17 ve 19. Milli Eğitim Şuraları'nda alınan "0-18 yaş Aile Eğitim Semineri", "Aile Katılım Programları" ve "Ana-Baba Okulları" yaygınlaştırılmalı" kararları ile aileyi odak noktaya almanın gerekliliği vurgulanmıştır. 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde de "Bilhassa içinde ailenin aktif şekilde yer almadığı bir eğitim öğretim sisteminin başarı şansı yoktur." ve "Öğrenci, ebeveyn, öğretmen ve okul; vizyon belgemizin dört temel unsurudur." ifadeleri aile katımlının önemine vurgu yapmaktadır. Ayrıca "Ailelerimizin çocuklarımız ortak paydasında buluşabilmesi adına desteklenmesi, 2023 Eğitim Vizyonu'nun temel beklentileri arasındadır." ifadesi de aile eğitimin gerekliliğini altını çizmesi açısından oldukça önemlidir.

Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim Programı'nın uygulanmasıyla birlikte ailenin çocuğun eğitimine katılımının sağlanması ilk defa bir eğitim kademesinde zorunlu hale getirilmiştir (MEB, 2002). Bu kapsamda okul öncesi eğitimde çocuğun okula getirilişi ve okuldan alınması, veli toplantıları bireysel görüşmeler, farklı gereksinimi olan aileler için çalışmalar, bilgilendirme toplantıları, ev ziyaretleri, ailelerin sınıf içi etkinliklere katılımı, kermesler, sergiler ve gösteriler, seminerler düzenleme v.b. etkinlikler düzenlenmektedir (Kurtbaş, 2019, s. 83). Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı'nın hem kendisinin hem de diğer kurum ve sivil toplum örgütleriyle yaptığı iş birlikleri neticesinde uyguladığı ulusal programlar, projeler ve kurs çalışmaları[2] bulunmaktadır. Ancak diğer kademeler için aynı şeyleri söylemek mümkün görünmemektedir. Çünkü her ne kadar öğrenci-veli-okul sözleşmesi bazı yükümlülükler getirse de ilkokul, ortaokul ve liselerde aile katılımını için yasal bir zorunluluk yoktur ve aile katılımı ancak onun değerini bilen öğretmenler, yöneticiler ve okul aile birliği üyeleri ile duyarlı ve bilinçli aileler aracılığıyla ders, sınıf, okul düzeyinde daha çok inisiyatif alınarak sürdürülmektedir. Bununla birlikte öğrencinin yaşı ilerledikçe ve sınıf düzeyi yükseldikçe

[2] 0-4 Yaş Anne Çocuk Eğitimi Programı, 5-6 Yaş Anne Çocuk Eğitimi Programı, Aile Sağlığı Eğitim Projesi BADEP- Baba Destek Programı, Anne-Baba-Çocuk Eğitim Projesi, Ana Baba Okulu, 0-18 Yaş Aile Eğitimi Semineri/Kursu v.b

ailenin okulla iletişimi ve ilk yıllardaki heyecanları giderek azalmakta; okula ve eğitim sürecine katılımları zayıflamaktadır (Erdoğan ve Demirkasımoğlu; 2010). Bu açıdan birçok ebeveynin ancak çocuklarının bağımsız hareket etme yeterliliğine ulaşılmasına kadar ki sürede eğitimlerine yeterince katıldıkları ve destek oldukları anlaşılmaktadır.

Türkiye'de Okul aile ve toplum ortaklığının, ailelerin eğitim sürecine katılımının ne kadar önemli olduğu vurgulansa da pratikte aile katılımının sınırlı ölçülerde gerçekleştiği görülmektedir. (Sugeçti; 2019, s. 80; Akyol, 2019, s. 68; Çıkar, 2019, s. 101; Arslan, 2018, s. 70; Çakır, 2017; Erol, 2016, s. 106; Karaşahinoğlu, 2015, s. 121; Karabenli, 2014, s. 31; Çiftçi, 2014, s. 70; Durmuş, 2014, s. 45; Kılıç, 2010, s. 107; Kavgacı, 2010, s. 79; Çeziktürk, 1997, s. 81-88; Yaylacı, 1999, s. 111; Özdemir, 2009; Türe, 2018, s. 269; Demirtaş-Zorbaz, 2016, s. 76; Gül, 2007; Karaman, 2007; Doğru, 2005, s. 130; Atayeter, 2004, s. 106; Kazak, 1998, s. 110; Bilgin, 1990, s. 170). Ayrıca Türkiye'de, eğitimde ailenin etkisi ve öneminin 1940'lı yıllarda fark edilmiş olmasına karşın, daha sonraki dönemlerde okul aile birliklerinin etkililiği ve işlevselliğinin sadece yasal düzenlemelerle sınırlı kaldığı, birlikler tarafından aile katılımı süreçlerinin yeterince desteklemediği, ebeveynlerin aile katılımın öneminin yeterince farkında olmadığı, okul yönetimleri ve öğretmenlerin aile katılımını yeterince benimsemediği görülmektedir (Çalışkan ve Ayık, 2015; Bingöl; 2004, s. 94; Albayrak, 2004, s. 106; Kebeci, 2006; Baylan, 2008, s. 102; Akal, 2010, s. 51; Kandemir; 2010, s. 78; Erdoğan, 2015, s. 71; Anlı, 2016, s. 112; Akbaşlı ve Tura, 2019; Akbaşlı ve Diş, 2019).

Sanders (2001) ailelerin durumları ne olursa olsun aile ve okul özellikleri göz önünde bulundurularak uygulanan, içinde stratejik unsurlar barındıran bir aile katılım sürecinin öğrenci başarısı, sosyalleşmesi ve özgürleşmesi gibi hayati değerlere katkı sağlayacağını savunmaktadır. Ancak Türkiye'de yasalar, eğitim sistemi, aile, öğretmen, öğrenci, okul yöneticileri ve toplum dinamiklerinden kaynaklanan katılım engellerinden dolayı ilkokul, ortaokul ve liselerde aile katılımı istenilen düzeyde sağlanamamakta ve birçok araştırmacı tarafından okul, aile ve toplum ortaklığı için sistematik bir yapının gerekliliği vurgulanmaktadır (Gündüz, 2019; Özdemir, 2018, s. 48; Lindberg, 2018; Kandemir, 2010, s. 78; Çiftçi ve Bal, 2015; Gümüşeli, 2004; Tutkun ve Köksal, 2002; Özel ve Zelyurt, 2016;

Kolay, 2004; Topcu, 2013; Şahin ve Kalburan, 2009; Erdener, Sezer ve Tezci, 2017; Kocabaş, 2001; Er ve Arıcı, 2018; Sugeçti; 2019, s. 85; Kıvrak, 2019, s. 71; Akyol, 2019, s. 68; Çıkar, 2019, s. 101; Arslan, 2018, s. 70; Çakır; 2017; Erol, 2016, s. 106; Karaşahinoğlu, 2015, s. 121; Karabenli, 2014, s. 31; Çiftçi; 2014, s. 70; Durmuş, 2014, s. 45; Kılıç, 2010; Dönmez ve Yıldırım, 2008). Alan yazında da görüldüğü gibi okularda aile katılım çabalarının nasıl desteklenmesi gerektiği belirlenerek uygulamacılara çözüm önerilerinde bulunulması, eğitim-öğretim süreçlerinde aile katılımının artırılması için oldukça önemli görülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçları

Araştırmanın temel amacı "Okullarda aile katılımı nasıldır ve aile katılım çabaları nasıl desteklenmelidir?" sorusuna yanıt bulmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Katılımcıların okullarda aile katılımını benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyi nedir?
    a. Öğretmenlerin okullarda aile katılımını benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyi nedir?
    b. Okul yöneticilerinin okullarda aile katılımını benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyi nedir?
    c. Ebeveynlerin okullarda aile katılımını benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyi nedir?
2. Katılımcıların okullarda aile katılımını benimseme ve uygulanabilir bulmasına ilişkin görüşleri bazı değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
    a. Öğretmenlerin okullarda aile katılımınını benimseme ve uygulanabilir bulmasına ilişkin görüşleri;
        1. Cinsiyet,

2. Yaş,
3. Eğitim düzeyi,
4. Okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre,
5. Kıdem
6. Görev yapılan okul türüne göre manidar bir farklılık göstermekte midir?

b. Yöneticilerin okullarda aile katılımınını benimseme ve uygulanabilir bulmasına ilişkin görüşleri;
   1. Cinsiyet,
   2. Yaş,
   3. Eğitim düzeyi,
   4. Okulun bulunduğu sosyoekonomik çevreye,
   5. Kıdeme,
   6. Görev
   7. Okul türüne göre manidar bir farklılık göstermekte midir?

c. Ebeveynlerin okullarda aile katılımınını benimseme ve uygulanabilir bulmasına ilişkin görüşleri;
   1. Cinsiyet,
   2. Yaş,
   3. Eğitim düzeyi,
   4. Okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre,
   5. Çocuğunun okuduğu okul kademesi
   6. Hane gelir düzeylerine göre manidar bir farklılık göstermekte midir?

3. Okullarda aile katılımı nasıl olmalıdır?

Araştırmanın Önemi

Çocukların ilk öğretmenleri olan aileler, onlar okula başlayana kadar ve sonraki süreçte gelişimlerinden ve eğitimlerinden birinci derecede sorumludur. Ailelerin bu sorumlulukları çocukları okula başladığında sona ermez, sadece bunları öğretmenlerle paylaşmaya başlarlar. Birçok araştırmacı ailelerin çocukların eğitimleri konusunda, yaşam boyu sorumlulukları ve imkânları olduğunu; ancak çok az miktarda ailenin sahip oldukları bu önemli ve etkin rollerin farkında olmadıklarını belirtmektedir. Okullar, eğitim-öğretim sürecinde aile ortamının ve aileye ilişkin değişkenlerin çocuk üzerindeki etkisini kabul etmek ve bundan yola çıkarak hareket etmek zorundadır. Bu zorunluluk okul ve toplum için ailelerin katılımının önemini vurgulamaktadır.

Aile katılımı; çocuğun gelişimi, öğrenmesi, sosyalleşmesi, özgürleşmesi, okuldaki ve hayattaki başarısı için vazgeçilmez bir güçtür. Yapılan araştırmalar ile aile katılımını yeterince sağlayan ailelerin çocuklarının; sağlıklı, bilgili, mutlu, sorumluluk sahibi bireyler olma ihtimali daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ancak aile katılımının önemi, etkileri ispatlanmış olsa da Türkiye'de ve birçok ülkede uygulamaya geçirilmesinde zorluklar yaşanmaktadır.

Türkiye'de okul-aile iş birliğinin gerekliliği III. Milli Eğitim Şurası'nda karara bağlanıp 1947'de okul aile birliği yönetmeliği yayınlanmıştır. Ayrıca 2002 yılında okul öncesi eğitimde aile katılımı zorunlu hale getirilmiştir. Ancak okul aile iş birliğinin önemini erken fark etmemize rağmen, okullarımızda istenilen düzeyde bir okul aile iş birliği kurulamadığı ve eğitim-öğretim süreçlerinde aile katılımının yeterince sağlanamadığı görülmüştür.

Birçok ülkede aile katılımı çalışmaları daha uzun soluklu planlanmakta; okul öncesinden, lise eğitiimine kadar dönemin özelliklerine ve dinamiklerine göre devam etmektedir. Yapılan araştırmalar aile katılımının sadece erken eğitimle sınırlı tutulamayacağını; okul öncesinden, lise öğrenimine kadar eğitim öğretimin her kademesinde çocuklara, öğretmenlere, ailelere fiziksel ve psiko-sosyal yönlerden katkı sağladığını göstermiştir. Ülkemizde de aile katılımı, okul yönetiminin asli görevleri arasında ve her kademede okulun

ayrılmaz bir parçası olarak görülmelidir. Bu açıdan bakıldığında: Türkiye'de ilkokul, ortaokul ve liselerde uygulayıcılara ailenin eğitim öğretim faaliyetlerine katılımı sürecinde yardımcı olabilecek, onların görüşlerinden yola çıkarak aile katılımının artırılmasına odaklanan araştırmaların yapılmasına ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Bu çalışma ile ilkokul, ortaokul ve liselerde aile katılımı destekleyebilmek ve öğretmen, okul yöneticisi ve ebeveynlerin çalışmalarının etkililiğini artırabilmek için onların görüşlerine başvurulmasının alanda yapılacak araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmanın yeni yazın ve araştırmalara kaynak oluşturabileceği, politika belirleyicilere yol gösterebileceği, yönetici ve öğretmenlere aile katılımına ilişkin ışık tutabileceği öngörülmektedir. Sonuç olarak çalışmanın okul, aile ve toplum ortaklığına katkı sunabileceği öngörülmektedir.

Sınırlılıklar

Araştırma; 2020-2021 eğitim öğretim döneminde Van'ın İpekyolu, Edremit ve Tuşba ilçeleri kamuya bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerin doğrudan paydaşı olan, çalışmaya katılmayı gönüllülükle kabul eden okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve 4., 8., 12. sınıfta öğrencisi bulunan ebeveynlerin aile katılımına ilişkin görüşleri ile sınırlıdır. Birleştirilmiş sınıflı, ikili öğetim yapan ve özel okullar araştırma dışında tutulmuştur.

Varsayımlar

Araştırma sürecinde seçilen örneklemin evreni temsil ettiği, kullanılan veri toplama araçlarının geçerli ve güvenilir olduğu, ölçeklerdeki ifadelere ve yapılan görüşmelerde katılımcıların yarı yapılandırılmış sorulara samimi bir şekilde yanıt verdikleri varsayılmaktadır.

Tanımlar

Aile: Evlilik ve kan bağına dayanan, karı, koca, çocuklar, kardeşler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu toplum içindeki en küçük birlik.

Aile katılımı: Ailenin desteklenmesine ve eğitilmesine, ev ile eğitim kurumu arasındaki iletişimin artırılmasına ve bunun sürekliliğinin sağlanmasına, ailenin eğitim süreçlerine katılmasına ve katkıları ile eğitimin zenginleştirilmesine yönelik sistematik bir yaklaşımdır.

Okul: Her türlü eğitim ve öğretimin toplu olarak yapıldığı yer.

Ebeveyn: Anne-baba.

Öğretmen: Mesleği bilgi öğretmek olan kimse.

Okul Yöneticisi: Milli Eğitim Bakanlığına bağlı her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında müdür ve müdür yardımcılığı görevini ikinci görev kapsamında yapan kişilerdir.

Okul Aile Birliği: Bakanlığa bağlı okul ve eğitim kurumlarında kurulan birlik.

Veli: Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında öğrencinin kanuni yasal sorumluluğunu üstlenen kişi.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırma konusuna ve aile katılımına ilişkin teorik çerçeveye değinilecektir.

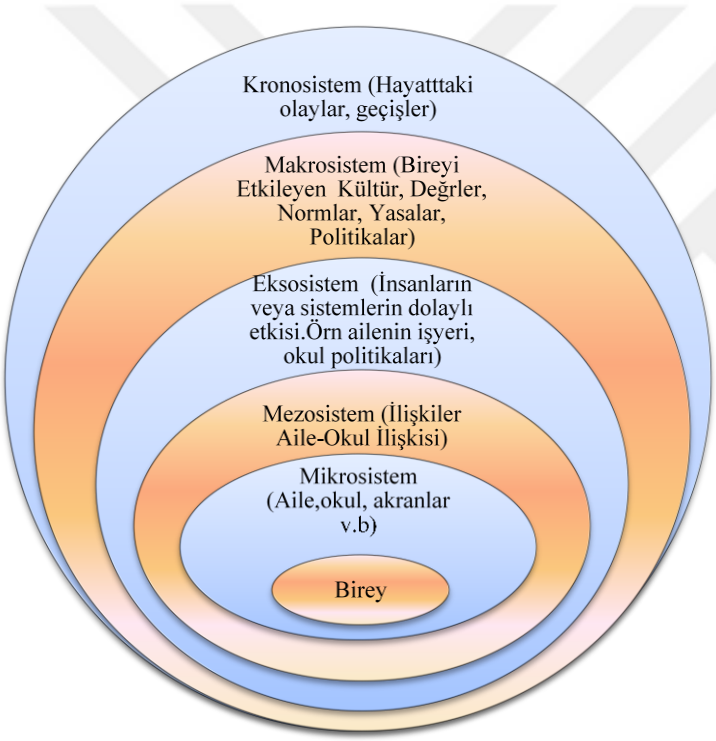
Ekolojik Sistem Kuramı

Aile ve okul ilişkilerinin dayandırıldığı birçok kuram bulunmaktadır. Ancak alan yazın incelendiğinde aile ve okul ilişkisi genellikle ekolojik sistem teorisine dayandırılmaktadır. Küçük sistemlerin bir araya gelerek daha büyük sistemler oluşturmalarını ve iç içe girmiş bu sistemlerin çok yönlü etkileşimlerini doğada, özellikle de insanlar arasında gözlemlemek mümkündür.

Ekolojik sistem teorisi, bireyi yakın ve uzak çevre içerisinde bulunan; aile, arkadaşlar, eğitim, çalışma hayatı, sosyal politikalar, din, ekonomi, vb. sistemlerle sürekli bir iletişim ve etkileşim halinde olan canlı bir mikroorganizma olarak ele alır (Danış, 2006). Ekolojik sistem kuramının temeli Bertalanffy'nın sistem kuramına dayanmakla birlikte Bronfenbrenner (2005) tarafından geliştirilmiştir. Bu yaklaşım, özünde insanı bir sosyal ağ alanı içerisinde bulunan canlılar olarak görmektedir (s. 3-15). Sosyal ağ içerisinde: Ev, aile, okul, kültür, toplum, gibi alt sistemler yer almaktadır. Bu sistemlerde meydana gelebilecek olağan veya olağanüstü bir değişim tüm sistemleri etkileşim boyutuna göre etkilemektedir. Örneğin aile hayatında meydana gelen olumsuz bir durum, öğrencinin okuldaki

motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebileceği gibi olumlu bir durumda da öğrenicinin okuldaki yaşantısına olumlu yansıyabilecektir.

Bronfenbrenner ekolojik sistem kuramını bireyi merkeze oturtarak bireyin bilgi, gelişim ve yeterliliklerindeki farklılıklarını, toplumun bireye olan desteğini, rehberliğini, toplum yapısını göz önünde bulundurarak beşli sınıflandırma içerisinde ele almaktadır. Şekil 1 de Bronfenbrenner 'in (2005) Ekolojik Sistem Kuramını oluşturan 5 temel yapısal alt sistemi görülmektedir.



Şekil 1. Bronfenbrenner 'in Ekolojik Sistem Kuramı (2005)

Şekil 1 incelendiğinde kronosistemin tüm alt sistemleri kapsadığı ve her bir alt sistemin diğer alt sistemi kapsadığı görülmektedir. Mikrosistem, aile veya sınıf gibi bireyin doğrudan etkileşime girdiği sistemdir. Mezosistem, bir çocuğun aile ile okul arasındaki ilişkiler bütünü gibi iki veya daha fazla mikrosistemin etkileşimde bulunduğu ortamdan oluşur. Eksosistem (dış sistem), bireylerin dolaylı olarak dâhil olduğu ancak onlardan etkilendiği ve etkilediği

sistemlerin olduğu ortamlardır. Böyle bir ortam, bir ebeveynin işyeri veya okulun politikaları örnek verilebilir. Makro sistem, daha geniş kültürel bağlamdır; eğitim bakanlığının politikaları, çocukların eğitimiyle ilgili siyasi ve akademik görüşler gibi bireyi etkileyen kültürel ideolojilerimiz, yasalarımız ve kamu politikalarımız bu düzeyde yer almaktadır. Kronosistem, Bronfenbrenner 'in geliştirdiği son sistemdir. Bu sistem, bir kişinin deneyimlerinin sonucu olarak gelişir ve bireyin yaşamında yer alan çevresel olayları, geçişleri ve bireyin geçmişini içerir. Söz konusu bu geçişler, bir ülkeden diğerine göç etmek veya kırsaldan kentsel bir ortama geçmek gibi bir çevreden diğerine geçişi içerebilir (Khaemba, 2014). En nihayetinde bireyi merkeze alan bu sistemler çift yönlü etkileşim içerinde bulunmaktadır (Bronfenbrenner, 2005, s. 3-15)

Ekolojik teoriye göre bir çocuğun bulunduğu mikro sistemdeki diğer unsurlar ile arasındaki ilişkiler bozulursa çevresinin oluşturan diğer parçaları keşfetmek için gerekli argümanlara sahip olmayacağı savunulmaktadır (Bronfenbrenner, 2005, s. 3-15). Bu nedenle çocuğun gelişimi ancak içinde bulunduğu mikro sistemi oluşturan en önemli unsurlardan aile ve okulun olumlu ilişkiler geliştirmesi, güdümlü ortak amaçlar çerçevesinde birleşmeleri yoluyla gerçekleşebilecektir (Bronfenbrenner, 2005, s. 3-15; Sarroub, Pernicek ve Sweeney; 2007). Ancak mezosistemi oluşturan öğretmen, aile ve okul mikro sistemleri arasında bir sorun varsa muhtemelen çocuğun performansını etkilenecektir (Walker-Dalhouse ve Dalhouse, 2009).

Tüm sistemler gibi eğitim sistemini oluşturan okullar da hedeflerini gerçekleştirdiği ve toplumun ihtiyaçlarına yanıt verebildiği ölçüde etkili olabilir ve kalıcılıklarını uzun süre devam ettirebilir. Bu nedenle okulu aileden, aileyi de okuldan ayrı tutmak olanaksızdır (Değirmenci ve Demircioğlu, 2019). Bu temel prensipten yola çıkılarak ebeveyn ve okulların doğal yaşam alanları içerisinde, ortak amaçlar paydasında birleşmeli, etkileşim ve iletişimlerini artırarak hızla değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurabilecek, mutlu bireyler yetiştirmelidirler.

Aile Katılımı

Çocuklar için sadece fiziksel sağlığın yeterli olmadığını; sosyal, duygusal, ahlaki, manevi ve bilişsel boyutlarda da iyi olmanın sürekliliği şıkça dile getirmektedir. Bu nedenle çocuklarımızın refahını artırmak, onlar için bilinçli bir eğitim inşa etmek, tüm ortakların kolektif çabaları sonucu ortaya çıkabilecektir. Bu açıdan çocuklarımızın ilk öğretmenleri olan ebeveynler kilit rol oynamaktadır.

Örgün eğitim, çocukların öğrendiği ve kendilerini geliştirdiği birçok yoldan biridir. Öğrenme döngüsü çocuklar okula başlamadan çok önce başlar. Ebeveynler, evde öğrenme fırsatları sağlamada ve çocukların okulda öğrendiklerini başka yerlerde olanlarla ilişkilendirmede kritik bir rol oynarlar (Emerson, Fear, Fox and Sanders; 2012) Okul dışındaki çeşitli öğrenme deneyimlerine ve etkinliklerine katılarak ve bunları kolaylaştırarak, ebeveynler çocukların genel öğreniminde ve eğitiminde önemli bir faktör haline gelmiştir. Ebeveynler, okulla etkileşimde bulunarak çocukların tatmin edici akademik standartlara ulaşmasına yardımcı olabilirler. Bu husus ancak ebeveynlerin çocukların ev ödevine yardım ettiklerinde, onları motive ettiklerinde ve cesaretlendirdiklerinde, okul işlevlerine katıldıklarında ve öğretmenlerle etkileşim halinde olduklarında gözlemlenebilir (Wanke, 2008).

Ebeveyn katılımı terimi, araştırmacılar ve politika yapıcılar tarafından tartışma konusudur. Genellikle uluslararası alanyazında ebeveyn katılımı için "*parental engagement", "parental involvement, "parental participation" ve "family involvement" terimleri* birbirinin yerine kullanılır (Weiss ve diğerleri 2005; Desforges ve Abouchaar 2003, s. 7). Aynı şekilde ebeveyn katılımı kavramının alanyazında anne-baba katılımı (Alameda-Lawson, Lawson ve Lawson, 2010; Lightfoot, 2004; Hill ve Taylor, 2004; Barnard, 2004); okul-aile iş birliği (Auerbach, 2009); okul-aile ilişkisi (Protheroe, 2010); okul-aile-toplum ortaklığı (Epstein, 1995; Epstein, 2004; Epstein, 2008; Muller, 2006; Esptein ve Sanders, 2006; Sheldon, 2002) veya aile bağlılığı (Ferlazzo, 2011; Demircan, 2018) gibi farklı terimlerle ifade edildiği de görülmektedir. Bazı kaynaklarda, ebeveyn katılımı (*parental involvement)* ve diğer katılım biçimleri arasında net bir ayrım sağlasa da kullanılan tanımlar ve bunların tutum ve

davranışlarla olan ilişkisi net olarak birbirinden ayrılamamıştır (Emerson, Fear, Fox and Sanders; 2012). Bu, evrensel olarak kabul edilmiş ve kesin olan bir ebeveyn katılımı tanımıyla başlamanın mümkün olmadığı anlamına gelmektedir. Yine de ebeveyn katılımına ilişkin araştırma sonuçları, çocukların öğrenme çıktıları üzerinde yararlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya çıkardığı için ebeveyn katılımı ile ilgili bir tanımının ana hatlarını çıkarmak önemlidir.

Anne-babaların ve diğer aile bireylerinin çocuklarının gelişim ve eğitimlerine katkıda bulunmalarını sağlamak için düzenlenmiş çalışmalar bütünü (Akkaya, 2007, s. 88) olarak ifade edilen aile katılımı kavramı; okulun demokratikleşme sürecinin bir parçası (Chan ve Chui, 1997); aile yaşamını güçlendirerek ailenin çocuğun gelişimine daha fazla katkıda bulunmasını amaçlayan bir anlayış (Gürşimşek, Kefi ve Girgin, 2007); ailelerin öğrencilerinin eğitimlerine katkıda bulunmak için dâhil oldukları ve ebeveynlik becerilerini geliştirmek amacıyla onlara destek sunan, ebeveynleri eğitim faaliyetlerine aktif olarak katan bir süreç (Morrison, 2003; Gestwicki, 2004); anne, baba ve diğer aile bireylerinin, desteklenip eğitildiği, öğrenci deneyimlerinin ev ile okul arasında kurulan iletişim ile sürekli hale getirildiği, sürecin ebeveyn katkısı ve katılımı ile zenginleştirildiği bir program veya sistematik bir yaklaşım (Zembat ve Unutkan, 1999; Güleç ve Cömert, 2004; Şahin ve Ünver, 2005) veya okul kurumu ile aile arasındaki uzun bir dönemi kapsayan, belli bir zaman dilimi ya da okul ortamı ile sınırlandırılmamış amaca yönelik, sorun çözme temelli bir işbirliği (Epstein, 1995; Sheldon, 2002) olarak tanımlanmaktadır.

Genel olarak düşünüldüğünde: Ebeveyn katılımı, aileler, okullar ve topluluklar arasındaki ortaklıklar, ebeveynlerin çocuklarının eğitimine katılmanın yararları konusunda farkındalık yaratması ve onlara bunu yapma becerilerini sağlamayı içerir (Muller 2006). Ebeveyn katılımı terimi, bazı araştırmacılar tarafından sadece gönüllülük, öğretmenler ve diğer okul personeli ile toplantı, okul etkinliklerine katılma ve ebeveyn öğretmen konferansları gibi okulda gerçekleşen etkinlikleri ifade etmek için kullanılır (Hill ve Taylor 2004).

Katılım terimi, bu araştırmada ebeveynlerin öğrenmedeki rolüne ilişkin daha geniş bir kavrayışı özetlemek için kullanılmıştır. Bu araştırmada, ebeveyn terimi, ailedeki diğer bakıcılar dâhil olmak üzere özellikle anne ve baba figürünü ifade etmektedir.

Aile Katılımının Önemi ve Faydaları

Aile ile ilgili faktörlerin öğrencilerin okul başarısında önemli bir etkiye sahip olduğunun anlaşılmasından (Coleman 1966, s. 8) sonra öğrenci başarısı üzerine yapılan araştırmalarda artış yaşanmıştır. Öğrencilerin başarısının veya başarısızlığının okullardaki aile katılımıyla doğrudan bağlantılı olduğunu belgeleyen önemli bir alan yazın vardır (Abdul-Adil ve Farmer, 2006; Allen, 2008; Cox, 2005; Epstein, Coates, Salinas, Sanders ve Simon, 1997; Ingram, Wolfe & Lieberman, 2007; McWayne, Hampton, Fantuzzo, Cohen & Sekino, 2004). Örneğin, Rath, Gielen, Haynie, Solomon, Cheng ve Simmons-Morton (2008), yüksek ebeveyn katılımının düşük gelirli, ilkokul çağındaki öğrenciler için daha sağlıklı arkadaşlıklar, olumlu sosyal davranışlar ve okula artan ilgi gibi sonuçlar doğurduğunu savunmaktadır. Farklı çalışmalarda ise aile katılımının öğrencilerin okula hazır olma durumlarını (Arnold, Zelfo, Doctoroff ve Ortiz, 2008; McWayne, vd., 2004), okuryazarlık becerilerini (Paratore, 2001) ve akranlarla uygun sosyal etkileşimleri artırdığını göstermektedir (McWayne, vd. 2004; Rath vd., 2008). Aynı zamanda, aile katılımının, yanlış davranışları azaltmaya yardımcı olduğu (Wilkinson, 2006) ve öğrencilerin öz benlik algılarını olumlu yönde etkilediği bulgulanmıştır (Anderson-Butcher ve Ashton, 2004).

Türkiye'de yapılan birçok araştırmada da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bu araştırmalar, aile katılımının çocukların hazır bulunuşluğuna katkıda bulunduğunu (Kıvrak, 2019, s. 71); okula devamı artırdığını (Çıkar, 2019, s. 101); sınıf içi olumsuz davranışları azalttığını (Karakaya, 2012, s. 84; Çakır, 2017); okul ve ev sürecinde aile katılımı bağlamında öğretmen ve ebeveyn arasındaki ilişki ve roller konusunda farkındalığı artırdığını (Akkaya, 2007, s. 88; Argon ve Kıyıcı, 2012; Aslanargun, 2007; Bellibaş ve Gümüş, 2013; Binicioğlu, 2010, s. 91; Kavgacı, 2010, s. 79), okumaya (Gül, 2007; Toros,

2011, s. 72; Erdoğan, 2018, s. 71; Er ve Arıcı, 2018), yazmaya (Gül, 2007; Kıvrak, 2019, s. 71), fen bilimlerine (Aksu, 2014, s. 91; İşbaralı, 2017, s. 62; Gök, 2019, s. 54; Aksu ve Karaçöp, 2015; İnaltekin ve Akçay, 2020; Şentuna, 2019, s. 97; Kurt, 2016, s. 45-51) ve matematiğe (Akay, 2012, s. 127) olan ilgiyi ve başarıyı artırdığını göstermektedir. Ayrıca çok sayıda araştırma sonucu ise ebeveyn katılımının anaokulundan liseye kadar çocukların akademik başarısı üzerindeki anlamlı düzeyde olumlu etkisinin olduğunu göstermiştir (Pehlivan, 1997; Aslanargun, 2007; Keçeli-Kaysılı, 2008; Sanders, 2010; Özel ve Zelyurt, 2016; Gündüz, 2019; Karabenli, 2014, s. 31; Çiftçi ve Bal, 2015; Çetin, 2020, s. 169).

Sonuç olarak aile katılımına ilişkin araştırmalar, okul öncesi dönemden mezuniyete kadar çocuklarının eğitimine katılan ailelerin akademik, sosyal ve duygusal açıdan başarılı çocuklara sahip olduğunu göstermektedir.

Aile katılımının çocuğa sağlamış olduğu faydaların yanında aile, okul ve öğretmenlere sağlamış olduğu faydaları da bulunmaktadır. Ebeveynlerin, öğretmenler ile iş birliği yapması aralarındaki samimiyeti artırmaktadır. Böylelikle ebeveynler, kendilerini rahat hissederek okula ve öğretmenlere karşı olumlu tavırlar geliştirirler. Ebeveynler çocuklarıyla ilgili dönüt aldıklarında endişeleri azalmaktadır (Krasnow, 1990). Ayrıca Epstein (1992) ailelerin öğretmenlerden çocuklarına nasıl yardım edeceklerine dair fikir ve talimatlar almaları, çocuklarına evde yardım etmeleri gerektiğini hissetmeleri; çocuklarına okulda ne öğretildiğini bilmeleri ve öğretmenlerin kişilerarası becerileri ve profesyonellikleri hakkında bilgi edinmeleri kendilerini iyi hissetmelerini sağladığını ifade etmiştir. Gestwicki (2004) ise ebeveynlerin aile katılımından çeşitli öğrenmeler sağlayarak yararlandığını belirtmiştir. Daha çok pedagojik bilgi ve yeterliliğe sahip olmak, okul iklimi ve kültürü hakkında daha çok bilgi edinmek, kendi davranışlarının çocuklarının hayatlarını nasıl etkileyebileceğinin farkında olmak, bir şeyler kazandırabileceğine öz güven ve saygı geliştirmek bu yararlar arasında sayılabilir.

Okula ebeveyn katılımından sadece çocuklar ve aileleri değil aynı zamanda öğretmenler ve okullar da faydalanmaktadır. Diffily'e (2004) göre, öğretim genellikle sosyal ortamlardan yalıtım sağlayan bir yapıya sahiptir (s. 170). Ebeveyn katılımı bu izolasyonu azaltmaya

yardımcı olur. Öğretmenler okuldan alınan kararlardan ve müfredat planlamasından sorumlu olsalar da eğitim programlarını destekleyen ebeveynlere veya diğer yetişkinlere sahip olmaları, onlar için verimli iş birliği ve ortaklık fırsatları sunar (Trotman, 2001). Ebeveynlerin katılımı, öğretmenlere ailelerden gelen, her çocuğun kişiliğinin ve ihtiyaçlarının benzersizliği göz önüne alındığında, işlerinde daha etkili olmalarını sağlayan veriler sunabilir. Bu nedenle öğretmenler ve aileler arasındaki etkileşim artırılarak ailelerin çocuklar hakkında öğretmenlere ve okula daha fazla bilgi vermeleri sağlanmalıdır (Diffily, 2004, s. 170).

Swap (1993), ebeveyn katılımının gönüllü zaman açısından değerli kaynaklar sağladığını ve okul için artan desteğe katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Örneğin: Ebeveynler, okul aile birliği toplantılarında veya görevli oldukları kurullarda çocuklar adına kararlara katılabilir ve böylelikle okul çevresindeki kurum, kuruluş, sivil toplum örgütleri ile ortaklıklar sağlayabilir. Bunun yanı sıra, aile katılımı artığında olumlu bir okul ortamı oluşur, öğretmenlerin moral ve motivasyonu artar (Epstein, 1992; Henderson ve Berla, 1994).

Aile Katılımının Önündeki Engeller

Araştırmalar, ebeveynlerin sadece çocuklarının eğitimine önem vermediğini, aynı zamanda çocuklarının okul hayatının bir parçası olmak istediklerini göstermektedir (Epstein, Coates, Salinsa, Sander ve Simon 1997). Ancak okul hayatının bir parçası olmak yolunda ilerlemek isterken bazı engellerle karşılaşabilir. Bu engeller sosyoekonomik, kültürel veya psikolojik kaynaklardan kaynaklanabilir (Baker, Wise, Kelley ve Skiba, 2016; Bui ve Rush, 2016; Malone, 2015; Pinder, 2013; Robinson ve Harris, 2014; Ross, 2016; Wang, Hill ve Hofkens, 2014). Literatür incelendiğinde ebeveyn katılımının önündeki engeller, engelin yönüne göre genel itibariyle üç ana kategoriye ayrılmıştır: Bunlar öğrenci temelli engeller, aile temelli engeller ile okul temelli engellerdir.

Öğrenciyle ilgili engeller, ebeveynlerin etkili katılımını da engelleyebilir. Öğrencilerle ilgili engeller arasında öğrenme güçlükleri, davranış sorunları ve dil vb. sorunlar yer almaktadır

(Flores de Apodaca, Gentling, Steinhaus ve Rosenberg, 2015; Hornby ve Lafaele, 2011; Wang vd., 2014). Davranış sorunları, ebeveyn katılımının önemli bir engeli olarak görülmektedir. Yapılan bir araştırma sonucu bir çocuğun okul davranışlarının yıkıcı olma derecesinin, ebeveynlerin okula dâhil olma olasılığıyla ters orantılı olduğunu göstermiştir (Hornby ve Lafaele, 2011). Öğrenci ile ilgili bir diğer önemli engel de yaştır. Araştırmalar tutarlı bir şekilde, ebeveyn katılım düzeyinin ilkokuldan sonra düştüğünü ve ortalama ebeveyn katılım düzeyinin ortaöğretimde en düşük noktasına ulaştığını göstermiştir (Hornby & Lafaele, 2011; Marshall & Jackman, 2015; Myers ve Myers, 2013).

Ebeveyn katılımının önündeki aile temelli engeller arasında sosyoekonomik sınırlamalar, kültürel engeller, aile ortamından kaynaklı engeller ve bir dizi bilişsel, davranışsal ve tutumsal engeller yer alır (Bui & Rush, 2016; Choi, Chang, Kim ve Reio, 2015; Malone, 2015; Wang vd., 2014) En önemli engellerden biri ailenin sosyoekonomik durumuyla ilgilidir. Düşük gelir, işsizlik; düşük eğitim seviyesi aile katılımını kısıtlamaktadır (Bui & Rush, 2016; Choi ve diğerleri, 2015). Sadece işsizlik değil aynı zamanda ebeveynlerin çalışıyor olmaları da zaman kısıtlılığı yüzünden çocuklarının eğitimine dahil olma kapasitelerini önemli ölçüde etkilemektedir (Bui ve Rush, 2016; Choi ve diğerleri, 2014; Wang ve diğerleri, 2014).

Ebeveyn temelli bilişsel, davranışsal ve tutumla ilgili faktörler de ebeveyn katılımını engellemektedir. Ebeveynlerin çocuklarının eğitimine dâhil olmaya yönelik tutumları ve ebeveyn katılımının önemi konusundaki görüşleri ve ebeveynlerin aile katılımını neyin oluşturduğuna ilişkin fikirleri, ebeveynlerin aile katılımına yönelik çabalarını ve tutumlarını anlamlı şekilde etkilemektedir (Hornby ve Lafaele, 2011; Malone, 2015; Petrone, 2016). Buna bağlı olarak, ebeveynlerin çocuklarının okullarına ve öğretmenlerine yönelik tutumları ve algıları, ebeveynlerin katılımının önünde engeller oluşturmaktadır. Bazen de ebeveynlerin okul ve eğitimle ilgili olumsuz deneyimleri onların aile katılımına ve okullara yönelik tutumlarını şekillendirdiğini görülmektedir (Hornby ve Lafaele; 2011). Bununla birlikte, ebeveynlerin aile katılımı hakkında bilgi eksikliği, ebeveynlerin okul temelli ebeveyn katılım programları hakkında bilgi veya farkındalık eksikliği, ebeveyn katılımına

engel oluşturmaktadır (Fan ve diğerleri, 2012; Hornby ve Lafaele, 2011; Malone, 2015; Niemeyer, Wong ve Westerhaus, 2009; Robinson ve Harris, 2014; Wang vd., 2014; Young, Austin ve Growe, 2013). Ayrıca ebeveynlerin eğitimcilere ve okullara olan güvensizliği, ebeveyn-okul iletişimindeki zorluklar, ebeveynlerin ve okulların ebeveyn katılımını nasıl tanımladıkları konusundaki farklılıklar da ebeveyn katılımının önünde engeller yaratabilir (Malone, 2015; Petrone, 2016; Wang ve diğerleri, 2014).

Ebeveyn katılımının önündeki engellerden biri de okul temelli engellerdir. Bu ilişki örüntülerinin içinde okul idarelerinden çok öğretmenlerin olması kaçınılmazdır. Öğretmenlerin farklı kültürler hakkında bilgi ve farkındalık eksikliği, eğitimcilerin kültürel veya ırksal ön yargıları ebeveyn katılımının önündeki önemli engellerdir. (Curry ve Adams, 2014; Malone, 2015; Yull, Blitz, Thompson ve Murray, 2014). Malone (2015) da yapmış olduğu araştırmasında kültürel farklılıkların ebeveyn katılımının önündeki ana engellerden biri olduğunu savunmaktadır. Bazı araştırmacılar ise çoğu zaman öğretmenlerin ve diğer okul personelinin ebeveynleri desteklemek ve güçlendirmek yerine onları "yönetmeye" veya "idare etmeye" odaklandıklarını belirtmiştir (Curry ve Adams, 2014; Horvat, Curci ve Partlow, 2010).

Eğitim kurumları bilerek veya bilmeyerek aileler için engeller yaratabilir. Esler, Godber ve Christenson (2008) ve Mahler ve Zehm (2000), okulların sınırlı finansmana sahip olması, öğretmen ve yöneticilerin ebeveyn-öğretmen ilişkileri kurma konusunda yetersizliğinin ebeveyn katılımını engellediğini savunmaktadır. Ailelere karşı ön yargılı olmak, kültürel farklılıkları göz ardı etmekle birleştiğinde okul ortamında aile katılımına yönelik duyarsızlık oluşmasına sebep olur (Decker ve Decker, 2003; Williams ve Baber, 2007). Bazen öğretmenler, yalnızca olumsuz durumlarda iletişim kurarak veya ailelerin sınıfa dâhil olma zamanlarını ve yollarını sınırlayarak aile katılımını kısıtlamaktadırlar (Christenson ve Sheridan, 2001; Miller ve Kraft, 2008). Örneğin, bazı öğretmenler aile ile olan iletişimi okul telefonu ile sınırlamakta, sadece acil durumlarda iletişim kurmakta ve okul aile birliği toplantıları dışında görüşme sağlamamaktadır. Ayrıca okullarda bulunan prosedürler,

resmiyet, yönetici tutumları; okul kültürü ve iklimi de ailenin katılımını engellemektedir (Christenson ve Sheridan, 2001; Miller ve Kraft, 2008).

Aile Katılımını Etkileyen Değişkenler

Aile katılımını farklı düzeylerde birçok değişkenden etkilenmektedir. Alan yazın incelendiğinde aile katılımına yönelik çalışmalarda genel itibariyle aileye yönelik demografik farklılıkların, ebeveyn ve öğretmen tutumlarının ve öğrenciye yönelik değişkenlerin dikkate alındığı görülmektedir (Hill ve Taylor, 2004, Sheldon, 2002, Deslandes ve Bertrand, 2005).

Aileye ilişkin değişkenler göz önüne bulundurulduğunda bu değişkenlerin başında: Ailenin sosyoekonomik durumu, kültürel geçmişi (dil, etnik kökeni, dini, yaşam biçimi vb.), aile yapısı, ebeveynlerin çalışma durumu, aile bireylerinin psikolojik durumu, ailenin okul ile ilgili geçmiş deneyimleri, ailenin eğitim düzeyi ve eğitime ilgisi gibi değişkenlerin olduğu savunulabilir.

Sosyoekonomik durum, ebeveyn katılımıyla ilgili etkili bir faktör olarak kabul edilmiştir. Birçok araştırmacının, tipik olarak sosyoekonomik durumla ilişkili ebeveyn niteliklerinin ebeveyn katılımıyla pozitif bir şekilde ilişkili olduğunu bulduğunu belirtmiştir (Wanke, 2008). Ekonomik düzeyi düşük olan ebeveynler yaşadığı sorunlardan stres yaşamakta, umutsuzluk duygularını artmakta ve sonuçta eğitime katılım düzeylerini etkilemektedir. Blondal ve Adalbjarnardottir (2009) tarafından yapılan bir araştırma, istatistiksel olarak düşük ekonomik gelire sahip ebeveynlerin, daha yüksek ekonomik düzeye sahip ebeveynlere göre ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde daha düşük ebeveyn katılımı düzeylerine sahip olduğunu belirtmiştir.

Aile yapısının aile katılımı üzerindeki etkisi kaçınılmazdır. Ailenin çekirdek aile veya geniş aile olma durumu, çocuk sayısı veya anne babaların ayrı yaşamaları aile katılımını yerine getirme düzeyleri üzerinde farklılıklar oluşturabilir. Bazı araştırmalar çekirdek aileye sahip olan ve anne ve babalardan sadece birinin çalıştığı, çocuk sayısının az olduğu ailelerin aile

katılım düzeylerinin yüksek olduğunu ve ebeveyn katılımının ilkokuldan itibaren lise yıllarına kadar güçlü bir şekilde devam ettiği göstermiştir (Berthelsen ve Walker, 2008). Ancak zaman içinde çekirdek ailenin parçalanması, özellikle çocuklar büyüdükçe ebeveyn katılımında paralel bir düşüşe sebep olmuştur (Rienks, Wadsworth, Markman, Einhorn ve Etter, 2011).

Kültürel arka planın (dil, din, ırk, yaşam biçimi vb.) ev ve okul arasındaki ilişkiyi etkilediği söylenebilir. Okul ve ailelerin farklı değerlere sahip olmaları bu durumu daha kötüye götürebilir. Yapılan bir araştırma, okulların kültürel açıdan farklı ailelerle etkili bir şekilde iletişim kuramadığını göstermektedir (Wanke, 2008). Böylelikle kültürel olarak farklı ebeveynlerin, okullarla yeterince iletişim kuramamaları onların yetersizlik, başarısızlık ve zayıf öz-değer duygularını beslemektedir (Liontos, 1991).

Ebeveynlerin eğitim durumu ve geçmişteki okul deneyimleri aile katılımını etkilemektedir. Eğer aileler geçmişlerinde, okul ve eğitimle ilgili daha çok olumlu yaşantılar geçirmişler ise okula karşı olumlu tutum ve davranışlar sergiler ve evde, okulda veya ev-okul iş birliğiyle düzenlenen etkinliklerine daha fazla katılırlar (Kılıç, 2010, s. 107). Geçmiş deneyimlerin yanı sıra kültürel gelenekler ebeveynlerin eğitim algılarını etkileyebilir ve çocukların eğitimine ebeveyn katılımını engelleyebilecek tutum ve inançlara olumsuz katkıda bulunabilir (Archer-Banks ve Behar-Horenstein, 2008; DePlanty, Coulter-Kern ve Duchane, 2007). Yine ebeveynlerin eğitim düzeyi, öğrencilerin okuldaki akademik performansı, aile okuryazarlığı ortamı ve ebeveynlerinin eğitim düzeyleri ile yakından ilişkilidir. Çocukların genellikle hem okulda hem de evde akademik açıdan zengin ortamlar sağlayabilen ailelere ihtiyaçları vardır (Epstein, 1995). Ne yazık ki birçok ebeveyn, yeterli eğitim alamadığı ve bu nedenle çocuklarına akademik destek sağlayamadığı için bır kısım öğrenci evde akademik açıdan zengin bir ortama sahip olamayabilir.

Ebeveynlerin çalışıyor olmaları, çocuklarının eğitimine dâhil olma kapasitelerini önemli ölçüde etkilemektedir (Bui ve Rush, 2016). Özellikle sıkı çalışma programlara sahip ebeveynler okuldaki toplantılara ve diğer etkinliklere katılmada güçlük yaşamaktadır (Kılıç, 2010, s. 107). Okul ve çalışma saatlerinin çakışmasından dolayı aile katılımı etkinliklerine

yeterince zaman ayıramayan aileler için hafta sonu etkinlikleri düzenlenmektedir (Houchins, Puckett-Patterson, Crosby, Shippen ve Jolivette, 2009).

Öğretmen tutumları, ebeveyn katılımının etkileyen önemli değişkenlerden biridir. Onikama, Hammond ve Koki (1998) okul personelinin ilgisi, aile katılımına bağlılık açısından farklılık gösterebileceğini ifade etmektedir. Çoğu öğretmen ve okul personeli en iyi öğrenmenin sınıfta olabileceğine inanmakta, ailelerin katılımını zaman kaybı olarak görmekte ve ebeveynleri akademik açıdan yetersiz gördükleri için kendi işlerine karıştırmak istememektedir (Christenson ve Sheridan, 2001; Miller ve Kraft, 2008). Bu öğretmen tutumları; ebeveynlerin, öğretmenlerin onları etrafta istemediğini hissetmesine neden olur ve bu da ebeveyn katılım düzeyini düşürür.

Öğrencilerle ilgili değişkenler arasında öğrenme güçlükleri, davranış sorunları ve dil vb. sorunlar yer almaktadır (Hornby ve Lafaele, 2011). Davranış sorunları, ebeveyn katılımının etkileyen önemli bir değişken olarak görülmektedir. Yapılan bir araştırma sonucu, bir çocuğun okul davranışlarının yıkıcı olma derecesinin, ebeveynlerin okula dâhil olma olasılığıyla ters orantılı olduğunu göstermiştir (Hornby ve Lafaele, 2011). Öğrenciyle ilgili bir diğer önemli değişken de yaştır. Araştırmalar tutarlı bir şekilde, ebeveyn katılım düzeyinin ilkokuldan sonra düştüğünü ve ortalama ebeveyn katılım düzeyinin ortaöğretimde en düşük noktasına ulaştığını göstermiştir (Hornby ve Lafaele, 2011; Marshall & Jackman, 2015).

Aile Katılımı Model ve Yaklaşımları

Aile katılımının farklı unsurları; öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve akademik kazanımları üzerine farklı etkilere sahip olduğu için aile katılımının genel geçer bir ölçüsünün olmasına olanak tanımamıştır (Aksu, 2014, s. 91). Ayrıca aile katılım anlayışının toplumdan topluma, kültürden kültüre; okuldan okula, yönetimden yönetime değişmesi oldukça doğaldır. Önemli olan okulların ekolojik çevrelerine uyumluluğunu artıracak ve onları etkili birer okul kılacak aile katılım stratejileri ve unsurları kullanabilme yeteneğine sahip olabilmeleridir. Zaten

araştırmalarda aile katılımının özel karakteristiklerini de içine alacak şekilde, çok boyutlu olarak kavramsallaştırılmasını önermektedir (Fan, Williams ve Wolters, 2012). Bu nedenle ülkelerin kendi eğitim yapıları ve toplumsal karakteristik özellikleriyle uyumlu aile katılım modelleri geliştirmeleri oldukça önemlidir.

Aile katılımına ilişkin literatür incelendiğinde aile katılımına ilişkin farklı modellerin olduğu görülmektedir. Beydoğan (2006) tarafından, ailelerin eğitim sürecine katılımına yönelik modeller ve yaklaşımların incelendiği bir çalışmada aile katılımı ile ilgili olarak: Okul-aile iş birliğine dönük yaklaşımlar ve öğretmen-aile iş birliğine dönük yaklaşımlar olarak iki kategori ortaya konulmuştur. Bu araştırmaya göre okul aile iş birliğini temel alan yaklaşımların, okulun işlevlerini yerine getirebilmesi için ebeveynlerin sağlayacağı deneyim, yaşantı ve gözlemlere dayalı bilgiler ile ailenin sağlayacağı ayni ve nakdi katkılara odaklandığı savunulmaktadır. Swap (1993) ise öğretmen-aile iş birliği:

1. Koruyucu model, öğretmen ve ailenin birbirinden bağımsız hareket ettiği model,
2. Uzmanlık modeli, tek yönlü iletişimin hâkim ve öğretmenin baskın olduğu model,
3. Nakledici model, öğretmenin kendisini bir uzman olarak gördüğü ve yararlı görüldüğünde ebeveyn görüşlerine başvurduğu model,
4. Tüketici model, öğretmenlerin temel rolünün ebeveynlerin eylem seçiminde kullanacağı, bir dizi etkinliğin gerektirdiği bilgileri onlara sağlamak olduğu model,
5. İş birliği modeli, süreçlerinden sıyrılıp ailenin de uzman olarak görüldüğü, nihayet okul ve aile arasında güçlü iş birliği ve iletişimin olduğu model,
6. Ortaklık modeli, eğitiminde maksimum verim almak için uzmanların ve kontrolün paylaşılmasını öngörüldüğü model olarak 6 kategoride ele almıştır.

Ortaklık modeli, en yaygın olarak kullanılan öğretmen-aile iş birliği modelidir. Ülkemizde öğretmen-aile iş birliğine dayalı olarak ortaklık modeli, yaygın şekilde kabul görmektedir. Bu modelde: Çocuğun başarması için öğretmen ve ebeveynlerin sorumlulukları

paylaşılmaktadır. Öğretmenler okulda çocuğun öğretimsel süreçlerini koordine edip rehberlik yaparken aileler de evde çocuğa gönüllü destelerini sürdürmektedir.

Bronfenbrenner 'in Ekolojik Aile Katılımı Modeli

Bronfenbrenner 'in ekolojik modeli, çocukla etkileşime giren beş sistemi içermektedir: Bu beş alt sistemden bir olan mikrosistem, düzenli olarak bir çocuğa en yakın olanları kapsamaktadır. Mezosistem ise mikrosistemin meydana geldiği fiziksel konumu ifade etmektedir. Ekzosistem de mikrosistemle etkileşime giren ve mikrosistemdeki olayları etkileyen dış kuvvetlerden oluşur. Makro sistem, çocuğun mikrosistemlerini ve mezosistemlerini belirleyen kültürel ve etik değerlerdir. Son seviye, çocuğun büyüme süreçlerindeki zamanı ve çocuğu mikrosistem, mezosistem ve makrosistemde etkileyen tarihsel perspektifleri ifade eden kronosistemdir (Bronfenbrenner, 2005, s. 3-15). Bronfenbrenner (2005), bir çocuğun gelişimi üzerindeki ile katılımı modeline ebeveyn katılımının iki çekim merkezi olarak evi ve okulu tanımladı. Ailenin çocuk eksenli olarak öğretmenlerle iletişim kurması ve uyumlu bir şekilde çocuğun gelişimine yönelik çalışmasının önemini vurgulamıştır.

Berger'in Aile Katılımı Modeli

Berger (2008), ailenin pratik katılımı üzerine odaklanan bir ebeveyn katılım modeli geliştirmiştir. Bu modeli Berger (2008), öğrenci başarısında ebeveyn katılımının önemini vurgulayarak ailelerin eğitim-öğretim süreçleri içerinde sahip olabileceği rolleri üzerine kurgulamıştır. Berger (2008) aile katılımı modelinde; *"karar verici olarak aile",* "*öğretici olarak aile", "gözlemci olarak aile", "geçici gönüllü olarak aile", "istihdam kaynağı olarak aile*" ve *"gönüllü kaynak olarak aile"* boyutlarından söz etmektedir. Kategoriler evde, okulda ve toplumda ailenin neler yapabileceğine odaklanmıştır. Direkt ailenin eğitimine odaklanmayarak açıklamış olduğu bu rollerin okullardaki eğitim öğretim

faaliyetlerinin tamamlayıcısı olarak görmektedir (Bauch, 1994). Aşağıda Berger'in kategorize ettiği bu boyutlar açıklanmıştır (Berger, 2008, Berger ve Riojas-Cortez, 2015).

1. *Öğretici olarak aile*: Çocukların eğitim sürecine ailelerin öğretici olarak rollerinin olduğunu temele alan boyuttur. Bu boyutta, aileler bilgi ve deneyime sahip olduğu alanlarda öğrencilerinin öğretim yaşantılarına destek verdiği varsayılmaktadır.
2. *Karar verici olarak aile:* Okullarda karar alma süreçlerine ailelerin dâhil olması rolünü içermektedir. Bu kapsamda, işleyişe ilişkin mevzuat ve uygulamaların aileleri demokratik olarak sürece dâhil etmeye uygun olmasıyla yönetici ve öğretmenlerin tutum ve davranışlarının demokratik olması gerekmektedir.
3. *Gözlemci olarak aile:* Ailelerin hem evde hem okulda öğrencilerinin öğretim süreçlerini gözlemleyerek onların davranışları, derslerdeki seviyeleri ve akran ilişkilerini nasıl gerçekleştirdikleri ilişkin bilgi edinme ve bilgilendirme boyutunu içermektedir.
4. *Geçici gönüllü olarak aile:* Okul içi ve okul dışındaki öğretim etkinliklerinde yardımcı bir öğretmen gibi öğretmene destek olması rolü içeren boyuttur. Aileler, bu süreçte geçici gönüllü bir şekilde, destek amaçlı okulda bulunmaktadır.
5. *Gönüllü kaynak olarak aile:* Ailelerin bilgilerinden, tecrübelerinden ve yeteneklerinden faydalanmayı içeren, her ailenin okulda veya sınıfta destek verebileceği gönüllü faaliyetleri belirleyerek hem maddi hem de manevi kaynakları işe koşulması sürecidir.
6. *İstihdam kaynağı olarak aile:* Ebeveynlerin, mevcut ya da oluşturulacak yeni birimlerinde istihdam edilmesini içeren boyuttur. Örneğin ebeveynlerin okulda; kütüphane, laboratuar, bilişim sınıfı veya oluşturulacak bir öğrenme merkezinde sürekli bir şekilde öğretim faaliyetlerinde bulunulması gibi.

Gordon'un Aile Katılım Modeli

Gordon (1979) ailenin okul ve çocuk mikro sisteminde güçlü bir etkiye sahip olduğunu savunan Bronfenbrenner (2005)'in ekoloji teorisini temele alarak birbiri ile etkileşim içinde olan ve çocuğun gelişimini etkileyen aile-okul-toplum kurumları ve bu kurumların hedeflerini esas almıştır (Gordon'dan aktaran; Bauch, 1994). Gordon (1979 akt. Bauch, 1994, s.53). Aile katılımı modelini: "*aile etkili model", "okul etkili model"* ve "*toplum etkili model"* olmak üzere üç boyutta açıklamıştır. Aile etkili boyuta göre aile katılımı, etkinliklerinin: Aile üyeleri ve aralarındaki ilişkiler üzerinde etkili olacak yapıda planlanmasını öngörmektedir. Bu etkinliklerin başında aile eğitimi ve farkındalık oluşturacak faaliyetler gelmektedir. Okul etkili boyuta göre aile katılımı etkinliklerinin (ebeveynlerin gönüllü faaliyetlerini, kararlara katılımını, eğitici ve öğrenici vb.) aile odaklı bir şekilde yerine getirebilmesini içermektedir. Üçüncü boyut olan toplum boyutuna göre toplumdaki kaynak ve fırsatlar okul ve ailelere hizmet etmesi için işe koşulmasını ve aile–okul-toplum arasındaki ilişkilerin güçlendirilip geliştirilmesini içermektedir (Gordon'dan aktaran; Bauch, 1994).

Epstein 'in Aile Katılım Modeli

Epstein (1987), alanyazında en çok tanınan ve kullanılan modellerden biri olan aile katılımı modeli, başlangıçta okullarda dört tür ebeveyn katılımını kapsıyordu. Daha sonra Epstein (1990) aile katılım tipolojisini, altı tür katılımı içerecek şekilde genişletti. Bunlar: "ebeveynlik", "iletişim", "gönüllülük", "evde öğrenme", "karar verme" ve "toplumla iş birliği" boyutlarıdır. Epstein (1996)'e göre bu modelin üç ana hedefi vardır: Okul politikaları ve okul programları ve öğretmen etkililiğini geliştirmek, öğrencilerin öğrenmesini ve ilerlemesini sağlamak ve ebeveynlerin çocuklarının öğrenme ve gelişiminin farklı yönlerinde (kişisel, eğitimsel ve sosyal) farklı rollerinin farkına varmalarına yardımcı olmaktır.

1. *Ebeveynlik:* Epstein ‘in modelindeki ilk boyut, ailelerin ebeveynlik becerilerini güçlendirmelerine yardımcı olan aktiviteleri içermektedir. Bu boyut, ebeveynlerin çocuklarının sağlığı, güvenliği ve beslenmesinden sorumlu olmasını içermesinin yanı sıra çocukları okula hazırlama ve okula düzenli devam sağlamalarını da kapsamaktadır. Ebeveynler okul yıllarında, çocuklarının öğrenmesini ve davranışını desteklemek için olumlu ev koşulları oluşturma sorumluluğunu üstlenerek çocuklarının başarısını destekleyebilir. Aynı zamanda okullar, atölye çalışmaları, ev ziyareti ve aile destek programları aracılığıyla ebeveynlere bu beceri ve bilgileri geliştirmelerinde yardımcı olabilir (Epstein, 2001; Mandel, 2008).
2. *İletişim:* Bu boyut, okulların genel işleyiş ve çocukların ilerlemesi hakkında ailelerle iletişim kurma temel yükümlülüklerini ifade eder. Etkili ve başarılı iletişim, ebeveynlerin okul programlarını ve politikalarını tanımalarına, çocuklarının ilerlemesini izlemelerine ve çocuklarının sorunlarına etkili bir şekilde yanıt vermelerine yardımcı olabilir (Epstein, 2001, Epstein, Sanders, Simon, Salinas, Jansorn, Voorhis, 2002). İletişim stratejileri tek yönlü veya iki yönlü olabilir (Berger, 1999). Epstein'a (1992) göre öğretmenler ve aileler arasındaki iki yönlü iletişim, öğrenci başarısı için belirli hedeflere ulaşılmasına yardımcı olmak için okul ve ev arasındaki anlayışı ve iş birliğini artırır. Benzer şekilde, ebeveynler öğretmenlerle yapıcı bir şekilde iletişim kurduklarında ve okul etkinliklerine katıldıklarında, okulda çocuklarından ne beklendiğini daha net bir şekilde anlarlar ve çocuklarının eğitimini geliştirmek için evde nasıl çalışacaklarını öğretmenlerden öğrenebilirler (Dauber ve Epstein, 1993). Ev ve okul arasındaki iletişim; notlar, bildirimler, haber bültenleri, telefon görüşmeleri, konferanslar vb. pek çok biçimde olabilir.
3. *Gönüllülük:* Okulda bu tür bir katılım, sınıfta veya okulun başka bölümlerinde farklı zamanlarda öğretmenlere, yöneticilere ve çocuklara yardım eden ebeveynleri veya diğer gönüllüleri içermektedir. Örneğin ebeveynler uzmanlık alanlarıyla ilgili hizmet verebilir, dersler verebilir veya ders dışı etkinliklere katılarak etkinlikleri

zenginleştirebilirler. Ayrıca okul sonrasında, çocuklara rehberlik, koçluk ve özel ders verme gibi faaliyetlerde bulunarak gelişimlerine destek olabilirler (Epstein, 1992).

4. *Evde Öğrenme:* Bu tür bir katılım, evde kendi çocuklarına ev ödevlerinde ve okulla ilgili diğer faaliyetlerde yardımcı olmak için öğretmenlerin ebeveynlere rehberliğini içerir. Epstein (1995), okulların ebeveynlere çocuklarının ev ödevlerini nasıl izleyecekleri ve onlara nasıl yardım edecekleri konusunda bilgi vererek ev de öğrenme süreçlerinin daha etkili olmasını sağlayabileceğini ifade etmiştir.

5. *Karar Verme:* Beşinci boyut olan karar verme boyutu, okul personeli ile iş birliğine dayalı planlama yaparak aileyi, karar alma süreçlerine katılımı ifade eder (Manz ve diğerleri, 2004). Bu boyut, ebeveynlerin okul kararlarına katılımını, liderlik ve temsili roller için ebeveynleri geliştirmeyi içerir. Ebeveynlerin, okul aile birliklerinde ve diğer kurul ve komisyonlarda aktif katılımcılar olmalarını sağlamayı hedeflemektedir. Ailelerin karar alma süreçlerine aktif olarak katılmaları, okulu sahiplenme duygusunu artırarak, okul iklimini geliştirebilir (Epstein, 2001).

6. *Topluma İş birliği Yapma:* Epstein'e (1992) göre okullar, çocukların eğitimi ve gelecekteki başarısı ve sorumluluğu paylaşmak için kurumlar, örgütler, işletmeler; kültürel organizasyonlar, STK'lar ve diğer gruplarla iş birliği yapmayı içerir. Toplulukla iş birliği; çocuklara ve ailelere toplum sağlığı, kültürel sosyal destek ve diğer hizmetler hakkında bilgi sağlayan okul programlarından oluşur. Okullar, ev koşullarını güçlendirmeye ve çocukların öğrenimine ve gelişimine yardımcı olabilecek topluluk kaynakları hakkında bilgi sağlayarak ailelere yardımcı olabilir. Böylece ailelerin, öğrencilerin ve okulların kendi toplumlarındaki kaynaklar ve programlar hakkında sahip oldukları bilgi, öğrencilerin istenen hedeflere ulaşmalarına yardımcı olacaktır (Epstein, 2001, Epstein ve diğerleri 2002).

Grolnick ve Slowiaczek'in Aile Katılım Modeli

Grolnick ve Slowiaezek (1994) aile katılımını, ebeveynlerin sahip olduğu imkân ve kaynakları, çocuklarının eğitim süreçlerine harcaması olarak tanımlamaktadır. Aile katılımını kişisel, bilişsel ve davranışsal olmak üzere üç alt boyutta ele almıştır. Kişisel boyut, ailenin okula yönelik düşünce ve tutumu, öğrencisinin okula karşı olumlu tutum geliştirmesi veya geliştirememesi üzerinde durmaktadır (Grolnick ve Slowiaezek, 1994). Bilişsel boyut, ailenin çocuğun bilişsel gelişimini desteklemek için çocuğa zengin uyarıcı etkinlikler, kitap, dergi vb. materyalleri sağlamasını içermektedir (Grolnick ve Slowiaezek, 1994). Davranışsal boyut, ailenin okulda veya okul dışındaki katılım etkinliklerini içermektedir. Eğer çocuk, ailesinin okulda veya okul dışındaki aile katılım davranışlarının farkında olursa, aile; çocuğa okulun önemini fark ettirmiş demektir (Grolnick ve Slowiaezek, 1994).

Hoover-Dempsey ve Sandler'in Aile Katılım Modeli

Hoover-Dempsey ve Sandler'in (1997), aile katılım modellerinde, ebeveynlerin okul etkinliklerine katılım daveti konusundaki algılarının ebeveyn katılımı ile bir ilişkisi olduğunu savunmaktadır (Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler ve Hoover-Dempsey, 2005). Bu modele göre, ebeveynlerden, yardım istenildiğinde çocuklarının eğitimine katılma olasılığının artması beklenmektedir. Hoover-Dempsey ve Sandler üç farklı tipte davet tasvir etmiştir. Bunlar: "*okuldan katılım için genel davet", "öğretmenlerden katılım için özel davet "ve "çocuktan katılım için özel davet"* olarak ifade edilmektedir (Hoover-Dempsey ve Sandler, 1997).

Hoover-Dempsey ve Sandler (1997), ebeveynlerin bu davet algılarından yola çıkarak aile katılımına yönelik teorik bir çerçeve geliştirmiştir. Eğitimsel, gelişimsel ve sosyal psikolojik araştırmaların gözden geçirilmesine dayanan bu model, ebeveyn katılımı için motivasyon kaynaklarının önemi üzerinde durmaktadır (Walker ve diğerleri, 2005). Bu model, aşağıda açıklanan beş ardışık seviyeyi içermektedir:

İlk düzey, ebeveynlerin temel katılım kararlarını içerir. Bu seviyedeki değişkenler, ebeveynlerin eğitime katılımlarını, ebeveyn rolleri arasında gördüklerinde, çocuklarının eğitimine dahil olma olasılıklarının daha yüksek olacağını öngörmektedir. Ebeveynler, çocuğa okul çalışmalarında yardımcı olmak için gerekli becerilere sahip olduklarına inanıyorlarsa ve çocuklarından veya çocuklarının okullarından katılım için fırsatlar, talepler veya davetiyeler algılarlarsa (okuldan ve çocuktan katılım için genel davet algısı) sürece dâhil olmak isterler (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Ebeveynlerin aile katılımını uygulamak için karar alması, bu boyutta gerçekleşmektedir. Modelin ikinci seviyesinde, aile ilgisi ve becerileri doğrultusunda; çocuk, okul ve çevrenin isteklerine bağlı olarak aile katılım sürecine nasıl dahil olacağına karar vermektedir. (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Üçüncü düzeyde aileler, çocukların eğitimini model olma, destekleme veya yönlendirerek etkiler. Dördüncü seviyede, ebeveynlerin uygun aile katılımı stratejileri kullanması ve ebeveynlerin katılım eylemleri ile okul beklentileri arasındaki uyumluluğu yakalaması öngörülmektedir. Son düzey aile katılımı tamamlanarak çocuğun bilgi, beceri ve özgüveni artırılmış olur. (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997).

Hill ve Taylor'ın Aile Katılımı Modeli

Hill ve Taylor (2004), aile katılımını sağlamak için iki boyuttan söz etmektedirler: Bunlardan ilki "*sosyal etkileşim",* ikincisi ise *sosyal kontroldür*. Sosyal etkileşim, ailelerin ev ve okul süreçleri için gerekli öğrenmelerini ifade eder. Aileler, öğretmenlerle iletişim kurarsa, ev ödevlerine nasıl yardımcı olunabileceği konusunda bilgi sahibi olabileceklerdir. Aynı zamanda ailelerin, öğrencinin gelişimi ve durumu hakkında öğretmenlere ipuçları vermesi, öğretmenlerin öğrenci gelişimini etkileyebilecek daha yerinde çalışmalar yapabilmesini sağlayacaktır. Sosyal kontrol, hem ev ortamında hem de okul ortamında çocuğa kazandırılacak davranışlar konusunda, ortak görüşü paylaşmaları anlamını taşımakta ve bu doğrultuda yapılacak faaliyetleri içermektedir.

Hornby'nin Ebeveyn Katılımı Modeli

Hornby (2000), ebeveynlerin ihtiyacı olan aile katılımı faaliyetleri için ebeveynlerin güçlü ve zayıf yönlerini 2 kategoride toplamıştır. Birinci kategoride, ebeveynlerin zayıf yönlerini (ihtiyaçları*) destek, eğitim, iletişim ve irtibat* olarak boyutlandırmıştır. Bu modelde *"Destek",* danışmanlığa ihtiyaç duyan ebeveynleri tanımlamaktadır. *"Ebeveyn eğitimi",* ebeveynlerin çocuğa akademik ve davranışsal olarak yardımcı olma, yeteneklerini artırmaları için oluşturulan programlara atıfta bulunmaktadır. *"Ebeveyn iletişimi",* ebeveynler ve öğretmenler arasındaki bilgi alışverişine dikkat çekmektedir. *"İrtibat"* ise birbirleriyle doğrudan iletişim kuramayan ebeveynler ve öğretmenler için alternatif bir iletişim kanalı belirlemeyi önermektedir.

Hornby (2000)'nin ikinci kategorisi ebeveynlerin güçlü yönlerini ve potansiyel katkılarını tanımlamaktadır. Bunlar *bilgi, iş birliği, kaynak ve politika* olarak tanımlanmıştır. Ebeveynlerin, çocuğun ihtiyaçlarına ilişkin okullara sağlayabilecekleri bilgiler *"bilgi"* boyutunu, müfredatının evde tamamlanması ve güçlendirmesi *"iş birliği"* boyutunu, ebeveynlerin öğretmenlere sağlayabileceği hizmetler *"kaynaklar"* boyutunu ve aile ile ilgili çalışmaları olan kuruluşlarda, görev alabilen ve kararlara katılabilme de *"politika"* boyutunu oluşturmaktadır.

Fantuzzo, Tighe ve Childs'nin Aile Katılım Modeli

Fantuzzo, Tighe ve Childs (2000), Epstein aile katılım modeline ve okul programına göre davranışları kategorize ederek aile katılımını 3 boyutta açıklamıştır. Bunlar: Evde katılım, okulda katılım, ebeveynler ve okul personeli arasındaki çift yönlü iletişim ve etkileşim yoluyla katılımı kapsamaktadır (Fantuzzo, Tighe ve Childs, 2000).

Ev temelli aile katılımı; ailenin evde öğrenme fırsatları oluşturmak, çocuğunun ödevlerine yardımcı olmak, kitap okumak, beraber kütüphanelere veya müzelere gitmek gibi sınıf dışında veya evde eğitimsel gelişim desteğini içermektedir (Manz, Fantuzzo ve Power,

2004). Ev Temelli Katılım, ebeveynlerin çocukları için iyi bir öğrenme ortamı oluşturmaları için evde yürüttüğü davranışlara yöneliktir (Ahmetoğlu, Acar, Sezer ve Akşin Yavuz; 2017).

Okul temelli aile katılımı; gezi düzenlemede yardımcı olmak, gezilerde öğrencilere gözcülük yapmak, öğretmen ve ebeveynler arasında düzenlenen organizasyonlara katılmak ve öğretme asistanlığına gönüllü olmak gibi okul içerisinde yapılan etkinlikleri içerir (Manz, Fantuzzo ve Power, 2004). Okul Temelli Katılım boyutu, ailelerin çocuğuyla okulda yaptıkları etkinlikler, en çok kabul gören katılım biçimini açıklamaktadır (Ahmetoğlu, Acar, Sezer ve Akşin Yavuz; 2017).

Okul-aile iş birliği temelli aile katılımı, öğretmen-aile konferansları veya aileyle öğretmen arasındaki yazılı iletişim gibi aile ve okul arasındaki ilişkisel etkinlikleri kapsar (Manz, Fantuzzo ve Power, 2004). Ev-Okul İş Birliği Temelli Katılım, ebeveynler ve eğitimciler arasındaki çocuğun eğitimiyle ilgili iletişimi içeren faaliyetleri tanımlamak için kullanılır (Ahmetoğlu, Acar, Sezer ve Akşin Yavuz; 2017).

Aile Katılımını Sağlama Stratejileri

Okulların, ebeveynleri iş birliği faaliyetlerine dâhil etmek için uyguladığı farklı stratejiler vardır. Okullar, benimsedikleri veya geliştirdikleri ebeveyn katılım programlarına göre bu yöntemleri kullanarak ebeveynlerle etkileşim halinde olurlar. Aile katılım stratejileri, aşağıda belirtilen stratejilerle sınırlı değildir. Alan yazın incelendiğinde en sık karşılaşılan aile katılımı stratejilerine yer verilmiştir:

1. *Aile-öğretmen konferansları*: Ebeveyn katılımında en çok tercih edilen stratejilerden biri, ebeveyn öğretmen konferanslarıdır (Barbour, Barbour ve Scully, 2008). Konferanslarda, her iki taraf da organize bir şekilde çocukların genel gelişimine odaklanır. Çocuğun gelişimi ile ilgili her iki tarafa soru sorma, bilgi ve fikir paylaşma fırsatı hazırlar. Etkili bir aile-öğretmen görüşmesi için önemli noktalar şunlardır: Konferansın Amacının Belirlenmesi, Zamanın Belirlenmesi, Yerin Temin Edilmesi ve Tartışılacak Konuların Belirlenmesi (Getswicki, 2004).

2. *Veli toplantıları:* Ebeveynlerin aktif rol aldıkları; ebeveynlere, diğer ebeveynleri tanıma fırsatı sunan çocuklar hakkında bilgi edinildiği ve çocuklarla ilgili deneyimleri paylaşıldığı, yüz yüze görüşmeleri kapsamaktadır. Yüz yüze görüşmeler, planlı olabileceği gibi plansız bir şekilde de (özellikle okul giriş ve çıkış saatlerinde) kısa görüşmeler şeklinde gerçekleşebilir (Özdemir, 2009).

3. *Telefon görüşmeleri:* Telefon görüşmeleri, ebeveynler ve öğretmenlerin çocuklarla ilgili olarak bilgi paylaşımı yaptıkları ancak bazı araştırmacılar tarafından kullanılması pek uygun bulunmayan bir stratejidir (Getswicki, 2004). Ancak öğretmenler telefonla velilere okul etkinlikleri, ev ödevleri hakkında bilgi verir ve velilerin sorularını yanıtlamak için sıklıkla kullanmaktadır. Bu şekilde telefon görüşmeleri, ev ve okul arasındaki iki yönlü iletişimi destekler. Ayrıca öğretmenlerle yüz yüze iletişim kurmak, vakti olmayan ebeveynler için kullanışlı bir yöntemdir (Özdemir, 2009).

4. *Duyuru panoları:* Genellikle çocukların yapmış oldukları etkinlikler; okulun duyurmak istediği haberler, bilgilendirici afiş veya dokümanların bulunduğu panolardır. Veliler bu panolarda yayınlanan haber, bilgilendirici doküman ve etkinliklerden çocuğuyla ilgili bilgi edinme fırsatı bulur (Barbour, Barbour & Scully, 2008; Getswicki, 2004). Bülten tahtaları, genellikle velilerin kolayca görebileceği okul koridorlarında bulunur. Ayrıca tahtaların ebeveynler için ilgi çekici olması ve sık sık değiştirilmesi gerekmektedir (Özdemir, 2009).

5. *Haber mektupları:* Derslerle ilgili devam eden projeler, gönüllü okul etkinliklerine davet, özel günlere yönelik davet; genel veya özel konularla ilgili bilgilendirme gibi konularda tüm ailelere veya hedef ailelere göndermek amacıyla oluşturulan mektuplardır.

6. *Aile el kitabı:* Okul yöneticileri tarafından ebeveynler için tasarlanmaktadır. El kitaplarının amacı, velileri okulla ilgili genel konular hakkında bilgilendirmektir. El kitaplarında okulun felsefesi, öğrenme etkinlikleri, sınıf düzenlemeleri, öğretmenler

ve çocuklar arasındaki etkileşim; okulla ilgili temel bilgiler ile okul politikalarına değinilmektedir (Diffliy, 2004).

7. *Aile iş birliği defteri:* Öğretmen ve ebeveynler arasında iletişimi sağlamak için aile iş birliği defterlerinden yararlanılabilir. Aile iş birliği defterleri, öğrenciler aracılığıyla ailelere gönderilerek aile ve öğretmen arasında çift yönlü iletişimi sağlar (Türe, 2018, s. 269).
8. *Geliştirilmiş formlar:* Okullar, ayrıca aile katılımı programı için bir el kitabı hazırlanabilir. Ebeveynlerin aile katılımı hakkındaki fikirlerini öğrenmek için yılın başında aileyi tanıma amaçlı bazı geliştirmiş formlardan yararlanılabilir. Bu yolla hangi zamanda, hangi yolla aile katılımı etkinliklerine katılabileceklerini, onların ilgili oldukları alanları ve çocuklarla paylaşılan özel becerileri öğrenirler. Bu şekilde okullar, kendi ihtiyaçlarını belirleyerek aile katılım programını düzenleyebilir.
9. *Yeni iletişim araçları:* Okul yöneticileri ve öğretmenler; e-mail, okul web siteleri, sosyal medya araçları (Facebook, WhatsApp, Instagram, Twitter v.b.) ile ailelerle iletişim kurmaktadır. Böylelikle aileler, yeni iletişim teknolojilerini kullanarak çocuklarıyla ilgili bilgiye hızlı erişim sağlayabilmektedirler. (Berger ve Riojas Cortez, 2015, Hornby, 2011).
10. *Öneri kutusu:* Öneri kutusu, okul ile aile arasındaki tek yönlü iletişim uygulamasına iyi bir örnektir. Ebeveynler, bu yolla farklı konularda fikirlerini ve önerilerini ifade edecekleri imkânı kısmen elde edebilirler (Özdemir, 2009).
11. *Ev ziyaretleri:* Ev ziyareti, aile katılımı faaliyetlerinin önemli bir boyutudur. Ev ziyaretinin en önemli işlevi: Öğretmenlerin okul dışında çocukları ve ebeveynlerini önemsediklerini göstermesidir (Getswicki, 2004). Ev ziyaretleri; ebeveynler, öğretmenler ve çocuklar arasındaki ilişkiyi güçlendirir. Ev ziyaretleri sırasında, ebeveyn öğretmenle bireysel iletişim için fırsat bulur. Bireysel konular hakkında ayrıntılı olarak konuşurlar. Ayrıca veli ve öğretmen arasındaki iş birliği ve iletişim güçlendirilir. Bununla, öğretmen ve çocuklar arasında güven duygusunun

gelişmesine yol açar. Öte yandan öğretmenler, çocukların aile yapıları ve ortamları hakkında daha çok bilgiye sahip olurlar.

12. *Özel Faaliyetler:* Çocuklara yönelik sanat sergileri, spor gösterileri ve akademik etkinlikler örnek verilebilir. Ebeveynler, çocukların başarılarını kutlamak ve çalışmaları görmek için okula davet edilir (Diffily, 2004, s. 170). Ebeveynleri okula gelmeye teşvik etmek, gelecekteki ebeveyn katılımı için ilk adımdır (Barbour, Barbour ve Scully, 2008). Özel faaliyetlerin olduğu günlerde ebeveynler ve öğretmenler bir araya gelme fırsatı bulur.

13. *Aile eğitimleri:* Gestwicki (2004) ebeveynlerin eğitim düzeyleri, sosyal ve ekonomik koşulları ne olursa olsun ebeveynlik sorunlarıyla başa çıkmada yardıma ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Bu açıdan okullar, aileleri özel konular hakkında bilgilendirmek için eğitimler düzenlemektedir. Ayrıca okullar, ebeveynlerin çocuklarına yardımcı olma becerilerini geliştirmek için atölye çalışmaları da düzenlenmektedir.

14. *Notlar:* Bazen öğretmenler, ebeveynleri belirli bir konu veya olay hakkında bilgilendirmek için notlar kullanır. İlköğretim ve lise düzeyinde öğretmenler; karne dönemlerinde, eve karne göndererek öğrencilerin notlarını bildirirler. Bu notların yanında, öğretmenlerin çocukla ilgili düşüncelerinin yer aldığı bölümde bulunmaktadır.

15. *Bültenler:* Sınıf haber bülteni, ebeveynlerle iletişim kurmanın başka bir yoludur. Gestwicki (2004) haber bültenlerinin dört ana amacını olduğunu ifade etmiştir. Bunlar; "sınıf etkinliklerini ve planlarını ebeveynlerle paylaşmak", "ebeveynleri okulun genel eğitim uygulamaları hakkında bilgilendirmek", "ebeveyn ve çocuk arasındaki etkileşimi geliştirmek" ve "okul ile ev arasındaki bağlantıyı güçlendirmek" olarak belirlenmiştir. Bültenlerin çoğu sınıf etkinliklerini, sınıf etkinliklerinin fotoğraflarını, yaklaşan etkinlikleri, gelecek veli-öğretmen

konferanslarının tarihini, diğer toplantıları ve ebeveynler için önerilen ev etkinliklerini içerir (Barbour, Barbour ve Scully, 2008).

16. *Ev ödevleri:* Ebeveyn katılımı faaliyetlerinin bir boyutu, ebeveyni çocuğun öğrenme sürecine dâhil etmektir. Bu tür faaliyetler, okulların ebeveynlere evde ulaşmak için kullandıkları bir yoldur (Barbour, Barbour ve Scully, 2008). Etkinlikler, öğretmenler tarafından çocuğun yaşı ve sınıfın öğrenme sürecine göre geliştirilerek evlere gönderilmektedir. Mandel (2007), öğretmenlerin ebeveynlere sorulan soruları içeren ve çocuklarla okul gezilerine ihtiyaç duyan ödevler tasarlayarak ebeveynlerin doğrudan katılımını artırdıklarını ifade etmiştir. Bu pratik öğrenme etkinlikleri, ebeveyn ve çocukların birlikte çalışması için bir fırsat hazırlar. Çocuklarla çalışmak, sadece onları kontrol etmek yerine aktif katılımı ve birlikte öğrenmeyi gerektirir (Mandel, 2007).
17. *Kararlara katılım süreci:* Ebeveynler ve okul arasındaki ortaklığın bir başka boyutu, ebeveynlerin okuldaki karar verme sürecine dahil edilmesidir. Ebeveynlerin okulla ilgili konularda fikirlerini beyan etmelerini sağlar. Lim (2008), karar verme sürecine katılımın fikir paylaşımı, birlikte problem çözme ve okul için faydalı çözümler üretme fırsatı sağladığını ifade etmiştir (içinde Olsen ve Fuller, 2008).
18. *Organizasyonlar*: Okullar, ebeveynlere zaman zaman saha gezileri, kermesler, piknikler düzenleme fırsatları sunar. Bu organizasyonlarda ebeveynler hem diğer ebeveynlerle hem çocuklarla hem de öğretmenlerle vakit geçirirler.
19. *Okulda gönüllülük faaliyetleri:* Ailelerin gönüllü olarak çocuklarının sınıfında veya okulunda yer alması olumlu etkilere sahiptir. Bu kapsamda, aileler gönüllü olarak sınıfı ziyaret edebilir ya da okulda öğrencilerin öğrenmelerine destek olmak amacıyla çalışabilir. Özellikle, aile temsilcisi olan anneler öğretmenlere destek olabilir ve ailelerin önerilerini iletebilir (Stern, 2003).

Türkiye'de Aile Katılımının Gelişimi

Türkiye'de ebeveyn katılımının gelişimi uzun bir dönemi kapsamaktadır. Ebeveynlerin eğitime katılımı, Türkiye'de eğitimin değişmesi ve gelişmesiyle birlikte ivme kazanmıştır. Aile katılımı, Osmanlı döneminde küçük çocukların eğitimi için kurulan Sıbyan okullarına kadar uzanmaktadır (Tekin, 2011). Bu okullarda, aile katılım faaliyetleri kaynak yaratma ve okul bakımı için gönüllü olmayı içermektedir (Erdem, 2005). 1923 yılında Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasından sonra, eğitime ebeveyn katılımı Maarif Vekaleti tarafından düzenlenmiştir. Maarif Vekaleti tarafından ailenin eğitim-öğretim süreçlerine katılımı için Himaye Heyetleri Yönetmeliği çıkarılmıştır. Ancak bu yönetmeliğin uygulanmasında yeterince başarılı olunamamıştır. Daha sonra 19/06/1942 yılında çıkarılan Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu'na dayanılarak kurulan "Köy Okulları Yardım Kurulları" okul aile iş birliği adına atılan önemli adımlardandır.

Okul aile iş birliğine odaklanan ailenin eğitime katılımı kavramı ilk olarak Milli Eğitim Şûraları'nda dile getirilmiştir. 1946 yılı Üçüncü Millî Eğitim Şûrası'nda aile katılımı için önemli kararlar alınmıştır. Şura sonunda okul-aile iş birliğine bağlı olarak eğitimin genel ilkeleri konusunda ebeveynlerin yönlendirilmesi ve aile katılım etkinliklerinin uygulanmasının kolaylaştırılması gündeme gelmiştir. Böylelikle her okul; gönüllülük, mezunlarla iletişim, toplulukla iş birliği ve ebeveyn eğitimini içeren aile katılım faaliyetlerini yapmak için bir okul-aile birliği (OAB) kurmakla görevlendirilmiştir (Tekin, 2011). Böylelikle 1947 yılında okul aile birlği yönetmeliği çıkarılmış ve 1948-1949 yılları ilköğretim, ortaokul ve lise programlarında "okul ile aile arasında sıkı iş birliği sağlanması" eğitimde yeni bir ilke olarak ele alınmıştır (Aslanargun, 2007, 126). 1952 yılında okul aile birliği yönetmeliğinde bazı maddelerin işlemediği anlaşılarak değişikliğe gidilmiştir. Bu değişikliğe göre birden fazla okul aile birliği kurulan okullarda "Birlikler Arası Kurul" oluşturulması öngörülmüştür. Böylelikle okul aile birliği yönetmeliği ikinci kez düzenlemiştir.

Okullarda aile katılımı kanusunda atılan önemli bir adım ise yerelde kararlara katılımı destekleyen ilköğretim kurullarının kurulması ve ebeveynlerin bu kurullarda temsiletinin

sağlanmasıdır. 1961 yılında çıkarılan 222 sayılı "İlköğretim ve Eğitim Kanunu" ile köylerden illere kadar tüm yerleşim birimlerinde ilköğretim kurullarının kurulmasına karar verilmiştir. Bu kurullar; yörenin mülki amirleri, belediye meclis üyeleri, ihtiyar kurulu heyeti, okul müdürleri, veli temsilcilerinden oluşması öngörülmüş ve ilkokulların yapım ve onarım ihtiyaçlarını bildirmek, okulların yıllık ve günlük çalışma saatlerini belirlemek, kitaplık oluşturmak, okula gelir sağlamak, çocukların sağlık ve beslenme durumlarını ile ilgili birimlerle iş birliği yapmak yetkilerine sahip olmuştur.

1965 yılında ise okul aile birliği yönetmeliği üçüncü kez düzenlenerek birliğin amaçları:

1. "Çocuğun eğitiminde birbirine zıt kuvvetlerin çatışmasını önlemek,
2. Çocuğun gelişim ihtiyaçları ve bu ihtiyaçların karşılanmasında okul ve ailenin sorumlulukları hakkında aileyi aydılatmak,
3. Okulda velilerin eğitim için yararlı yaşantılarından, bilgi, beveri ve mesleklerinden yararlanmak,
4. Toplumsal yardımlaşma ve dayanışma, anlayış ve alışkanlıklarını geliştirmeye yarayacak bir çerçeve içinde öğrenci velilerinin sosyal ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmak."

şeklinde belirtilmiştir. Buna göre okul aile birliklerinin okulu zora sokacak kararlar vermemesi ve eğitsel amaçlara politika ve çıkar karıştırmaması gerektiği vurgulanarak birliklerin yanlızca okulun yaptığı işleri desteklemeleri hedeflenmiştir. Ayrıca 1965 tarihli yönetmelikle getirilen "okul ve öğrencilerin maddi ihtiyaçları birinci derecede okul koruma ve yardımlaşma derneklerince karşılanır" hükmü ile okul aile birliklerinin faaliyetleri için kaynağın okul koruma derneklerinden sağlanması esas alınmıştır. 2908 sayılı "Dernekler Kanunu" ile düzenlenen okul koruma dernekleri, okul aile birlikleri ile iş birliği içerisinde çalışmışlardır.

1970'li yıllara gelindiğinde ise yönetmeliklerde gerçekleştirilen değişikliklere rağmen aile katılımının istenilen düzeyde gerçekleşmediği ve okul aile iş birliğinin yeterince sağlanmadığı görülmektedir. Bu nedenle Merkezi Hükumet Teşkilatı Araştırma Projesi'nde

okul aile iş birliğinin Millî Eğitim Bakanlığı uhdesinde olması ve okul aile birlikleri ile bakanlık arasında koordinasyonun sağlanması gerektiği tavsiye edilmiştir.

Daha sonra okul aile birlikleri 1972'de yapılan 9. Milli Eğitim Şurası'nda, okul-aile iş birliği kurulmasının gündeme gelmesiyle yeniden ele alınmıştır. Şurada okul aile birlikleri, eğitim kurumlarının hedeflerine ulaşmalarına katkıda bulunan destekleyici bir yapı olarak rapor edilmiştir. Ancak okullarda yürütülen okul aile iş birliği çalışmalarının, dezavantajlı gruptaki çocuklara ve okullara mali destek bulmakla sınırlı kaldığı dile getirilmiştir. Ayrıca 1973 yılında kabul edilen 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun genel çerçevesini oluşturan 14 temel ilkeden biri, okul aile iş birliğinin geliştirilmesini öngörmektedir. Buna göre ilgili kanunda:

> "Eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için okul ile aile arasında iş birliği sağlanır. Bu maksatla kurulacak okul-aile birlikleri, maddî imkânlardan yoksun öğrenciler ile okulun veya okul tarafından seçilecek kardeş okulların zaruri ihtiyaçlarına sarf edilmek üzere her çeşit yardım ve bağış kabul edebilir. Yardım ve bağışların alınma, sarfedilme ve denetlenme şekil ve esasları Millî Eğitim Bakanlığınca hazırlanacak yönetmelikle düzenlenir."

şeklindeki hükümler okul aile iş birliğinin genel çerçevesini oluşturmaktadır.

1982 yılında yapılan On Birinci Milli Eğitim Şurası'nda ise okul aile iş birliği için önemli olan noktanın, süreçteki öğretmenlerin belirleyici rolü olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin sadece okul personeli ve idarecilerle iletişim kurmakla kalmayıp öğrenci velileriyle de etkileşime girerek sorunları birlikte çözmeleri gerektiği bildirilmiştir.

1983 yılında dördüncü kez çıkarılan Okul Aile Birliği yönetmeliği ile Okullar Arası Kurullar ve 12.10.1983 tarih ve 2917 sayılı yasanın getirdiği değişiklikler sonucu da İlköğretim Kurulları kaldırılmıştır. Böylelikle ailenin eğitime katılımına söz konusu değişikliklerle bir nebze ket vurulmuştur (Oğan, 1996).

On İkinci Millî Eğitim Şûrası (1988)'nda da öğretmen ve aileler arasındaki temasın artırılması, okul ile ev arasında tutarlılığın sağlanması, ebeveynlerin çocuk yetiştirme sorunları hakkında bilgilendirilmesi önerilmiştir. Ayrıca "öğrencilerin başarısının değerlendirilmesi" başlığı altında aile katılımı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin dolaylı

olarak ifade edildiği görülmektedir. 1993 ve 1996 yıllarında yapılan şuralarda ise ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okulların çocukların ihtiyaçlarının ne olduğunu bilmelerinin, eğitiminin öncelikleri içerisinde önemli bir yere sahip olduğu vurgulanmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı 2002 yılında Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından "Okul-Aile İş birliği" genelgesi yayınlanmıştır. Bu genelge ile okul ile aile arasındaki iletişim ve etkileşimi teşvik etmek, öğrencilerin gelişimsel durumları konusunda aileleri bilgilendirmek için çözümler geliştirmek amaçlanmıştır (MEB, 2002).

Daha sonra okulöncesi Eğitim Programı'nda, programın uygulanması ile ilgili ilkelerden ailenin çocuğun eğitimine katılımının sağlanması zorunlu hale getirilmiştir (MEB, 2002). Bu kapsamda okul öncesi eğitimde, çocuğun okula getirilişi ve okuldan alınması, veli toplantıları bireysel görüşmeler, farklı gereksinimi olan aileler için çalışmalar; bilgilendirme toplantıları, ev ziyaretleri, ailelerin sınıf içi etkinliklere katılımı, kermesler, sergiler ve gösteriler, seminerler düzenleme v.b. etkinlikler düzenlenmektedir (Kurtbaş, 2019, s 88). Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı hem kendi uhdesinde hem de diğer kurum ve sivil toplum örgütleriyle yaptığı iş birlikleri neticesinde ulusal programlar, projeler ve kurs çalışmaları (0-4 Yaş Anne Çocuk Eğitimi Programı, 5-6 Yaş Anne Çocuk Eğitimi Programı, Aile Sağlığı Eğitim Projesi BADEP- Baba Destek Programı, Anne-Baba-Çocuk Eğitim Projesi, Ana Baba Okulu, 0-18 Yaş Aile Eğitimi Semineri/Kursu v.b) yürütmüştür.

2004 yılına kadar okul aile iş birliği, okul bünyesinde kurulan "Okul Koruma Dernekleri" aracılığıyla da desteklenmeye ve geliştirilmeye çalışılmıştır. Ancak 2004 yılında çıkarılan 5072 sayılı "Dernek ve Vakıfların Kamu Kurum ve Kuruluşlarıyla İlişkilerine İlişkin Kanun" çerçevesinde tüm "Okul Koruma Dernekleri" tavsiye edilmiştir. 2005 yılında ise bu derneklerin yürütmüş olduğu faaliyetleri yerine getirecek bir oluşuma ihtiyaç duyulmasıyla Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 16. Maddesine atıfta bulunularak "Okul Aile Birlikleri" yönetmelikle beşinci kez yeniden kurulmuştur. 2005 tarihli yönetmelik, kapsam bakımından daha önce yayımlanan yönetmeliklerden oldukça farklı bir niteliğe sahiptir. Bu yönetmelikte okul aile birliğinin kapsamı genişletilmiştir (Akbaşlı ve Tura, 2019, s. 1753).

Yine 2006 yılında yapılan On yedinci Milli Eğitim Şurası'nda geçmişte düzenlenen başka şuralarda da değinildiği gibi okulların; ebeveynlerin ve öğretmenlerin hem okul içinde hem de dışında bir araya gelmeleri için daha fazla etkinlik düzenlenmesine ve aralarındaki ilişkiyi güçlendirmek için daha fazla veli öğretmen toplantısı düzenlenmesine karar verilmiştir (3, 9, 11, 12, 14, 15, 17. Millî Eğitim Şûrası).

En güncel haliyle Okul Aile Birliği yönetmeliği 2012 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okul-aile iş birliği konusunda güncellemeler yaparak yeniden yayınlanmıştır. Ebeveyn katılımının genel hedefleri, her katılımcının rolleri, bu programın görev ve sorumlulukları ifade edilmiştir. Okul aile birliğinin görevleri ilgili yönetmelikte şu şekilde sıralanmaktadır (MEB, 2012).

> "a) Öğrencilerin, Türk millî eğitiminin genel ve özel amaçları ile temel ilkeleri ve millî manevi değerler doğrultusunda yetiştirilmeleri için okul yönetimi, öğretmenler, veliler ve ailelerle iş birliği yapmak.
>
> b) Okulun amaç ve hedeflerinin gerçekleştirilmesine, eğitimde kalite ve başarı için okulun stratejik plan çalışmalarına ve uygulamasına destek olmak, eğitimde fırsat eşitliğine imkân vermek ve öğretmenler kurulunca alınan kararların uygulanmasını desteklemek amacıyla velilerle iş birliği yapmak.
>
> c) Öğrencilerin başarısını artırmak amacıyla okul yönetimince planlanan kurs, sınav, seminer, müzik, tiyatro, spor, sanat, gezi, kermes ve benzeri eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesine katkı sağlamak.
>
> ç) Okul yönetimiyle iş birliği yaparak eğitim ve öğretim faaliyetleri dışındaki zamanlarda okulun derslik, spor salonu, kütüphane, laboratuvar ve atölyeleri gibi eğitim ortamlarının değerlendirilmesine katkı sağlamak.
>
> d) Okulun ihtiyaçlarını karşılamak için mal ve hizmet satın almak, bu hizmetlere ilişkin sosyal güvenlik primi, vergi ve benzeri ödemelerin yapılmasını sağlamak.
>
> e) Millî bayramlar, belirli gün ve haftalar ile kültürel yarışmaların düzenlenmesi giderlerine katkıda bulunmak.
>
> f) Okula yapılan ayni ve nakdî bağışları kabul ederek kayıtlarını tutmak, sosyal, kültürel etkinlikler ve kampanyalar düzenlemek, şartlı bağışları amacına uygun olarak kullanmak.
>
> g) Kantin ve benzeri yerleri işlettirmek veya işletmek.

ğ) Okul yönetimi ile iş birliği yaparak, imkânları yeterli olmayan öğrencilere maddi ve manevi destek sağlamak, aynı amaçla kardeş okullara da katkıda bulunmak.

h) 28/8/2007 tarihli ve 26627 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Okul Servis Araçları Hizmet Yönetmeliği'nde belirtilen yükümlülükleri yerine getirmek.

ı) Eğitim ve öğretimle ilgili kurumlar ve sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği yapmak.

i) Eğitim ve öğretimi geliştirmek amacıyla oluşturulan çalışma komisyonlarına katkı sağlamak.

j) Ulusal ve uluslararası projelere katılmak ve proje amaçlarının gerçekleşmesine katkıda bulunmak.

k) Eğitim ve öğretimle ilgili diğer etkinliklere destek olmak."

olarak ifade edilmiştir.

Okullarda Aile Katılımı ve Okul Aile Birlikleri

Okullarda aile katılımını sağlama görevi esas olarak okul aile birliği, okul yönetimi ve öğretmenlerin görevleri arasında sayılsa da ilkokul, ortaokul ve liselerde aile katılımı için yasal bir zorunluluk yoktur. Bu okullarda aile katılımı ancak onun değerini bilen öğretmenler, yöneticiler ve okul aile birliği üyeleri ile duyarlı ve bilinçli aileler aracılığıyla ders, sınıf, okul düzeyinde daha çok inisiyatif alınarak sürdürülmektedir.

Türkiye'de yasal mevzuat ve uygulamalar incelendiğinde aile katılımı süreci ortaklık modelinden izler taşımaktadır. Bu kapsamda okul, aile ve toplumun birlikte hareket etmesi öngörülmektedir. Ayrıca okul-aile iş birliği Milli Eğitimin temel ilkelerinden biri olarak yer almaktadır. Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 16. Maddesinde "Eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için okul ile aile arasında iş birliği sağlanması ve bu amaçla okullarda okul-aile birlikleri kurulması" öngörülmüştür.

09/02/2012 tarihli en güncel Okul Aile Birliği Yönetmeliği ve bu yönetmeliğe atıfta bulunularak hazırlanmış birçok yönetmelik ve genelgede [3]okul, aile ve toplum iş birliğine sıkça vurgu yapılmıştır. Ancak okul aile ve toplum ortaklığı ile ailelerin eğitim sürecine

[3] İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2005/92 numaralı Genelge, 2006/36 numaralı Genelge vb.

katılımının ne kadar önemli olduğu vurgulansa da pratikte aile katılımının sınırlı ölçülerde gerçekleştiği görülmektedir. (Sugeçti; 2019, s.87; Kıvrak, 2019, s. 71; Akyol, 2019, s. 68; Çıkar, 2019, s. 101; Arslan, 2018, s. 70). Ayrıca Türkiye'de ailenin etkisi ve öneminin 1940'lı yıllarda fark edilmiş olmasına karşın, daha sonraki dönemlerde okul aile birliklerinin etkililiği ve işlevselliğinin sadece yasal düzenlemelerle sınırlı kaldığı, birlikler tarafından aile katılımı süreçlerinin yeterince desteklemediği, ebeveynlerin aile katılımın öneminin yeterince farkında olmadığı, okul yönetimleri ve öğretmenlerin aile katılımını yeterince benimsemediği görülmektedir (Erdoğan, 2015, s. 71; Anlı, 2016; Akbaşlı ve Tura, 2019; Akbaşlı ve Diş, 2019).

Okul aile birliğinin önemli görevlerinden biri de eğitim ve öğretimi iyileştirme faaliyetleri desteklemek ve bu kapsamda eğitim ve öğretimi geliştirmek amacıyla oluşturulan çalışma komisyonlarına katkı sağlamaktır. Ancak okul aile birlikleriyle ilgili araştırmalar, birliklerin okulun eğitim ve öğretim faaliyetlerinde yeterince yer alamadığını göstermektedir (Akbaşlı ve Tura, 2019). Ayrıca okullarda okul aile iş birliğinin rastlantısal olarak devam ettiği ve öğrenci velilerinin çoğunluğunun okul aile birliğine ilgi göstermedikleri ve okul aile birliği yönetimi ile öğretmenlerin ilgilerinin içten olmadığı belirlenmiştir (Akbaşlı ve Kavak, 2007). Yine okul aile birliklerinin görevlerini ne derece etkili olarak gerçekleştirdikleri konusunda Akbaşlı (2007) yaptığı araştırmada, öğrencilere her yönden eğitsel ve istendik davranışlar kazandırmak için okul aile birliklerinin aile katılımını sağlamada yeteri kadar etkin olamadığını bulgulamıştır.

Sonuç olarak okul ile ailenin iletişim ve iş birliğini sağlamak; okul toplumunu meydana getiren tüm unsurları okulun parçası haline getirmek; öğrencilerin başarı, mutluluk ve sağlığını teminat altına almak amacıyla kurulan okul aile birlikleri ilk kuruldukları 1947 yılından bugüne yapı ve işleyiş bakımından önemli değişikliklere uğramıştır. Ancak bugünün okul aile birlikleri, okul ile aileyi birbirine bağlayan ve öğrencinin başarı ve geleceğine kendini adamış kurumlar olmanın ötesinde kaynak sağlama ve bu kaynaklar ile okul ihtiyaçlarını karşılama görevini üstlenmiş, okul yönetiminin yanında bir birim olarak çalışmaktadır (Akbaşlı ve Tura, 2019). Bu durum özellikle aileler açısından okul aile

birliklerinin güvenilirliğine zarar vermekte ve bazı velilerin gözünde okulu ve okul aile birliklerini kendileri ile sadece para toplamak için iletişim kurmaya çalışan kurumlar olarak görmelerine neden olmaktadır. Nitekim 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde yer alan "*Bilhassa içinde ailenin aktif şekilde yer almadığı bir eğitim öğretim sisteminin başarı şansı yoktur*." ve "*Öğrenci, ebeveyn, öğretmen ve okul; vizyon belgemizin dört temel unsurudur*.", "*Ailelerimizin çocuklarımız ortak paydasında buluşabilmesi adına desteklenmesi, 2023 Eğitim Vizyonu'nun temel beklentileri arasındadır*." gibi ifadeler okullarda aile katılımına yönelik kapsamlı çalışmaların yapılması gerektiğine, bu işin sadece gönüllü öğretmen, okul yöneticisi ve ebeveynler ile yeterince işlevsel olmayan okul aile birliklerinin insiyatifine bırakılmaması gerektiğine işaret etmektedir. Bu nedenle eğitim kurumlarında okul, aile ve toplum ortaklığı için yeni işlevsel ve sistematik bir yapının gerekliliği dikkat çekmektedir (Gündüz, 2019; Özdemir, 2018, s. 48; Lindberg, 2018; Kandemir, 2010, s. 78).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline; evren, örneklem ve çalışma grubuna, veri toplama araçlarının geliştirilmesine, verilerin toplanmasına, verilerin analizine ve güvenirlik ve geçerlilik çalışmalarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, sosyal bilimlerde kullanımı giderek artan karma araştırma (mixed metod) yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Karma araştırma metodu hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılmasını öngören, araştırma sonuçlarını daha detaylı analiz etmeyi ve daha bütüncül sonuçlara ulaşmayı kolaylaştıran bir yöntemdir (Creswell ve Plano Clark, 2016, s. 58; Plano Clark ve Ivankova, 2016). Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılması her iki yöntemin eksik kalan yönleriyle başa çıkabilmeyi kolaylaştırmıştır.

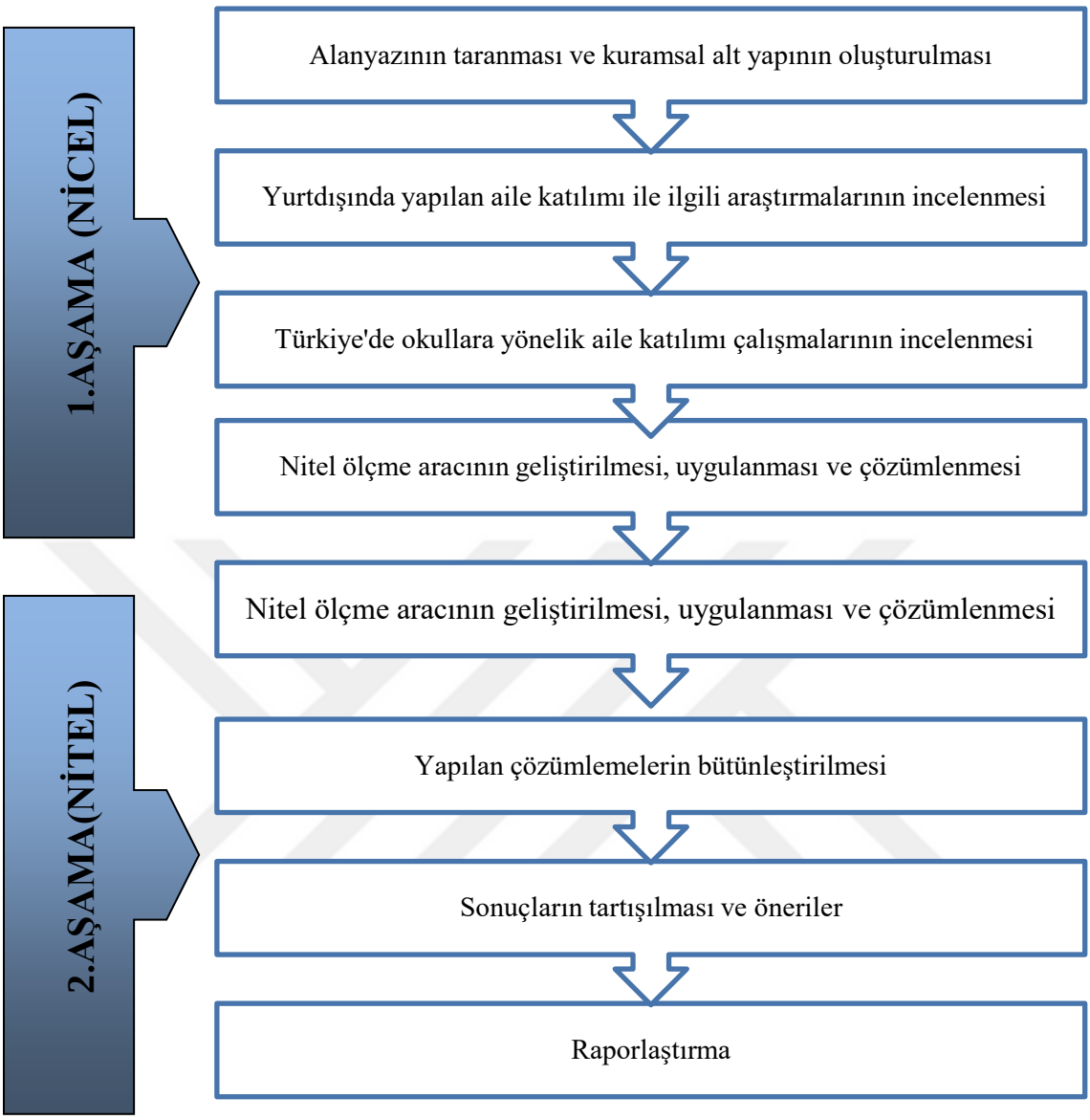
Creswell (2014), karma yöntem ile ilgili öngördüğü tipolojisinde sıralı araştırıcı, eşzamanlı üçgenleme, sıralı dönüşümsel, eşzamanlı dönüşümsel, sıralı açıklayıcı, eş zamanlı iç içe geçmiş olmak üzere toplam altı tasarım tipi olduğunu savunmaktadır (s. 132). Araştırmada verileri elde etmek için bu desenlerden sıralı araştırıcı araştırma deseni kullanılmıştır. Sıralı araştırıcı desen kullanılırken önce nitel veriler sonra nicel veriler toplanıp analiz

edilerek araştırmaya dâhil edilmiştir. Nicel veriler, nitel analizlerden çıkan sonuçları desteklemek, daha iyi yorumlamak, teyit etmek ve açıklamak için kullanılmıştır. Her iki analizin tamamlanmasının ardından verileri yorumlama ve tartışma kısımları bütünleştirilmiştir (Baki ve Gökçek, 2012). Bu araştırmada öncelikle hazırlanan nitel veri toplama aracı ile ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmen ve yöneticiler ile bu okullarda öğrencisi bulunan ebeveynlerin görüşlerine istinaden aile katılımının boyutları belirlendikten sonra alan yazından da destek alınarak nicel veri toplama aracı geliştirilmiş ve uygulanmıştır.

Sıralı araştırıcı desen de araştırmanın nitel boyutuna yönelik çalışmalar olgu bilim (fenomenoloji) deseninde yürütülmüştür. Olgu bilim, günlük deneyimlerimizin anlamı veya doğası hakkında derinlemesine bir anlayışın kazanılmasını amaçlamaktadır (Patton, 2015). Bu açıdan bakıldığında, olgu bilim kişilerin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarmaya yarayan etkili bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 38).

Nicel yöntemin dayandırıldığı desen tarama desenidir. Tarama deseni, bir olguyu olduğu şekliyle betimlemeyi, fotoğraflamayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012). Tarama deseniyle daha büyük örneklemler üzerinden araştırmalar yapılabildiği için bu desen araştırma sonuçlarının genellenmesine imkân tanımaktadır. Tarama deseninin amacı, var olan durumun fotoğrafını çekerek betimleme yapabilmektir.

Araştırma yöntemine ilişkin uygulama aşamaları Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Araştırma Yöntemine İlişkin Modelin Aşamaları

Araştırmanın Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu

Bu bölümde araştırmanın nitel boyutu için çalışma grubuna; nicel boyutu için ise evren ve örnekleme değinilmiştir.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın nicel çalışma evreni, 2021-2022 eğitim öğretim döneminde Van ili merkez ilçelerinde (İpekyolu, Edremit ve Tuşba) MEB'e bağlı müstakil müdürlüğe sahip tüm kamu

ilkokul, ortaokul ve liselerinde görevli 9883 öğretmen, 862 okul yöneticisi ve bu okulların 4, 8 ve 12. sınıflarında öğrencisi bulunan 42969 ebeveynden oluşmaktadır. Van ili, merkez ilçeleri okullarında çalışan öğretmen ve yöneticiler ile 4, 8 ve 12. sınıflarda okuyan öğrenci ebeveynlerinin tamamına erişilebilmede karşılaşılacak olası zorluklardan, zaman ve ekonomik kısıtlardan dolayı araştırmada örneklem alma yoluna gidilmiştir.

Araştırmada, olasılıklı örnekleme seçme yöntemlerinden çok aşamalı küme örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu yöntemin temelinde, örneklemi belirlemeden önce evren çeşitli ve benzer kümelere ayrılır (Tashakkori ve Teddlie, 2010). Hedef evrende, merkez ilçelerin her birinde bulunan okulların tümü birer küme olarak ele alınmıştır. En az bir benzer özelliği bulunan bu gruplar, küme olarak nitelendirilir. Kümeler daha fazla benzer özelliklerine göre de kendi içlerinde alt birimlere (alt küme) ayrılabilir (Creswell & Clark, 2016, s. 58). Daha sonra söz konusu bu alt kümelerden sistematik, tabakalı veya rastgele örnekleme tekniklerinden biri kullanılarak alt birimler (alt küme) seçilerek bir küme örneklemi oluşturulur (Vogt, Gardner & Haeffele, 2012). Son aşamada, söz konusu bu küme örnekleminin evrendeki oranlarına göre rastgele seçilen en küçük yapıyı oluşturan en alt kümelerdeki (köy; mahalle, sokak, yerleşke; aile, okul vb.) bütün birimler örneklemi oluştururlar (Neuman & Robson, 2014). Bu yöntem, örneklemi evrenin küçük bir modeli olarak tasarlamak (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017, s. 17), derinlemesine karşılaştırmalar yapmak ve analizleri kolaylaştırmak (Patton, 2005) için kullanıldığı söylenebilir.

Örneklem belirlenirken ilk aşama da 3 merkez ilçede bulunan ilkokul, ortaokul ve liseler birer küme olarak kabul edilmiştir. Daha sonra bu ilçelerde bulunan ilkokul, ortaokul ve liseler; kırsal mahalle, kenar mahalle ve merkez mahalle okulları olarak tabakalandırılmıştır. Kırsal mahallelerde bulunan okul çevreleri alt, kenar mahallelerde bulunan okul çevreleri orta ve merkez mahallelerde bulunan okul çevreleri ise üst gelişmiş çevreler olarak değerlendirilmiştir.

Araştırma kapsamında oluşturulacak aile katılım modelinin alt, üst ve orta gelişmişlik çevrelerinde hizmet gören MEB'e bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde uygulanabilirlik

düzeyinin belirlenmesi oldukça önemlidir. Sosyoekonomik farklılar, ailelerin sosyoekonomik koşul ve çevreleri; sosyal bilimler ve eğitim bilimleri açısından çoğu zaman önemli ana değişkenler olmuştur. Sosyoekonomik farklılıklar açısından, istatistiksel yönden geçerli karşılaştırmalar yapabilmek ve sonucu tüm evrene genelleyebilmek için büyük bir evren, sosyoekonomik yönden yeniden sınıflandırılabilir veya katmanlanabilir (Neuman ve Robson, 2014).

Buradan hareketle, ilk aşama da küme olarak belirlenen ilçelerde bulunan ilkokul, ortaokul ve liseler alt, orta, üst sosyoekonomik düzeylerine göre tabakalanıp bu tabakaları temsil eden okullar evrendeki oranlarına göre rastgele seçilmiştir. Nihayetinde belirlenen bu okullardaki çalışan öğretmen, yönetici ve 4, 8 ve 12. sınıfta öğrencisi bulunan ebeveynler örnekleme dâhil edilmiştir. Bir okulda birden fazla 4, 8 ve 12. sınıfın olması durumunda bu sınıflardan bir tanesi rastgele seçilerek ebeveynlere ulaşılmıştır.

İpekyolu ilçesinde MEB'e bağlı müstakil müdürlüğe sahip 55 ilkokul ve 59 ortaokul, Edremit ilçesinde 35 ilkokul ve 37 ortaokul, Tuşba ilçesinde 35 ilkokul ve 43 ortaokul bulunmaktadır. Tablo 1'de oluşturulan tabakalar ve hangi tabakalardan ne kadar alt kümenin (okul) tesadüfî olarak örnekleme dâhil edildiğine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 1

Kümelerden elde edilen tabakalardan örnekleme dâhil edilmiş ilk ve ortaokul sayıları

	Sosyoekonomik Bölgelere Göre İlkokul Sayıları			Sosyoekonomik Bölgelere Göre Ortaokul Sayıları			Evren Ağırlığına Göre Örnekleme Dâhil Edilen İlkokul Sayısı			Evren Ağırlığına Göre Örnekleme Dâhil Edilen Ortaokul Sayısı		
İlçe adı	Alt	Orta	Üst	Alt	Orta	Üst	Alt	Orta	Üst	Alt	Orta	Üst
İpekyolu	18	22	15	17	24	18	4	5	3	4	5	4
Edremit	11	14	10	11	16	10	2	3	2	2	3	2
Tuşba	11	15	9	14	17	12	2	3	2	2	3	3
Toplam	40	51	34	42	57	40	8	11	7	8	11	9
Genel Toplam		125			139			26			28	

Tablo 1'de tesadüfî ve oranlı şekilde belirlenen alt, orta ve üst düzeye sahip toplam 26 ilkokul ve alt, orta ve üst düzeye sahip toplam 28 ortaokulda çalışan öğretmen ve idareciler ile bu okulların 4. ve 8. sınıflarında öğrencisi bulunan ebeveynler örnekleme dâhil edilmiştir.

Tablo 2

Kümelerden elde edilen tabakalardan örnekleme dâhil edilmiş lise sayıları

Sosyoekonomik Bölgelere Göre lise Sayıları				Evren Ağırlığına Göre Örnekleme Dâhil Edilen Lise Sayısı		
İlçe adı	Alt	Orta	Üst	Alt	Orta	Üst
İpekyolu	8	10	8	3	4	3
Edremit	5	8	5	2	3	2
Tuşba	5	7	4	2	3	2
Toplam	18	25	17	7	10	7
Genel Toplam		60			24	

Tablo 2'de tesadüfî ve oranlı şekilde belirlenen alt, orta ve üst düzeye sahip toplam 24 lisede çalışan öğretmen ve idareciler ile bu okulların 12. sınıflarında öğrencisi bulunan ebeveynler örnekleme dâhil edilmiştir.

Araştırmada örneklem büyüklüğü hesaplanırken Çıngı (1994) tarafından belirtilen evren örneklem tablosunda; güven aralığı 0.05, sapma miktarı 0.05, standart sapma 0,5 olarak alınmıştır (Çıngı'dan aktaran Büyüköztürk ve diğerleri; 2017, s. 38). Tablo 3'te evren büyüklüklerine göre alınacak örnekleme sayıları verilmiştir.

Tablo 3

Araştırmaya dâhil edilmesi gereken örneklem sayıları

	Evren Büyüklüğü	%95 Güven Aralığında Örneklem Sayısı
Öğretmen	9883	370
Yönetici	862	278
Ebeveyn	42949	381

Tablo 3'e göre 26 ilkokul, 28 ortaokul ve 24 liseden örnekleme dâhil edilecek en az örneklem sayıları %95 güven aralığında öğretmenler için 370, yöneticiler için 278 ve ebeveynler için ise 381 olarak belirlenmiştir. Araştırmada gönüllülük esası, samimiyet göz önünde bulundurulmuş ve olası veri kayıplarına karşı araştırmaya katılacak okul sayıları yeterli

sayıda tutulmuştur. Ancak yukarıda belirtilen olası öğretmen, yönetici ve ebeveyn sayılarına ulaşılamaması durumunda, yeni okullar rastgele belirlenerek yeterince örneklem sayısına ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda, araştırmaya dâhil edilen örneklem sayıları verilmiştir.

Tablo 4

Araştırmaya dahil olan katılımcı sayıları

	Evren Büyüklüğü	%95 Güven Aralığında Ulaşılan Örneklem Sayısı
Öğretmen	9883	371
Yönetici	862	278
Ebeveyn	42949	385
Toplam		1034

Tablo 4 incelendiğinde araştırma kapsamında 371 öğretmen, 278 okul yöneticisi ve 385 ebeveyn olmak üzere toplam 1034 katılımcıdan dönüt sağlanan ölçekler, analize dâhil edildiği görülmektedir. %95 güven aralığına göre evrenimizi oluşturan öğretmen, okul yöneticisi ve velilere istatistiksel karşılaştırma yapabilecek ölçüde ulaşıldığı söylenebilir. Tablo 5'te çalışmanı nicel kısmına katılım sağlayan kişilere ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir.

Tablo 5

Katılımcılara Ait Betimsel İstatistikler (Nicel)

	Kişisel Bilgiler	f	%
Cinsiyet	Kadın	390	37,7
	Erkek	644	62,3
Görev Türü	Öğretmen	371	35,9
	Müdür Yardımcısı	163	15,8
	Müdür	115	11,1
	Veli	385	37,2
Okulların Bulunduğu Bölge	Üst	384	37,1
	Orta	338	32,7
	Alt	312	30,2
Yaş	22-31 Yaş Arası	322	32,2
	32-40 Yaş Arası	355	35,5
	41 Yaş ve Üzeri	323	32,3
Görev Yapılan Okul Türü	İlkokul	202	31,1
	Ortaokul	231	35,5
	Lise	216	33,3
Kıdem	1-5 Yıl Arası Kıdem	225	34,7
	6-11 Yıl Arası Kıdem	206	31,8
	12 Yıl ve Üzeri	218	33,5
Eğitim Durumu	İlkokul	104	10,1
	Ortaokul	77	7,4
	Lise	87	8,4
	Lisans	667	64,5
	Lisansüstü	99	9,6
Veli Gelir Düzeyi	2999 TL ve Aşağısı	123	31,9
	3000-4999 TL Arası	125	32,4
	5000 TL ve Üzeri	137	35,6
Öğrencilerin Okuduğu Okul Türü	İlkokul	141	36,6
	Ortaokul	119	31,0
	Lise	125	32,4
Toplam		1034	100

Tablo 5'e göre evrende bulunan okullar alt, orta ve üst olmak üzere 3 ekonomik çevreye bölünerek toplam 1034 katılımcıların ulaşılmıştır. Bu 390'ının kadın, 644'ünün erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların görev türüne göre dağılımlarına bakıldığında; 371'inin öğretmen, 163'ünün müdür yardımcısı, 115'nin müdür ve 385'inin ise bu okullarda öğrencisi bulunan velilerden oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların yaş aralığı incelendiğinde; 322'sinin 22-31 yaş arasında, 355'inin 32-40 yaş arasında ve 323'ünün 41 yaş ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Okul personelinin okul türlerine göre dağılımı incelendiğinde; katılımcıların 202'sinin ilkokullarda, 231'inin ortaokullarda ve 216'sının liselerde görev yaptığı bulgulanmıştır. Bu personellerin kıdemleri incelendiğinde; 225'nin 1-5 yıl arasında, 206'sının 6-11 yıl arasında ve 218'inin 12 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Okul personeli ile velilerin eğitim durumu göz önüne bulundurulduğunda tüm katılımcıların; 104'ünün ilkokul, 77'sinin ortaokul, 87'sinin lise, 667'sinin lisans, 99'unun lisansüstü mezunu olduğu tespit edilmiştir. Araştırmamıza katılım sağlayan velilerin ortalama hane gelir durumları incelendiğinde; 123 velinin gelir düzeyinin 2999 TL'den düşük olduğu, 125 velinin 3000-4999 TL arasında gelire sahip olduğu ve 137 velinin ise 5000 TL ve üzeri geliri olduğu bulgulanmıştır. Söz konusu bu velilerin hangi eğitim kademesinde öğrencinin olduğuna ilişkin yapılan incelemede; 141 velinin öğrencisinin ilkokulda, 119'unun ortaokulda ve 125'inin liselerde öğrencisinin bunduğu bilgisine ulaşılmıştır. Tüm bu veriler göz önünde bulundurulduğunda, istatistiksel karşılaştırmalar için gözeneklerin yeterli sayıda olduğu söylenebilir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu; araştırma için katılımcıların uygun özelliklerine göre belirlenmesini ön planda tutan amaçlı örnekleme çeşitlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğinin kullanılmasıyla belirlenmiştir (Başkale, 2016). Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi; incelenen olay veya olguyla ilişkili çok sayıda farklılığı içeren ana temaları keşfetmek, anlamak ve tanımlamayı amaçlamaktadır (Neuman, 2014). Bu kapsamda, araştırmaya taraf olabilecek tüm paydaşların temsilcileri çalışma grubuna dâhil edilmiştir.

Seçilecek okullarla araştırmaya dâhil edilen gruplar:

1. Okul Yöneticisi: Okullarda görev yapan müdür ve müdür yardımcıları, cinsiyet ve kıdemleri dikkate alınarak örnekleme dâhil edilmiştir.
2. Öğretmen: İlkokullarda görev yapan öğretmenler branş, kadro; durumu, cinsiyet ve kıdem değişkenleri dikkate alınarak örnekleme dâhil edilmiştir.
3. Aile: Belirlenen okulların 4, 8 ve 12. sınıflarında öğrencileri bulunan kadın ve erkek ebeveynlerden oluşmuştur.

Örneklemin büyüklüğünün belirlenmesi, nitel araştırmaların doğasına aykırı bir durum olarak görülmektedir (Collins, Onwuegbuzie ve Jiao, 2006; Onwuegbuzie ve Leech, 2007). Malterud, Siersma ve Guassora (2016) örneklem büyüklüğünün çalışmanın amacı, örneğin özgüllüğü, teorik arka plan, diyalogun kalitesi ve analiz stratejisi unsurlarından etkilendiğini ifade etmiştir. Bu nedenle çalışmamızda yukarıda belirtilen grupların her biri için ne kadar katılımcıyla görüşme sağlanacağı öngörülememektedir. Ancak Glaser ve Strauss (1967) araştırma sorusunun yanıtı olabilecek bilgi, kavramların ve süreçlerin tekrar etmeye başladığı aşamaya (doyum noktası) kadar veri toplamaya devam edilmesini gerektiren bir örnekleme yaklaşımına işaret etmektedir (Glaser ve Strauss'dan aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 49). Nitel araştırmalarda herhangi yeni bir bilginin, bakış açısının ya da kavramın üretilmemesi doygunluğa ulaşıldığının göstergesidir (Çelik, Başer Baykal ve Kılıç Memur, 2020). Bu nedenle çalışmada da her bir grup için veri doygunluğuna ulaşılıncaya kadar görüşmeler devam edilmiştir. Bu kapsamda, araştırmanın nitel boyutuna dâhil edilen katılımcılara ilişkin betimsel istatistikler tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Katılımcılara Ait Betimsel İstatistikler (Nitel)

	Kişisel Bilgiler	f	%
Cinsiyet	Kadın	15	32,6
	Erkek	31	67,4
Görev Türü	Öğretmen	18	39,1
	Müdür Yardımcısı	7	15,2
	Müdür	5	10,8
	Ebeveyn	16	34,9
Okulların Bulunduğu Bölge	Üst	13	28,2
	Orta	18	39,1
	Alt	15	32,7
Toplam		46	100

Tablo 6 incelendiğinde araştırmanın nitel bölümüne 15 kadın, 31 erkek olmak üzere toplam 46 katılımcı dâhil olmuştur. Bu katılımcıların 18'i öğretmen, 7'si müdür yardımcısı, 5'i müdür ve 16'sı ebeveynden oluşmaktadır. Öğretmen, yönetici ve veliler seçilirken okulların bulunduğu sosyo ekonomik bölgeler dikkate alınarak yapıların görüşmelerin; 13'ü üst, 18'i

orta ve 15'i alt ekonomik bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmen ve idareciler ile bu okullarda öğrencisi bulunan velilerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nitel ve nicel verilerin toplanmasında iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Nitel verilerin elde edilmesinde, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu, nicel verilerin elde edilmesinde ise yine araştırmacı tarafından geliştirilen Okullarda Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Ölçeği (OAKBUÖ) kullanılmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun Geliştirilmesi

Görüşme tekniği, nitel desenlerden olgu bilim (fenomonoloji) deseninin temel veri toplama yöntemidir. Görüşme tekniği, katılımcıların olgulara ilişkin deneyimlerini ortaya çıkarırken araştırmacılara etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla irdeleme imkânı sunar (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 73).

Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken soruların anlaşılır ve katılımcıları yönlendirici olmamasına dikkat edilmiştir. (Yılmaz ve Altınkurt, 2011). Bu formun güvenilir ve geçerliliğini sağlamak için aşağıda ifade edilen adımlar takip edilmiştir:

1. Tez konusu ile ilgili literatür incelenerek, araştırmanın alt problemlerine ve ilkokul, ortaokul ve liseler için aile katılım model önerisine cevap verebilecek açık ve anlaşılabilir mülakat soruları hazırlanmıştır.
2. Mülakat soruları eğitim yönetimi alanında uzman 4 akademisyene (NC, SA, MK, SÇ) 2 ölçme ve değerlendirme uzmanına (BÖ, ÖD), 2 Türk Dili ve Dil Bilgisi (OO, SC) alanında uzmandan görüş alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır.
3. Düzeltmelerden sonra yarı yapılandırılmış görüşme sorularının pilot uygulaması, örneklemi oluşturan öğretmen, yönetici ve aileler üzerinden yapılmıştır.

4. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuna, demografik bilgiler de ilave edilerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Okullarda Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Ölçeğinin (OAKBUBÖ) Geliştirilmesi

Literatürde ölçek geliştirirken farklı aşamaların kullanıldığı birçok araştırma görülmektedir. (Cohen ve Swerdlik, 2010, s. 245; Karasar, 2012; DeVellis, 2003, s. 102; Erkuş, 2012, s. 99). Ancak araştırmalarda izlenen ölçek geliştirme süreçleri, birçok noktada benzerlik göstermektedir. Bu nedenle Okullarda Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Ölçeği'nin (OAKBUBÖ) geliştirilirken alanda önemli bir yere sahip olan DeVellis'in (2003) ifade etmiş olduğu nitel araştırmanın sonuçları dikkate alınarak alanyazın taraması ve kuramsal altyapının sınırlarının belirlenmesi, ölçüm için formata karar verilmesi, yeterince madde yazılması, maddeler için uzman görüşü neticesinde ölçeğin görünüş ve kapsam geçerliliğinin sağlanması, deneme uygulamasının yapılması, güvenirlik ve geçerlik analizlerinin yapılması (AFA ve DFA) yapılması ve ölçeğe nihai şeklin son uzman görüşünden sonra verilmesi basamakları takip edilmiştir.

İlk olarak, ölçme aracınını kapsamını ve sınırlarını belirlemek için nitel araştırma sonuçları dikkate alınmış ve okullarda aile katılımı ile ilgili alan yazın detaylı şekilde taranmıştır. Bu aşama oldukça önemlidir. Yeterince zaman ve emek harcanması araştırmanın sağlıklı devam etmesini sağlayacaktır (Erkuş,2012, s. 99). Ölçüm şekli olarak ölçeğin Likert tipte ve 5'li dereceleme şeklinde olmasına karar verildikten sonra madde yazımına başlanarak maddeler bir havuzda toplanmıştır. Maddeler yazılırken her maddenin tek yargıyı ifade etmesine, anlaşılır ve sade olmasına dikkat edilmiştir (Ekici, 2012). Böylelikle, alan yazına dayalı olarak ilk aşamada madde havuzumuz 123 maddeden oluşmuştur. Toplam 123 maddeden oluşan taslak ölçeğin ifadeleri, Uzman Değerlendirme Formuna aktarılmıştır. Uzman görüşüne başvururken Uzman Değerlendirme Formu' nda her bir ifadenin yanına "Geçerli", "Düzeltilmeli", "Geçerli Değil" seçenekleri konularak ifadelerin değerlendirilmesi

öngörülmüştür (Büyüköztürk ve diğerleri; 2017, 48). Bu şekilde maddelerin yüzde frekansları dikkate alınarak maddelerin çıkarılması veya düzeltilmesine karar verilmiştir. Uzman değerlendirmesi aşaması söz konusu bu forma uygun olarak 3 aşamada sürdürülmüştür. İlk aşamada 5 eğitim yönetimi alan uzmanının (SÇ, SA, MK, NC, MÖ) 2 ölçme ve değerlendirme alan uzmanının (BÖ, ÖD), 2 Türkçe dil bilgisi uzmanının (OO, SC) 2 doktora derecesine sahip öğretmen (MHB, SÇ) ve 2 doktora (YS, MNÇ) derecesine sahip yöneticinin görüşü alınarak 72 madde çıkarılmış ve 13 madde düzeltilmiştir. Böylelikle nihai durumda 51 maddelik taslak form oluşturulmuştur.

İkinci aşamada oluşturulan taslak form, beşli Likert tipte uygulamaya hazır hale getirilerek araştırma evrenimizi yansıtacak şekilde -bölgelerde dikkate alınarak- öğretmen, okul yöneticisi ve velilerden oluşan 40 kişilik gruba ön uygulama yapılmıştır. Bu uygulama sonucunda, anlaşılmasında güçlük çekilen bir maddede sorun oluğu fark edilerek düzeltme yoluna gidilmiştir. Nihayetinde madde havuzundaki tüm ifadelerin açık ve anlaşılır olduğuna kanaat getirilmiştir.

Üçüncü aşamada Uzman Değerlendirme Formlarındaki değerler taslak ölçeğe işlenmiş ve Lawshe (1975) tarafından geliştirmiş Kapsam Geçerlilik Oranı (CVR) hesaplanmaya çalışılmıştır. Lawshe ’nin (1975) geliştirmiş ve daha sonra Ayre ve Sclally (2014; 85) tarafından yenilenen bu teknik; tüm maddelerin kapsam geçerlilik oranının toplanıp, madde sayısına bölünerek bulunması yöntemidir. Lawshe Tekniği kullanılarak kapsam geçerlilik oranı (KGO) hesaplanmış ve KGO>.471 olduğu için Ayre ve Sclally (2014; 85)’nin belirtmiş olduğu α=0,05 anlamlılık düzeyinde geçerliliği kabul edilmiştir.

Kapsam geçerliliği oranı hesaplanmış, 51 maddelik Likert tipte hazırlanmış, ölçek maddeleri artık pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Bu aşamadan sonra evreni temsil eden bir grup üzerinde uygulanarak güvenirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmaya geçilmiştir. Söz konusu pilot uygulamaya katılacak grup sayısı için literatürde değişik görüşler yer almaktadır. Kimi araştırmacılar ölçek geliştirirken en az ($n \geq 400$) örneklemin araştırmaya katılmasını belirtirken (Aleamoni,1976); Tabachnick ve Fidell (2013) ise madde sayısına göre en az 5 katı örneğe ulaşılması gerektiğini savunmaktadır. Araştırma da ölçek

geliştirmek için 850 kişilik hedef gruba ölçek dağıtılmış ve bu ölçeklerden 527'sinin kullanılabilir olduğu görülerek analiz edilmek üzere ayırılmıştır. Bu açıdan, yukarıda belirtilen ifadelere göre ölçek geliştirmek için yeterli sayıda örneğe ulaşılmış olduğu söylenebilir.

Açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizine başlamadan önce kayıp veri analizi yapılarak, kayıp veriler yerine ortalama değerler atanmış ve sonrasında uç değerlerin analizi yapılmıştır. Mahalonobis uzaklıkları hesaplanarak bulunan 16 uç değer 0.01 manidar değeri eşik değer kabul edilerek (Büyüköztürk, 2014, s. 27) veri setinden çıkarılmıştır. Böylelikle, geçerlik ve güvenirlik analizlerine 511 ölçek ile devam edilmiştir.

Uç değerler, veri setinden atıldıktan sonra Okullarda Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Ölçeği'nin (OAKBUBÖ); faktör sayısını belirlemek için ilkin açımlayıcı faktör analizi (AFA), daha sonra yapılacak olan doğrulayıcı faktör analizi için (DFA) analizi uygulanmıştır. Okullarda Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Ölçeği'nin (OAKBUBÖ) toplanan verilere göre faktörleşmeye uygun olup olmadığını belirleme ve verilerin araştırma evrenini temsil edip etmeme durumunu netleştirmek için Yıldırım ve Selvi (2015), Kaiser- Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett‟s Küresellik Testi sonuçlarının öncelikle gözden gözden geçirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu nedenle veri seti üzerinden SPSS 21.0 paket programı ile yapılan analiz sonucuma göre 51 maddenin KMO değeri ölçeğin benimseme boyutunda 0.936 ve Bartlett testi, $\chi 2$ (51, N=511) = 7848.738, uygulanabilirlik boyutunda ise 0.961 ve Bartlett testi, $\chi 2$ (51, N=511) = 11783.863, $p<.00$ anlamlı olduğu görülmüştür. KMO değeri 0.90 ile 1.00 arasında bulgulanan sonuçlar için "mükemmel" olarak ifade edilmektedir (Şencan, 2005; Tavşancıl, 2005). Bu sonuca göre hem benimseme hem de uygulanabilirlik boyutları için ilgileşim matrisinin uygun ve örneklem sayısının yeterli olduğu söylenebilir.

Araştırmada, ölçeklerde bulunan maddelerin birbirleriyle iç tutarlılığını kestirebilmek için Cronbach alfa katsayısına bakılmıştır. Cronbach alfa, birden fazla uygulamaya gerek kalmadan, ölçme aracıyla yapılan tek ölçümün, kendi içinde ne kadar tutarlı olduğunun göstergesi olarak ifade edilmektedir (Can, 2018, s. 95). Büyüköztürk (2014) ve Tavşancıl

(2005) Cronbach alfa değerinin 0.70 veya daha büyük bir değer olmasının yeterli olduğunu kabul etmektedir. Bu açıdan bakıldığında, Okullarda Aile Katılımını Benimseme Ölçeği'nin (OAKBÖ) 51 maddesi için Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı 0.965; Okullarda Aile Katılımını Uygulanabilir Bulma Ölçeği'nin (OAKUBÖ) ise 0.968 olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle Okullarda Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Ölçeği'nin OAKBUBÖ güvenilir bir ölçme aracı olduğu öngörülmüştür.

Okullarda Aile Katılımının Benimseme Ölçeğinin (OAKBÖ) Geliştirilmesi

Çalışmada ilk olarak, Açımlayıcı Faktör Analizi kullanılarak maddeler arasındaki temel ilişkiyi ortaya çıkarmak için Faktör Analizi (AFA) kullanıldı (Pett, Lackey & Sullivan, 2003; Thompson, 2004). İkinci olarak, kavramsal model ile varsayımsal modelin birbirine ne kadar yakın olduğunu kontrol etmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır (Dimitrov, 2012, s. 73; Thompson, 2004). Bu kapsamda, ölçeğin ölçmek istenilen yapıyı ne derece ölçüp ölçmediğini belirlemek amacıyla veriler, temel bileşenler analizine tabi tutulmuştur. Ayrıca verilerin varimax dik döndürme tekniğiyle de sahip olduğu yapı itibariyle bağımsız alt faktörleri içinde barındırıp barındırmadığını tespit edilmiştir. Veri setinin Açımlayıcı Faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla KMO değerine bakılmış ve .936 değeri bulunmuştur. Bu değerin AFA ve DFA yapılması için uygun olduğu görülmüştür. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)'ne ilişkin sonuçlar Tablo 7'de ortaya konulmuştur.

Tablo 7

Varimax Dik Döndürme Tekniği Sonrasında Oluşan Ölçeğin Faktör Yük Değerleri ve Madde Toplam Korelâsyon Sonuçları

Faktör	Madde	Döndürme Sonrası Faktör Yük Değerleri	Madde Toplam Korelasyonu
Faktör III (Süreç)	47.	.716	,633
	48.	.690	,658
	43.	.665	,645
	22.	.662	,610
	27.	.636	,673
	44.	.629	,630

	34.	.628	,592
	32.	.623	,555
	21	.607	,602
	41.	.604	,593
	20.	.587	,215
	18.	.562	,540
	16.	.562	,608
	51.	.538	,555
	14.	.526	,609
	50.	.522	,531
	15.	.513	,538
Faktör I (Amaç)	3.	.836	,589
	2.	.806	,592
	4.	.781	,594
	1.	.771	,595
	6.	.707	,565
	5.	.705	,528
Faktör II (Yapı)	10.	.728	,448
	11.	.695	,556
	12.	.667	,390
	7.	.550	,354
	8.	.480	,599
	9.	.456	,542

Tablo 7 incelendiğinde, Varimax döndürme tekniğiyle yapılan analiz sonuçlarına göre 3 boyutta toplanan 29 maddeye ait yük değerlerine ve madde toplam korelâsyonlarıyla ilgili sonuçlar elde edilmiştir. Ölçeğin madde toplam korelâsyonlarına bakıldığında, pozitif ve her madde için değerin 0,20'den büyük olması maddelerin benzer özellikleri test ettiği ve her madde için alınan puanların, ölçeğin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıkladığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2014, s. 27).

Ölçekte, özdeğerleri 1'in üzerinde olan faktörler dikkate alınmıştır. Bu maddelerin iki veya 3 faktörde de aynı anda bulunmamasına dikkat edilerek binişiklik değeri .10 küçük olan ve faktör yük değeri olarak (> 0.45) düzeyini karşılamayan maddelerin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir (Kline, 2011). Bu doğrultuda kıstaslara uymayan 22 madde ölçekten çıkarılarak 3 boyutta bir yapının oluştuğu görülmüştür.

Üç faktörlü "Okullarda Aile Katılımını Benimseme Ölçeği'nin (OAKBÖ) Faktör I boyutu "Amaç" olarak tanımlanmıştır. Altı maddenin (m1, m2, m3, m4, m5, m6) bulunduğu bu boyut, okullarda aile katılımının hangi amaçlara hizmet etmesi gerektiğine ilişkin yapıyı ifade etmektedir. Faktör II boyutu "Yapı" olarak tanımlanmıştır. Altı maddenin (m7, m8,

m9, m10, m11, m12) yer aldığı bu boyutta, okullarda uygulanması öngörülen aile katılım çalışmalarının nasıl bir eksende yapılandırılmasıyla ilgili çalışmaları ifade etmektedir. Ölçeğin Faktör III boyutu da "Süreç" olarak tanımlanmıştır. On yedi maddenin (m14, m15, m16, m18, m20, m21, m22, m27, m32, m34, m41, m43, m44, m47, m48, m51, m50) bulunduğu bu boyut ise okullarda aile katılımına yönelik uygulamaların nasıl olması gerektiğine ilişkin konularını içermektedir.

Aynı tablo incelendiğinde, toplam 29 maddeden oluşan "Okullarda Aile Katılımını Benimseme Ölçeği"nin (OAKBÖ) her bir ifadeye ait yük değerlerinin .456 ile .836 arasında değiştiği ve bu değerlerin kabul edilebilir eşiğin üstünde olduğu görülmektedir. "Okullarda Aile Katılımını Benimseme Ölçeği"nin (OAKBÖ) birinci faktörüne ilişkin yük değerlerinin .836 ile .705 arasında; ikinci faktörde .728 ile .456 arasında; üçüncü faktörde ise ilgili maddelere ilişkin yük değerlerinin .716 ile .513 arasında olduğu bulgulanmıştır. Buna göre maddelerin ayırt ediciliğinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

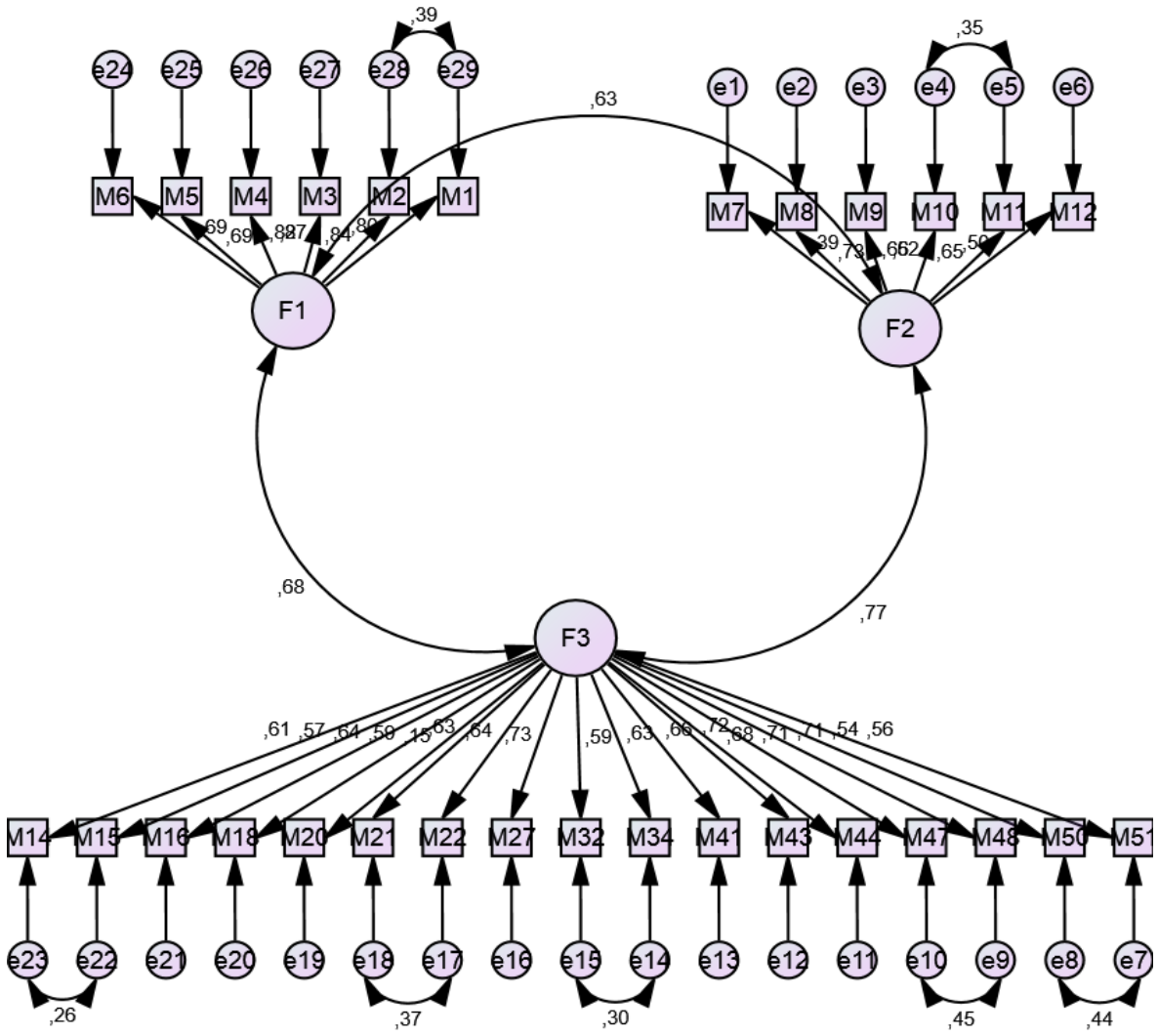
Ölçeğe ait olan alt yapıların açıkladığı alfa katsayıları, özdeğerleri ve varyans oranları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Ölçeğin Alt Faktörlerinin Açıkladığı Alfa Katsayıları, Varyans Oranları ve Özdeğerleri

Faktör	Özdeğerler	Açıkladığı Varyans (%)	Cronbach Alfa
Amaç	2.242	7.730	.909
Yapı	1.522	5.247	.749
Süreç	11.134	38.395	.877
Toplam		51.371	.909

Tablo 8 incelendiğinde, her bir alt faktörün sahip olduğu ve açıkladığı varyans oranının, birinci faktörde %7.730, ikinci faktörde %5.247 ve üçüncü faktörde ise %38.395 olduğu görülmüştür. Her üç faktörün açıkladığı toplam varyansın %51.371 olduğu görülmüştür. Birinci faktör için bulunan alfa katsayısı .909, ikinci faktör için .749 ve üçüncü faktör için .877 iken tek faktörlü yapı için ise .909'dur.



Şekil 3. Okullarda aile katılımını benimseme ölçeğine ait DFA sonucu yol şeması diyagramı (N=511).

Şekil 3'te Okullarda Aile Katılımını Benimseme Ölçeği'nin (OAKBÖ) DFA sonucuna göre path diyagramı görülmektedir. Açımlayıcı faktör analizi sonucu ortaya çıkan 3 faktörlü yapının DFA analizi sonrası da iyi uyum göstermesi gerekmektedir. Bu nedenle ilk olarak

Ki-Kare değerinin serbestlik derecesine oranına bakılmış (χ2/sd=3,09), kabul edilebilir (2<χ 2/sd ≤5) düzeyde uyumlu olduğu görülmüştür (Sümer, 2000; Kline,2011). Daha sonra maddelerin her biri için T değerlerine bakılmıştır. Birinci faktöre (F1) bakıldığında doğrulayıcı faktör analizindeki T değerleri 14.66, 14.61, 12.81, 11.07, 12.11, 12.95; ikinci faktörde (F2) 15.34, 11.93, 13.19, 14.51, 13.34, 14.81 ve üçüncü faktör de (F3) ise sırasıyla 15.35, 14.48, 14, 45, 14.71, 14.42, 14.85, 15.01, 15.16, 14.37, 14.94, 15.01, 15.93, 15.21, 14.95, 15.24, 15.09 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda, T değerlerinin tamamı 2.56'yı aştığı için 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir (Şimşek, 2007).

Oluşturulan modelle, araştırma verileri arasında uyum olduğunu kestirebilmek için alanyazında genel kabul gören model uyum indekslerine bakılmıştır. Bu kapsamda IFI, RMSAE, RMR, GFI, AGFI, NFI, CFI uyum indekslerinin kabul edilebilir eşik değerleri göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir. Tablo 9'da yapılan DFA sonuçları verilmiştir.

Tablo 9

Doğrulayıcı Uyum İndekslerine İlişkin Sonuçlar

χ2	sd	IFI	RMSEA	RMR	GFI	AGFI	NFI	CFI
1136,87	367	0.90	0.064	0.039	0.87	0.84	0.86	0,90

Tablo 9'a bakıldığında Ki-Kere değerinin serbestlik derecesine oranının (χ2/sd=3,09) büyük örneklemler için kabul edilebilir uyum (Sümer, 2000 ve Kline, 2011) göstermiştir. Örneklem sayısından daha az etkilenen IFI uyum indeksi değeri (0.90) de ≥90 olduğu için uyumluluk mükemmel olarak tespit edilmiştir (Sümer, 2000). Yine RMSEA değeri (0.064) Hu ve Bentler (1999) ve Thompson (2004)'a göre kabul edilebilir (≤0,08) olduğu görülmektedir. RMR uyum indeksi değerine (0,039) bakıldığında, Brown (2006) ve Hu ve Bentler (1999) göre ≤0,05 küçük olduğu için mükemmel uyum gösterdiği söylenebilir. AGFI uyum indeksi için ise değerin (0.84) kabul edilebilir (≥0,80) düzeyde olduğu bulgulanmıştır (Jöreskog ve Sörbom, 1993 ve Marsh, Balla ve McDonald, 1988). GFI, NFI ve CFI uyum indekslerinde değerin 0 değerine yaklaştıkça uyumun olmadığını ve 1 değerine yaklaşması halinde

mükemmel uyumun olduğu varsayılmaktadır. Bu kapsamda söz konusu bu değerlerin GFI ve NFI için ≥80 ve CFI değeri için ≥85 olduğu durumların kabul edilebilir uyuma işaret ettiği savunulmaktadır (Kline, 2011; Byrne, 2001; Hu ve Bentler, 1999; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003; Brown, 2006). Bu durumda modelde CFI, GFI ve NFI indekslerinin kabul edilebilir uyumluluğa sahip olduğu söylenebilir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre birden çok uyum indeksi bulgulanmaktadır. Modelin doğrulanıp doğrulanmadığına karar vermek için tek indeksten ziyade, tüm indeksler göz önünde bulundurularak nihai değerlendirme yapılmalıdır (Jöreskog ve Sörbom, 1993).

Nihayetinde tablo 9'a bakıldığında, uyum indexlerinin tamamının kabul edilebilir değerlere sahip olduğu ve bu sonuçların açımlayıcı faktör analizi sonuçlarını desteklediği ve böylelikle test edilen modelin doğrulandığı kabul edilebilir.

Okullarda Aile Katılımını Uygulanabilir Bulma Ölçeğinin (OAKUBÖ) Geliştirilmesi

Çalışmada ilk olarak Açımlayıcı Faktör Analizi kullanılarak maddeler arasındaki temel ilişkiyi ortaya çıkarmak için Faktör Analizi (AFA) kullanıldı (Pett, Lackey & Sullivan, 2003; Thompson, 2004). İkinci olarak, kavramsal model ile varsayımsal modelin birbirine ne kadar yakın olduğunu kontrol etmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır (Dimitrov, 2012, s. 73; Thompson, 2004). Bu kapsamda ölçeğin ölçmek istenilen yapıyı ne derece ölçüp ölçmediğini belirlemek amacıyla veriler, temel bileşenler analizine tabi tutulmuştur. Ayrıca, verilerin varimax dik döndürme tekniğiyle de sahip olduğu yapı itibariyle bağımsız alt faktörleri içinde barındırıp barındırmadığını tespit edilmiştir. Veri setinin Açımlayıcı Faktöre analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla KMO değerine bakılmış ve .961 değeri bulunmuştur. Bu değerin AFA ve DFA yapılması için uygun olduğu görülmüştür. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)'ne ilişkin sonuçlar, Tablo 10'da ortaya konulmuştur.

Tablo 10

Varimax Dik Döndürme Tekniği Sonrasında Oluşan Ölçeğin Faktör Yük Değerleri ve Madde Toplam Korelâsyon Sonuçları

Faktör	Madde	Döndürme Sonrası Faktör Yük Değerleri	Madde Toplam Korelasyonu
Faktör III (Süreç)	47.	.780	,645
	48.	.775	,667
	22.	.724	,610
	44.	.715	,636
	43.	.711	,647
	27.	.708	,677
	21.	.703	,598
	20.	.702	,626
	41.	.681	,598
	50.	.675	,535
	32.	.645	,558
	34.	.638	,591
	51.	.608	,558
	18.	.606	,541
	15.	.601	,539
	16.	.596	,609
	14.	.558	,609
Faktör I (Amaç)	3.	.852	,589
	2.	.827	,604
	1.	.811	,591
	4.	.808	,609
	5.	.785	,524
	6.	.702	,564
Faktör II (Yapı)	11.	.775	,556
	10.	.757	,453
	9.	.670	,540
	8.	.637	,598
	12.	.626	,395
	7.	.482	,359

Tablo 10 incelendiğinde, Varimax döndürme tekniğiyle yapılan analiz sonuçlarına göre 3 boyutta toplanan 29 maddeye ait yük değerlerine ve madde toplam korelâsyonlarıyla ilgili sonuçlar elde edilmiştir. Ölçeğin madde toplam korelâsyonlarına bakıldığında, pozitif ve her madde için değerin 0,20'den büyük olması maddelerin benzer özellikleri test ettiği ve her madde için alınan puanların, ölçeğin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıkladığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2014, s. 27).

Ölçekte özdeğerleri 1'in üzerinde olan faktörler dikkate alınmıştır. Bu maddelerin iki veya 3 faktörde de aynı anda bulunmamasına dikkat edilerek binişiklik değeri .10 küçük olan ve faktör yük değeri olarak (> 0.45) düzeyini karşılamayan maddelerin ölçekten çıkarılmasına

karar verilmiştir (Kline, 2011). Bu doğrultuda, kıstaslara uymayan 22 madde ölçekten çıkarılarak 3 boyutta bir yapının oluştuğu görülmüştür.

Üç faktörlü "Okullarda Aile Katılımını Uygulanabilir Bulma Ölçeği'nin (OAKUBÖ) Faktör I boyutu "Amaç" olarak tanımlanmıştır. Altı maddenin (m1, m2, m3, m4, m5, m6) bulunduğu bu boyut, okullarda aile katılımının hangi amaçlara hizmet etmesi gerektiğine ilişkin yapıyı ifade etmektedir. Faktör II boyutu "Yapı" olarak tanımlanmıştır. Altı maddenin (m7, m8, m9, m10, m11, m12) yer aldığı bu boyutta, okullarda uygulanması öngörülen aile katılım çalışmalarının nasıl bir eksende yapılandırılmasıyla ilgili çalışmaları ifade etmektedir. Ölçeğin Faktör III boyutu "Süreç" olarak tanımlanmıştır. On yedi maddenin (m14, m15, m16, m18, m20, m21, m22, m27, m32, m34, m41, m43, m44, m47, m48, m51, m50) bulunduğu bu boyut okullarda aile katılımına yönelik uygulamaların nasıl olması gerektiğine ilişkin konularını içermektedir.

Aynı tablo incelendiğinde, toplam 29 maddeden oluşan "Okullarda Aile Katılımını Uygulanabilir Bulma Ölçeği'nin (OAKUBÖ) her bir ifadeye ait yük değerlerinin .482 ile .852 arasında değiştiği ve bu değerlerin kabul edilebilir eşiğin üstünde olduğu görülmektedir. "Okullarda Aile Katılımının Uygulanabilir Bulma Ölçeği"nin (OAKUBÖ) birinci faktörüne ilişkin yük değerlerinin .852 ile .702 arasında, ikinci faktörde .775 ile .482 arasında, üçüncü faktörde ise ilgili maddelere ilişkin yük değerlerinin .780 ile .558 arasında olduğu bulgulanmıştır. Buna göre maddelerin ayırt ediciliğinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

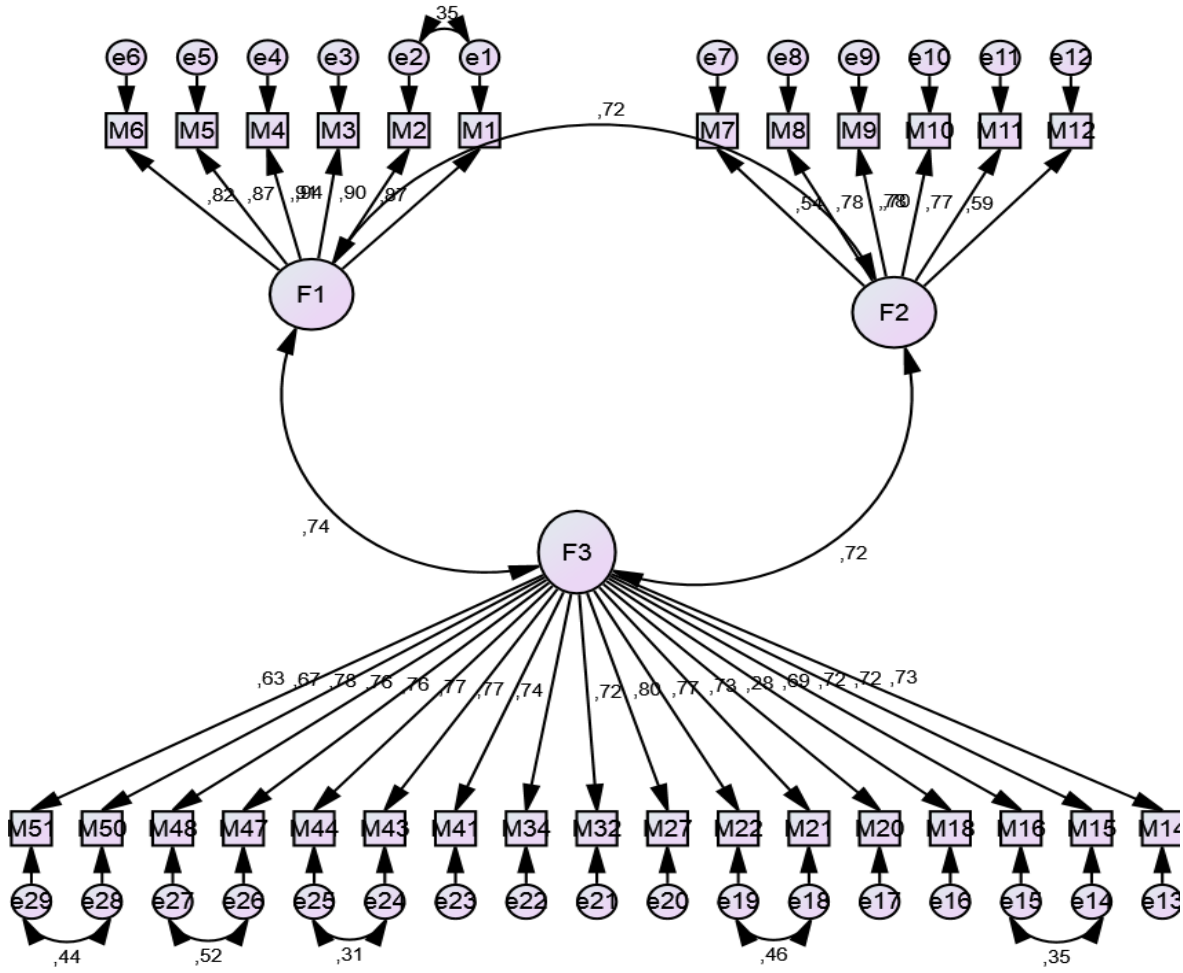
Ölçeğe ait olan alt yapıların açıkladığı alfa katsayıları, özdeğerleri ve varyans oranları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Ölçeğin Alt Faktörlerinin Açıkladığı Alfa Katsayıları, Varyans Oranları ve Özdeğerleri

Faktör	Özdeğerler	Açıkladığı Varyans (%)	Cronbach Alfa
Amaç	2.023	6.975	.956
Yapı	1.532	5.284	.840
Süreç	14.765	50.914	.931
Toplam		63.173	.953

Tablo 11 incelendiğinde, her bir alt faktörün sahip olduğu ve açıkladığı varyans oranının, birinci faktörde %6.975, ikinci faktörde %5.284 ve üçüncü faktörde %50.914 olduğu görülmüştür. Her üç faktörün açıkladığı toplam varyansın % 63.173 olduğu görülmüştür. Birinci faktör için bulunan alfa katsayısı .956, ikinci faktör için .840 ve üçüncü faktör için .931 iken tek faktörlü yapı için .953'dür.



Şekil 4. Okullarda aile katılımını uygulanabilir bulma ölçeğine ait DFA sonucu yol şeması diyagramı (N=511)

Şekil 4'e Okullarda Aile Katılımını Uygulabilir Bulma Ölçeği'nin (OAKUBÖ) DFA sonucuna göre path diyagramı görülmektedir. Açımlayıcı faktör analizi sonucu ortaya çıkan 3 faktörlü yapının DFA analizi sonrası da iyi uyum göstermesi gerekmektedir. Bu nedenle ilk olarak Ki-Kare değerinin serbestlik derecesine oranına bakılmış (χ2/sd=3,12), kabul edilebilir ($2<\chi\ 2/sd \leq 5$) düzeyde uyumlu olduğu görülmüştür (Sümer, 2000; Kline,2011). Daha sonra maddelerin her biri için T değerlerine bakılmıştır. Birinci faktöre (F1) bakıldığında doğrulayıcı faktör analizindeki T değerleri 13.55, 12.93, 11.02, 12.63, 13.90, 14.59; ikinci faktörde (F2) 15.11, 12.80, 12.78, 13.95, 12.84, 14.87 ve üçüncü faktör de (F3) sırasıyla 14.95, 14.96, 14.95, 15.15, 15.89, 14.92, 14.64, 14.29, 14.98, 14.85, 14.64, 14.61, 14.63, 14.68, 14.54, 15.21 ve 15.36 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda T değerlerinin tamamı 2.56'yı aştığı için 0.01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir (Şimşek, 2007).

Oluşturulan modelle, araştırma verileri arasında uyum olduğunu kestirebilmek için alanyazında genel kabul gören model uyum indekslerine bakılmıştır. Bu kapsamda IFI, RMSAE, RMR, GFI, AGFI, NFI, CFI uyum indekslerinin kabul edilebilir eşik değerleri göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir. Tablo 12'de yapılan DFA sonuçları verilmiştir.

Tablo 12

Doğrulayıcı Uyum İndekslerine İlişkin Sonuçlar

χ2	sd	IFI	RMSEA	RMR	GFI	AGFI	NFI	CFI
1150,99	368	0,932	0,065	0,045	0,86	0,84	0,90	0,93

Tablo 12'e bakıldığında, Ki-Kere değerinin serbestlik derecesine oranının (χ2/sd=3,12) büyük örneklemler için mükemmel uyum (Sümer, 2000 ve Kline, 2011) göstermiştir. Örneklem sayısından daha az etkilenen IFI uyum indeksi değeri (0,932) de ≥.90 olduğu için uyumluluk mükemmel olarak tespit edilmiştir (Sümer, 2000). Yine RMSEA değerinin (0,065) Hu ve Bentler (1999) ve Thompson (2004)'a göre kabul edilebilir (≤0,08) olduğu görülmektedir. RMR uyum indeksi değerine (0,045) bakıldığında, Brown (2006) ve Hu ve

Bentler (1999) göre ≤0,05 küçük olduğu için mükemmel uyum gösterdiği söylenebilir. AGFI uyum indeksi için değerin (0,84) kabul edilebilir (≥0,80) düzeyde olduğu bulgulanmıştır (Jöreskog ve Sörbom, 1993 ve Marsh, Balla ve McDonald, 1988). GFI, NFI ve CFI uyum indekslerinde değerin 0 değerine yaklaştıkça uyumun olmadığını ve 1 değerine yaklaşması halinde mükemmel uyumun olduğu varsayılmaktadır. Bu kapsamda söz konusu bu değerlerin GFI ve NFI için ≥80 ve CFI için değerin ≥85 olduğu durumların kabul edilebilir uyuma işaret ettiği savunulmaktadır (Kline, 2011; Byrne, 2001; Hu ve Bentler, 1999; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003; Brown, 2006). Bu durumda; modelde CFI, GFI ve NFI indekslerinin kabul edilebilir uyumluluğa sahip olduğu söylenebilir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre birden çok uyum indeksi bulgulanmaktadır. Modelin doğrulanıp doğrulanmadığına karar vermek için tek indeksten ziyade, tüm indeksler göz önünde bulundurularak nihai değerlendirme yapılmalıdır (Jöreskog ve Sörbom, 1993).

Nihayetinde tablo 12'e bakıldığında uyum indekslerinin tamamının kabul edilebilir değerlere sahip olduğu ve bu sonuçların, açımlayıcı faktör analizi sonuçlarını desteklediği ve böylelikle test edilen modelin doğrulandığı söylenebilir.

Verilerin Toplanması

Araştırma amacına uygun verilerin toplanması için gerekli olan "Etik Komisyonu Onay Bildirimi" Gazi Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu'ndan alınmıştır. Alınan Etik Komisyonu Onay bildirimine istinaden, Van İl Milli Eğitim Müdürlüğü aracılığıyla Van Valiliği'nden araştırma izin onayı alınmıştır. Bu izin onayına istinaden, öncelikle yarı yapılandırılmış görüşme formu ve ölçek taslakları pilot uygulama için gerekli sayıda uygulanmıştır. Ölçek geliştirme aşamasının tamamlanmasından sonra nicel veriler örnekleme uygun bir şekilde araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Okullarda Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Ölçeği'nin (OAKBUBÖ) uygulanmasıyla elde edilmiştir. Nitel verilerin elde edilmesinde, araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış form yoluyla yapılan olan görüşmeler neticesinde toplanmıştır. Nicel ve nitel

uygulamalar için kişi ve okul yöneticilerinden önceden izin ve randevu alınmıştır. Ölçekler uygulandıktan sonra geri toplanmıştır. Görüşmeler, ortalama kırk beşer dakika sürmüştür. Tüm katılımcılara, sorular aynı anlama gelecek şekilde sorulmuş; cevaplar araştırmacı tarafından görüşme anında yazılmıştır. Yazılı olarak kayıt altına alınan görüşmeler, katılımcılara teyit edildikten sonra sonlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmamızda üç aşamadan oluşan veri analizi gerçekleştirilmiştir: İlk aşamada araştırmanın amacına yönelik çalışmalar doküman analizi ile yapılmıştır. Doküman analizi, araştırılması amaçlanan olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İkinci aşama da dokümanlara ulaşma, özgünlüğü kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma aşamalarının uygulanması sonucunda yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış, uygulanmış ve veriler betimsel ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Üçüncü aşamada, nicel veriler için betimleyici ve karşılaştırmalı istatistiklerden yararlanılmıştır.

Nitel Verilerin İşlenmesi ve Çözümlenmesi

Nitel verilerin analizinde temel amaç, temaların ortaya çıkarılmasıdır. Temalar ortaya çıkarılırken hem tümdengelim hem de tümevarım yöntemlerinin birlikte kullanıldığı alanyazında sıkça karşılaşılmaktadır (Schreier, 2012; Patton, 2014). Araştırmamızın nitel bölümünde verilerin özetlenip yorumlanması için genelden özele yöntemi kullanılırken betimsel analiz, özelden genele yöntemi kullanılırken içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış form aracılığıyla elde edilen nitel veriler için betimsel analiz ve içerik analizinden faydalanılmıştır. Nitel araştırma verileri, dört aşamada analiz edilir. Bunlar: verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 53). Veriler analiz edilirken betimsel ve içerik analizleri kullanılmıştır. Betimsel analiz, çeşitli veri

toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin araştırma raporuna blok alıntılar şeklinde doğrudan alınmasını içeren bir nitel analiz türüdür (Wolcott'tan aktaran Özdemir, 2018). Böylelikle araştırmacı, görüşme verilerinin analizi için bir çerçeve oluşturmuş, araştırma verilerini ilgili kavram ve kategoriler altında toplamıştır. Betimsel analiz yöntemi ile bütünden parçaya doğru bir yol izlenerek ortaya konan teorinin desteklenmesi, geliştirilmesi veya test edilmesi için kullanılmıştır.

İçerik analizi, metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Araştırmacı, içerik analizini betimsel analizle ortaya çıkan ana çerçeveyi açıklayabilmek ve bu yolla sınıflama ve karşılaştırma yapabilmek için tercih etmiştir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007).

Araştırmacı, içerik analizinde yapılan görüşmeleri ayrıntılı bir şekilde incelenerek kodlamalar oluşturmuştur. Nitel analiz aşamasında, araştırmacı tarafından izlenen yol aşağıda verilmiştir:

1. Araştırmacı tarafsızlık ilkesinden hareketle, tüm yargılarını bir tarafa bırakmış, sadece katılımcılara ait görüşleri araştırmaya yansıtmıştır.
2. Yarı yapılandırılmış görüşmeler 22-51 dakika sürmüş olup, ortalaması 36 dakikadır. 18'i öğretmen, 7'si müdür yardımcısı, 5'i müdür ve 16'sı veliden oluşan toplam 46 katılıcının doldurduğu görüşme formları ve alınan ses kayıtları yazılı formlara aktarılmış, önemli görülen bölümler işaretlenmiştir.
3. Elde edilen yazılı formlar, alt problemler göz önünde bulundurularak yeniden yapılandırılmış ve gereksiz kısımlar çıkarılmıştır.
4. Yazılı formlardaki ifadeler, tekrar gözden geçirilerek her bir ifade kodlanmış, benzer ifadeler geçici olarak aynı temalar altında toplanmıştır.
5. Kodlamalar göz önünde bulundurularak temalara son şekli verilmiştir.

6. Temalar kaynak alıntılarıyla desteklenerek veriler, birbiriyle ilişkilendirilmiş ve bulgularda sunulmuştur.
7. Bulgular yorumlanarak sonuç kısmına aktarılmıştır.

Nicel Verilerin İşlenmesi ve Çözümlenmesi

Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek ile toplanan veriler SPSS 24.00 ve AMOS 21.00 programları kullanılarak çözümlenmiştir. Nicel verilerin toplanmasının tamamlanmasından sonra veri seti, madde hatalarından arındırıldıktan sonra normallik testleri yapılmıştır. Dağılımın normal olması durumunda parametrik testler, dağılımın normal olmadığı durumda parametrik olmayan testler uygulanmıştır. Grup büyüklüğü 50'den fazla olduğu için Kolmogov-Smirnov değeri incelenmiş bu değerin p = .05'ten küçük olduğu görülmüştür. Ancak, bu değerin tek başına verilerin normal olup olmadığını kestirmek için yeterli olmadığı söylenebilir. Bu nedenle verilerin mod, medyan, ortalama değerleri ile basıklık, çarpıklık ve Q-Q plot ve histogram grafikleri incelenmesinden sonra verilerin normallik durumuna karar verilmiştir. Aşağıda "Okullarda Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Ölçeği'nin (OAKBUBÖ) normallik testleri benimseme ve uygulanabilir bulma boyutları göz önünde bulundurularak tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

OAKBUBÖ Normallik Testlerinin Betimsel İstatistikleri

Bağımlı Değişken	OAKBÖ	Bağımlı Değişken	OAKUBÖ
N	1034	*N*	1034
$\overline{X}$	4.01	$\overline{X}$	3.69
ss	.82	ss	.85
Median	4.17	Median	3.85
Mode	5.00	Mode	4.00

Tablo 13 incelendiğinde, 1034 katılımcının dâhil olduğu OAKBÖ'nin ortalama puanının 4.01 ve OAKUBÖ'nin ortalama puanının 3.69 olduğu görülmektedir. Uygulanabilir bulma ve benimseme boyutlarında bağımlı değişkenler olan mod, medyan ve ortalamalar incelendiğinde, değerlerin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu değerlerin birbirine

yakın olması, verilerin normalliğine işaret ettiği söylenebilir. Ancak çarpıklık ve basıklık değerleri de normalliğe karar verebilmek için oldukça önemlidir. Tablo 14'te verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri verilmiştir.

Tablo 14

OAKBUBÖ Çarpıklık Basıklık Değerleri

Değişken	İstatistik Değeri		Standart Hatası	
	Benimseme	Uygulanabilir Bulma	Benimseme	Uygulanabilir Bulma
Basıklık	0.72	-0.19	0.07	0.07
Çarpıklık	-1.05	-0.63	0.15	0.15

Tablo 14 incelendiğinde, verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 değerleri arasında olduğu görülmektedir. Bu durumda, verilerimizin çarpıklık ve basıklık değerlerinin bu değerler arasında olması, verilerin normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu aşamadan sonra verilere ait Q-Q plot ve histogram grafikleri incelendikten sonra verilerin normal dağılım gösterdiği kanaatine varılmıştır. Böylelikle değişkenler arasında ilişki durumunu belirlemek için istatistikler yapılırken veriler normal dağılım gösterdiği için bağımsız değişkenler karşılaştırılırken parametrik (T testi, Anova) testler uygulanmıştır.

Verilerin ortalamasının sözel anlatıma dönüştürülmesi için ortalama ağırlığı hesaplanmıştır. Bu hesaplamaya göre: En düşük ile en yüksek değerlerin arasında olacak şekilde, değerlerin eşit aralıklara bölünmesi ve en küçükten başlayarak sırasıyla ilgili ifadelerin yazılmasını kapsamaktadır. Hesaplamaların sonunda; 1.00-1.79 arası hiç, 1.80-2.59 arası düşük, 2.60-3.39 arası orta, 3.40-4.19 arası büyük ölçüde ve 4.20-5.00 arası tamamen biçiminde ele alınmıştır. Okullarda Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulma düzeylerini belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları kullanılmıştır.

Geçerlilik ve Güvenirlilik

Araştırmanın nitel boyutunda inandırıcılığı artırmak ve güvenilir, geçerli sonuçlara ulaşmak için bazı stratejiler kullanılmıştır. Araştırmanın geçerliği kapsamında; uzun süreli etkileşim, derin odaklı veri toplama, ayrıntılı betimleme, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi gibi stratejilere başvurulmuştur. Güvenirlik açısından tutarlılık incelemesi ve teyit incelemesi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 43).

Nicel verilerin toplanmasından önce geliştirilecek ölçeğin güvenirlik ve geçerlilik testleri yapılmıştır. İç güvenirlik analizi yapılarak Cronbach Alfa katsayısının geçerli değer eşiği gözetilmiştir. Ölçeğin kapsam, görünüş ve yapı geçerliliği de uzman görüşü alınarak sağlanmıştır. Güvenirlik, bir ölçme aracının ayrı ayrı örneklem gruplarına veya farklı farklı zamanlarda aynı gruplar üzerine yapılan ölçümlerde benzer, kararlı sonuçlar elde etme yeteneği olarak ifade edilebilir. Pilot uygulama sonrasında yapılacak ana uygulama sonuçları karşılaştırılmıştır. Uygulama aşaması, olabildiğince tesadüfî, sistematik ve basit hatalardan arınık sürdürülmüştür. Araştırmanın evren ve örneklemi dikkatle belirlenerek dış geçerliliği artırılmıştır. İç geçerliliği belirlemek ve ölçeğin istenilen amaca hizmet edebilmesi için madde analizleri yapılmıştır. Araştırma, katılımcıların gönüllülük esasına bağlı kalınarak devam ettirilmiş ve gerek ölçek formlarının doldurulması gerekse yarı yapılandırılmış görüşme formlarının doldurulması sırasında araştırmacı, yönlendirme yapmayarak tarafsız kalmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine göre elde edilen bulgular tablolar halinde sunularak yorumlanmıştır.

Katılımcıların Okullarda Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyi Nedir?

Bu bölümde, ilk olarak katılımcıların okullarda aile katılımını benimseme (kabul görme) ve uygulanabilir bulma durumuna ilişkin görüşler özet olarak verilmiştir. Sonraki adımda alt problemler göz önünde bulundurularak sırasıyla öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve ebeveynlerin aile katılımını benimseme ve uygulanabilir bulma durumlarını belirtir veriler özet olarak tablolar halinde gösterilmiştir.

Tüm katılımcıların okullarda aile katılımını benimseme ve uygulanabilir bulmasına ilişkin betimsel istatistiklere Tablo 15'te yer verilmiştir.

Tablo 15

Katılımcıların Okullarda Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Betimsel İstatistikler (N=1034)

Değişkenler	Benimseme			Uygulanabilir Bulma		
	$\overline{X}$	ss	Düzey	$\overline{X}$	ss	Düzey
OAKBUBÖ	4.00	.82	Büyük Ölçüde	3.69	.85	Büyük Ölçüde
Amaç	4.16	.95	Büyük Ölçüde	3.81	1.02	Büyük Ölçüde
Yapı	3.89	.94	Büyük Ölçüde	3.60	.95	Büyük Ölçüde
Süreç	3.99	.83	Büyük Ölçüde	3.67	.91	Büyük Ölçüde

Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların okullarda aile katılımını büyük ölçüde ($\overline{X}$ =4.00) benimsedikleri görülmektedir. Modelin alt boyutları gözetildiğinde en çok katılım sağlanan alt boyutların sırasıyla: Amaç ($\overline{X}$ =4.16), Süreç ($\overline{X}$ =3.99) ve Yapı ($\overline{X}$ =3.89) boyutları olduğu görülmektedir. Modelin, tüm katılımcılar tarafından kabul durumu (benimseme) için standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılım gösteren boyutun Süreç (ss=.83), en heterojen boyutun ise Amaç Boyutu (ss=.95) olduğu görülmüştür.

Aile katılımının uygulanabilir bulma durumu değerlendirildiğinde, tüm katılımcıların görüşlerinin ortalamasının 3.69 olduğu ve modeli büyük ölçüde uygulanabilir olarak gördükleri söylenebilir. Modelin alt boyutları gözetildiğinde, en çok katılım sağlanan boyutların sırasıyla: Amaç ($\overline{X}$ =381), Süreç ($\overline{X}$ =3.67) ve Yapı ($\overline{X}$ =3.60) boyutları olduğu görülmektedir. Modelin tüm katılımcılar tarafından uygulanabilme durumu için standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılım gösteren boyutun Süreç (ss=.91), en heterojen boyutun ise Amaç Boyutu (ss=1.02) olduğu görülmüştür. Bu veriler doğrultusunda araştırmaya dâhil olan öğretmen, okul yöneticisi ve ebeveynler tarafından aile katılımının kabul gördüğü ve uygulanabilir bulunduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle, aile katılımının öngördüğü amaç, yapı ve süreç ifadelerinin öğretmen, yönetici ve ebeveynler tarafından teyit edildiği, dolayısıyla modelin öngördüğü koşullar oluşturulduğunda, okullarda aile katılımının istenilen düzeyde sağlanmasına güçlü bir şekilde katkı sunacağı savunulabilir.

Katılımcıların okullarda aile katılımının amaç boyutunu benimseme ve uygulanabilir bulmasına ilişkin betimsel istatistik puanları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Katılımcıların Okullarda Aile Katılımının Amaç Boyutunu Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Betimsel İstatistik Puanları (N=1034)

Değişkenler	Benimseme			Uygulanabilir Bulma		
	$\overline{X}$	ss	Önem Sırası	$\overline{X}$	ss	Önem Sırası
Amaç	4.16	.95		3.81	1.02	
Eğitimin başarısı için aile katılımı sağlanmalıdır.	4.17	1.19	3	3.81	1.11	3
Öğrenmeyi daha etkili hale getirmek için aile katılımı sağlanmalıdır.	4.10	1.19	6	3.78	1.14	4
Okul, aile ve toplum iş birliğini geliştirmek için aile katılımı sağlanmalıdır.	4.14	1.13	5	3.82	1.09	2
Ailelerin ve toplumun eğitim-öğretim çalışmalarının bir parçası olması için aile katılımı sağlanmalıdır.	4.15	1.14	4	3.82	1.14	2
Çocuğun evde ve okulda öğrenme ortamını zenginleştirmek için aile katılımı sağlanmalıdır.	4.19	1.14	2	3.81	1.10	3
Ailelerin desteklenmesi, bilinçlendirmesi ve doğru ana baba tutumları edinebilmesi için aile katılımı sağlanmalıdır.	4.21	1.16	1	3.84	1.14	1

Tablo 16'a göre aile katılımının amaç boyutu, tüm katılımcılar tarafından büyük ölçüde benimsenmiştir ($\overline{X}$ =4.16). Boyuta ilişkin ifadelerin, tüm katılımcılar tarafından kabul görme derecesini gösteren puanların birbirine yakın olduğu ve beş ifadeye büyük ölçüde bir ifadeye tamamen katılım sağlandığı görülmektedir. Altı ifadeden oluşan amaç boyutunun fazla kabul gören maddesi "Ailelerin desteklenmesi, bilinçlendirmesi ve doğru ana-baba tutumları edinebilmesi için aile katılımı sağlanmalıdır" ($\overline{X}$ =4.21, tamamen) ifadesidir. Buna göre katılımcıların, ailelerin bilinç düzeylerinin artırılması yoluyla desteklenmelerini oldukça önemsedikleri söylenebilir. Aile katılımı etkinlikleri içindönemli faaliyetlerden birinin aileler için düzenlenen eğitim programları olduğu birçok araştırmada da ortaya çıkmıştır (Tümkaya ve Uçar, 2021; Çatalkaya, 2021, s. 106; Koç, 2019). Amaç boyutunda, tüm katılımcılar tarafından en az benimsenen madde ise "Öğrenmeyi daha etkili hale getirmek için aile katılımı sağlanmalıdır" ($\overline{X}$ =4.10, büyük ölçüde) ifadesidir. Altı maddeden oluşan amaç boyutunun en çok uygulanabilir bulunan maddesi, kabul görme kısmında olduğu gibi "Ailelerin desteklenmesi, bilinçlendirmesi ve doğru ana-baba

tutumları edinebilmesi için aile katılımı sağlanmalıdır” ($\overline{X}$ =3.84, büyük ölçüde) ifadesi, en az uygulanabilir bulunan maddesi benimseme boyutunda olduğu gibi “Öğrenmeyi daha etkili hale getirmek için aile katılımı sağlanmalıdır” ($\overline{X}$ =3.78, büyük ölçüde) ifadesidir. Katılımcıların amaç boyutunun tüm ifadelerini, büyük ölçüde uygulanabilir buldukları söylenebilir.

Katılımcıların okullarda aile katılımının yapı boyutunu benimseme ve uygulanabilir bulmasına ilişkin betimsel istatistik puanları, Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Katılımcıların Okullarda Aile Katılımının Yapı Boyutunu Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Betimsel İstatistik Puanları (N=1034)

Değişkenler	Benimseme			Uygulanabilir Bulma		
	$\overline{X}$	ss	Önem Sırası	$\overline{X}$	ss	Önem Sırası
Yapı	3.89	.94		3.60	.95	
Millî Eğitim Bakanlığı, taşra teşkilatı ve okullarda aile katılımından sorumlu birimler oluşturulmalıdır.	4.05	1.12	1	3.71	1.18	1
Aile katılımını destekleyecek mevzuat (yönerge, genelge vb.) yeniden yapılandırılmalıdır.	3.94	1.11	3	3.68	1.17	2
Aile katılım faaliyetlerini artırmak için eğitim çalışanlarına daha çok yetki verilmelidir.	4.02	1.11	2	3.71	1.15	1
Her sınıfın bir aile lideri olmalıdır.	3.65	1.28	5	3.34	1.23	5
Aile katılım etkinlikleri yöneticiler tarafından takip edilmelidir.	3.84	1.17	4	3.52	1.32	4
Okulda ailelerin eğitim ve öğretim faaliyetlerine katılım çabalarını destekleyen bir sistem oluşturulmalıdır.	3.82	1.17	6	3.62	1.15	3

Tablo 17’e göre aile katılımının yapı boyutu, katılımcılar tarafından büyük ölçüde benimsenmiştir ($\overline{X}$ =3.89). Boyuta ilişkin ifadelerin, tüm katılımcılar tarafından kabul görme derecesini gösteren puanların birbirine yakın olduğu ve tüm ifadelere büyük ölçüde katılım sağlandığı görülmektedir. Altı ifadeden oluşan yapı boyutunun en fazla kabul gören maddesi “Millî Eğitim Bakanlığı, taşra teşkilatı ve okullarda aile katılımından sorumlu birimler oluşturulmalıdır” ($\overline{X}$ =4.05, büyük ölçüde) ifadesidir. Buna göre katılımcıların aile katılım faaliyetlerinin artırılabilmesi için yeni bir yapılanmaya ihtiyaç olduğunu ve merkez teşkilatından okullara kadar aile katılımına yönelik birimlerin oluşmasını öngördükleri

söylenebilir. Başaran ve Koç (2001)'ta aile katılımının sadece özverili öğretmen ve yöneticilerin çalışmalarıyla değil, tüm çalışanların desteği alınarak okul aile birliklerinden tamamen farklı yeni bir yapı ile mümkün olacağını savunmaktadır (s.105). Yapı boyutunda katılımcılar tarafından en az benimsenen madde: "Her sınıfın bir aile lideri olmalıdır" ($\overline{X}$ =3.65, büyük ölçüde) ifadesidir. Buna göre katılımcılar tarafından sınıflarda aile liderlerinin olması, diğer maddelere nazaran yeterince kabul görmemiştir. Bu durumun uygulamada yaşanılabilecek zaman ve iş yükü çekincesinden kaynaklandığı söylenebilir. Altı maddeden oluşan yapı boyutunun en çok uygulanabilir bulunan maddesi "Millî Eğitim Bakanlığı, taşra teşkilatı ve okullarda aile katılımından sorumlu birimler oluşturulmalıdır" ($\overline{X}$ =3.71, büyük ölçüde) ve "Aile katılım faaliyetlerini artırmak için eğitim çalışanlarına daha çok yetki verilmelidir" ifadeleridir. En az uygulanabilir bulunan maddesi benimseme boyutunda olduğu gibi "Her sınıfın bir aile lideri olmalıdır" ($\overline{X}$ =3.34, büyük ölçüde) ifadesidir. Katılımcıların, yapı boyutunun tüm ifadelerini büyük ölçüde uygulanabilir bulduğu söylenebilir.

Okullarda aile katılımının süreç boyutunun tüm katılımcılar tarafından kabul görme ve uygulanabilir bulmasına ilişkin betimsel istatistik puanları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18

Katılımcıların Okullarda Aile Katılımının Süreç Boyutunu Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Betimsel İstatistik Puanları (N=1034)

Değişkenler	Benimseme			Uygulanabilir Bulma		
	$\overline{X}$	ss	Önem Sırası	$\overline{X}$	ss	Önem Sırası
Süreç	3.99	.83		3.67	.91	
Aileler çocuklarını ilgilendiren konularda okulda alınan kararlara katılım sağlamalıdır.	4.01	1.04	6	3.64	1.14	8
Okul rehberlik servisi aile katılımı faaliyetlerinde yer almalıdır.	4.07	1.03	4	3.71	1.14	4
Aile katılımı faaliyetleri karşılıklı anlayış ve saygı çerçevesinde yürütülmelidir.	3.98	1.06	8	3.62	1.15	10
Okulda ebeveynler ile öğretmenlerin görüşebilecekleri uygun bir ortam oluşturulmalıdır.	4.09	1.08	2	3.69	1.19	5
Aile katılımı etkinlikleri öğrencilerin ihtiyaçları ve ilgi alanları gözetilerek ailelerle birlikte planlanmalıdır.	3.82	1.11	15	3.78	1.21	2
Ailelere yönelik onların ihtiyaçlarına odaklı eğitimler düzenlenmelidir.	3.94	1.05	10	3.63	1.13	9
Aile katılımının önündeki engeller belirlenmelidir.	4.01	1.00	6	3.67	1.09	7
Aileler öğrencilerinin evde öğrenme etkinliklerine (ev ödevi, proje çalışmaları vb.) yardımcı olmalıdır.	3.93	1.08	11	3.62	1.13	10
Okul içi ve dışında düzenlenen etkinliklere (sanatsal, kültürel, sportif v.b.) ailelerin katılımı sağlanmalıdır.	3.92	1.09	12	3.51	1.19	12
Aile katılımı tüm paydaşların (yönetici, öğretmen, aile ve öğrenci, kamu ve STK vb.) içinde aktif yer aldığı bir süreç olmalıdır.	3.97	1.09	9	3.63	1.19	9
Okula yeni başlayan öğrencilerin aileleri için uyum programı düzenlenmelidir.	4.00	1.04	7	3.68	1.13	6
Ailelerin okulda gönüllü faaliyetlerde bulunması sağlanmalıdır.	4.05	1.00	5	3.68	1.06	6
Okul-aile iş birliğini artırabilmek için farklı iletişim araçlarından yararlanılmalıdır	4.07	1.03	4	3.77	1.14	3
Okulda görevli eğitim çalışanlarının aile katılımına yönelik eğitim almaları sağlanmalıdır.	4.13	.99	1	3.86	1.10	1
Okulda yürütülen aile katılımı etkinliklerine yönelik ailelerin görüşleri değerlendirilmelidir.	4.08	1.00	3	3.78	1.09	2
Okulda aile katılımına yönelik belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaşıldığı belirlenmelidir.	3.87	1.15	13	3.51	1.27	12
Okullarda uygulanan iyi aile katılım uygulamaları diğer okullarla paylaşılmalıdır.	3.86	1.18	14	3.59	1.25	11

Tablo 18'ye göre aile katılımının süreç boyutu, tüm katılımcılar tarafından büyük ölçüde benimsenmiştir ($\overline{X}$ =3.99). Boyuta ilişkin ifadelerin katılımcılar tarafından kabul görme derecesini gösteren puanların birbirine yakın olduğu, tüm ifadelere büyük ölçüde katılım sağlandığı görülmektedir. On yedi ifadeden oluşan süreç boyutunun en fazla benimsenen maddesi "Okulda görevli eğitim çalışanlarının aile katılımına yönelik eğitim almaları sağlanmalıdır" ($\overline{X}$ =4.13, büyük ölçüde) ifadesidir. Bu bulguya istinaden katılımcıların aile katılımı konusunda kendilerini geliştirmek istedikleri söylenebilir. Yavuz Güler (2014) yapmış olduğu araştırmasında öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin, ailelerin eğitime

katılımıyla ilgili olumlu tutum geliştirmeye, aile sistemi ve aileyle çalışmaya ilişkin daha fazla bilgi edinme ve aileyle çalışma konusunda beceri geliştirmelerine ihtiyaç olduğunu savunmaktadır. Süreç boyutunda, katılımcılar tarafından en az benimsenen madde "Aile katılımı etkinlikleri, öğrencilerin ihtiyaçları ve ilgi alanları gözetilerek ailelerle birlikte planlanmalıdır" ($\overline{X}$ =3.82, büyük ölçüde) ifadesidir. Bu bulguya istinaden birlikte planlama sürecine katılımcıların çekimser yaklaştıkları söylenebilir. Çünkü planlama süreci belirli bir zaman ve emek ihtiva etmektedir. On yedi maddeden oluşan süreç boyutunun en çok uygulanabilir bulunan maddesi, benimseme boyutunda olduğu gibi "Okulda görevli eğitim çalışanlarının aile katılımına yönelik eğitim almaları sağlanmalıdır" ($\overline{X}$ =3.86, büyük ölçüde) ifadesi, en az uygulanabilir bulunan maddeleri "Okulda aile katılımına yönelik belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaşıldığı belirlenmelidir" ($\overline{X}$ =3.51, büyük ölçüde) ve "Okul içi ve dışında düzenlenen etkinliklere (sanatsal, kültürel, sportif vb.) ailelerin katılımı sağlanmalıdır" ($\overline{X}$ =3.51, büyük ölçüde) ifadeleridir. Bu maddelere katılımın az olmasının sebebi, değerlendirme süreçlerinin sonunda katılımcılara çeşitli yaptırım uygulanması ihtimalini düşünmelerinden kaynaklandığı savunulabilir. Aynı şekilde okul içi ve dışında planlanacak etkinliklerin ekstra iş yükü ve zaman ayırma anlamına gelmesinden dolayı katılımcıların bu maddeye de diğer maddelere nazaran az katılım sağladığı söylenebilir. Katılımcıların, süreç boyutunun tamamını büyük ölçüde uygulanabilir bulduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Okullarda Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyi

Öğretmenlerin, aile katılımını ne düzeyde benimsediğini ve uygulanabilir bulduğunu gösteren betimsel istatistikler Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19

Öğretmenlerin Okullarda Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Betimsel İstatistikler (N=371)

Değişkenler	Benimseme			Uygulanabilir Bulma		
	$\overline{X}$	ss	Önem Sırası	$\overline{X}$	ss	Önem Sırası
OAKBUBÖ	3.64	.90		3.69	.91	
Amaç	3.75	1.07	1	3.73	1.07	1
Yapı	3.51	1.01	3	3.53	1.02	3
Süreç	3.65	.83	2	3.65	.94	2

Tablo 19 incelendiğinde, öğretmenlerin okullarda aile katılımını büyük ölçüde benimsediği ve görüşlerinin ortalamasının 3.64 olduğu görülmektedir. Modelin alt boyutları gözetildiğinde en çok katılım sağlanan boyutların sırasıyla: Amaç ($\overline{X}$ =3.75), Süreç ($\overline{X}$ =3.65) ve Yapı ($\overline{X}$ =3.51) boyutları olduğu görülmektedir. Aile katılımı modelinin uygulanabilirlik durumu değerlendirildiğinde, öğretmenlerin görüşlerinin ortalamasının 3.69 olduğu ve modeli büyük ölçüde uygulanabilir olarak gördükleri söylenebilir. Modelin alt boyutları gözetildiğinde, en çok katılım sağlanan boyutların sırasıyla: Amaç ($\overline{X}$ =381), Süreç ($\overline{X}$ =3.67) ve Yapı ($\overline{X}$ =3.60) boyutları olduğu görülmektedir. Bu veriler doğrultusunda, araştırmaya dâhil olan öğretmenler tarafından okullarda aile katılımının kabul gördüğü ve uygulanabilir bulunduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin, okullarda aile katılımının amaç boyutunu benimseme ve uygulanabilir bulmasına ilişkin betimsel istatistik puanları Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20

Öğretmenlerin Okullarda Aile Katılımının Amaç Boyutunu Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Betimsel İstatistik Puanları (N=371)

Değişkenler	Benimseme			Uygulanabilir Bulma		
	$\overline{X}$	ss	Önem Sırası	$\overline{X}$	ss	Önem Sırası
Amaç	3.75	1.07		3.73	1.07	
Eğitimin başarısı için aile katılımı sağlanmalıdır.	3.75	1.19	3	3.73	1.19	4
Öğrenmeyi daha etkili hale getirmek için aile katılımı sağlanmalıdır.	3.73	1.19	5	3.71	1.19	6
Okul, aile ve toplum iş birliğini geliştirmek için aile katılımı sağlanmalıdır.	3.75	1.13	3	3.72	1.13	5
Ailelerin ve toplumun eğitim-öğretim çalışmalarının bir parçası olması için aile katılımı sağlanmalıdır.	3.77	1.14	1	3.75	1.14	2
Çocuğun evde ve okulda öğrenme ortamını zenginleştirmek için aile katılımı sağlanmalıdır.	3.76	1.14	2	3.76	1.15	1
Ailelerin desteklenmesi, bilinçlendirmesi ve doğru ana baba tutumları edinebilmesi için aile katılımı sağlanmalıdır.	3.74	1.16	4	3.74	1.17	3

Tablo 20'e göre aile katılımının amaç boyutu öğretmenler tarafından büyük ölçüde benimsenmiştir ($\overline{X}$ =3.75). Boyuta ilişkin ifadelerin, öğretmenler tarafından kabul görme derecesini gösteren puanların birbirine yakın olduğu ve her bir ifadeye büyük ölçüde katılım sağlandığı görülmektedir. Altı ifadeden oluşan amaç boyutunun en fazla kabul gören maddesi "Ailelerin ve toplumun eğitim-öğretim çalışmalarının bir parçası olması için aile katılımı sağlanmalıdır" ($\overline{X}$ =3.77, büyük ölçüde) ifadesidir. Buna göre öğretmenlerin, aileleri ve toplumdaki diğer dinamiklerini eğitim-öğretim çalışmalarının bir parçası olarak yanlarında görmek istedikleri söylenebilir. Öğretmenler, bu ifadeye daha çok katılım sağlayarak sürecin sadece okulların üstlenebileceği bir süreç olarak görülmemesi gerektiğine vurgu yapmak istemiş olabilir. Amaç boyutunda öğretmenler tarafından en az benimsenen madde "Öğrenmeyi daha etkili hale getirmek için aile katılımı sağlanmalıdır" ($\overline{X}$ =3.73, büyük ölçüde) ifadesidir. Öğretmenlerin bu ifadeye diğer maddelere kıyasla daha az katılım sağlamaları öğrenme ortamına ailenin müdahalesini yeterince benimsememelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Altı maddeden oluşan amaç boyutunun en çok uygulanabilir bulunan maddesi: "Çocuğun evde ve okulda öğrenme ortamını zenginleştirmek için aile

katılımı sağlanmalıdır" ($\overline{X}$ =3.76, büyük ölçüde) ifadesi, en az uygulanabilir bulunan maddesi ise benimseme boyutunda olduğu gibi "Öğrenmeyi daha etkili hale getirmek için aile katılımı sağlanmalıdır" ($\overline{X}$ =3.71, büyük ölçüde) ifadesidir. Öğretmenlerin, amaç boyutunun tüm ifadelerini büyük ölçüde uygulanabilir buldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin okullarda aile katılımının yapı boyutunu benimseme ve uygulanabilir bulmasına ilişkin betimsel istatistik puanları Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21

Öğretmenlerin Okullarda Aile Katılımının Yapı Boyutunu Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Betimsel İstatistik Puanları (N=371)

Değişkenler	Benimseme			Uygulanabilir Bulma		
	$\overline{X}$	ss	Önem Sırası	$\overline{X}$	ss	Önem Sırası
Yapı	3.51	1.01		3.53	1.02	
Millî Eğitim Bakanlığı, taşra teşkilatı ve okullarda aile katılımından sorumlu birimler oluşturulmalıdır.	3.60	1.25	2	3.59	1.26	3
Aile katılımını destekleyecek mevzuat (yönerge, genelge vb.) yeniden yapılandırılmalıdır.	3.61	1.19	1	3.61	1.20	1
Aile katılım faaliyetlerini artırmak için eğitim çalışanlarına daha çok yetki verilmelidir.	3.61	1.19	1	3.60	1.19	2
Her sınıfın bir aile lideri olmalıdır.	3.28	1.28	5	3.26	1.29	5
Aile katılım etkinlikleri yöneticiler tarafından takip edilmelidir.	3.55	1.17	3	3.59	1.55	3
Okulda ailelerin eğitim ve öğretim faaliyetlerine katılım çabalarını destekleyen bir sistem oluşturulmalıdır.	3.40	1.15	4	3.40	1.16	4

Tablo 21'e göre aile katılımının yapı boyutu öğretmenler tarafından büyük ölçüde benimsenmiştir ($\overline{X}$ =3.51). Boyuta ilişkin ifadelerin öğretmenler tarafından kabul görme derecesini gösteren puanların, birbirine yakın olduğu, beş ifadeye büyük ölçüde, bir ifadeye de orta düzeyde katılım sağlandığı görülmektedir. Altı ifadeden oluşan yapı boyutunun en fazla kabul gören maddeleri "Aile katılımını destekleyecek mevzuat (yönerge, genelge v.b.) yeniden yapılandırılmalıdır" ($\overline{X}$ =3.61, büyük ölçüde) ve "Aile katılım faaliyetlerini artırmak için eğitim çalışanlarına daha çok yetki verilmelidir" ($\overline{X}$ =3.61, büyük ölçüde) ifadeleridir. Buna göre öğretmenlerin, aileleri sürece daha çok dâhil edebilmeleri için mevcut

sistemi ve bu sistemin dayandığı mevzuatları yeterli bulmadığı söylenebilir. Öğretmenler, aile katılım faaliyetlerinin artırılabilmesi için yeni bir yapılanmaya ihtiyaç olduğunu ve bu yapılanma içerisinde kendilerine daha çok yetki verilmesi gerektiğini öngörüyor olabilir. Yapı boyutunda öğretmenler tarafından en az benimsenen madde: "Her sınıfın bir aile lideri olmalıdır" ($\overline{X}$ =3.28, orta düzey) ifadesidir. Buna göre öğretmenler tarafından sınıflarda aile liderlerinin olması diğer maddelere nazaran yeterince kabul görmemiştir. Bu durumun kendi çalışma alanlarına müdahale edilebilme çekincesinden kaynaklandığı söylenebilir. Altı maddeden oluşan yapı boyutunun en çok uygulanabilir bulunan maddesi "Aile katılımını destekleyecek mevzuat (yönerge, genelge v.b.) yeniden yapılandırılmalıdır" ($\overline{X}$ =3.61, büyük ölçüde) ifadesi, en az uygulanabilir bulunan maddesi ise benimseme boyutunda olduğu gibi "Her sınıfın bir aile lideri olmalıdır" ($\overline{X}$ =3.26, orta düzey) ifadesidir. Öğretmenlerin yapı boyutunun beş ifadesini büyük ölçüde, bir ifadesini de orta düzeyde uygulanabilir bulduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin okullarda aile katılımının süreç boyutunu benimseme ve uygulanabilir bulmasına ilişkin betimsel istatistik puanları, Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22

Öğretmenlerin Okullarda Aile Katılımının Süreç Boyutunu Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Betimsel İstatistik Puanları (N=371)

Değişkenler	Benimseme			Uygulanabilir Bulma		
	$\overline{X}$	ss	Önem Sırası	$\overline{X}$	ss	Önem Sırası
Süreç	3.65	.83		3.65	.94	
Aileler çocuklarını ilgilendiren konularda okulda alınan kararlara katılım sağlamalıdır.	3.65	1.13	9	3.64	1.14	9
Okul rehberlik servisi aile katılımı faaliyetlerinde yer almalıdır.	3.77	1.16	3	3.75	1.16	3
Aile katılımı faaliyetleri karşılıklı anlayış ve saygı çerçevesinde yürütülmelidir.	3.62	1.18	10	3.61	1.19	11
Okulda ebeveynler ile öğretmenlerin görüşebilecekleri uygun bir ortam oluşturulmalıdır.	3.70	1.19	5	3.70	1.20	4
Aile katılımı etkinlikleri öğrencilerin ihtiyaçları ve ilgi alanları gözetilerek ailelerle birlikte planlanmalıdır.	3.62	1.17	10	3.61	1.18	11
Ailelere yönelik onların ihtiyaçlarına odaklı eğitimler düzenlenmelidir.	3.65	1.20	9	3.64	1.20	9
Aile katılımının önündeki engeller belirlenmelidir.	3.71	1.10	4	3.69	1.11	5
Aileler öğrencilerinin evde öğrenme etkinliklerine (ev ödevi, proje çalışmaları vb.) yardımcı olmalıdır.	3.67	1.14	8	3.66	1.15	8
Okul içi ve dışında düzenlenen etkinliklere (sanatsal, kültürel, sportif vb.) ailelerin katılımı sağlanmalıdır.	3.58	1.21	12	3.56	1.21	13

Aile katılımı tüm paydaşların (yönetici, öğretmen, aile ve öğrenci, kamu ve STK v.b) içinde aktif yer aldığı bir süreç olmalıdır.	3.62	1.24	10	3.62	1.25	10
Okula yeni başlayan öğrencilerin aileleri için uyum programı düzenlenmelidir.	3.59	1.20	11	3.59	1.21	12
Ailelerin okulda gönüllü faaliyetlerde bulunması sağlanmalıdır.	3.69	1.07	6	3.68	1.08	6
Okul-aile iş birliğini artırabilmek için farklı iletişim araçlarından yararlanılmalıdır	3.78	1.11	2	3.77	1.11	2
Okulda görevli eğitim çalışanlarının aile katılımına yönelik eğitim almaları sağlanmalıdır.	3.81	1.12	1	3.80	1.13	1
Okulda yürütülen aile katılımı etkinliklerine yönelik ailelerin görüşleri değerlendirilmelidir.	3.68	1.13	7	3.67	1.14	7
Okulda aile katılımına yönelik belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaşıldığı belirlenmelidir.	3.48	1.30	14	3.48	1.31	15
Okullarda uygulanan iyi aile katılım uygulamaları diğer okullarla paylaşılmalıdır.	3.54	1.26	13	3.54	1.27	14

Tablo 22'ye göre aile katılımının süreç boyutu öğretmenler tarafından büyük ölçüde benimsenmiştir ($\overline{X}$ =3.51). Boyuta ilişkin ifadelerin, öğretmenler tarafından kabul görme derecesini gösteren puanların birbirine yakın olduğu, tüm ifadelere büyük ölçüde katılım sağlandığı görülmektedir. On yedi ifadeden oluşan okullarda aile katılımı süreç boyutunun, öğretmenler tarafından en fazla benimsenen maddesi: "Okulda görevli eğitim çalışanlarının aile katılımına yönelik eğitim almaları sağlanmalıdır." ($\overline{X}$ =3.81, büyük ölçüde) ifadesidir. Buna göre öğretmenlerin, aile katılımı konusunda kendilerini ve diğer çalışanları yeterli bulmadığı söylenebilir. Öğretmenlerin eğitim taleplerini, güçlü bir şekilde vurgulamaları onların bu konuda kendilerini güncellememek ve geliştirmek istemelerinin ifadesi olabilir. Süreç boyutunda, öğretmenler tarafından en az benimsenen madde "Okulda aile katılımına yönelik belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaşıldığı belirlenmelidir" ($\overline{X}$ =3.48, büyük ölçüde) ifadesidir. Buna göre öğretmenler, okullarda yapılan aile katılım çalışmalarının değerlendirilmesi hususunda, diğer süreç boyutundaki ifadelere nazaran daha az katılım sağlamıştır. Bunun, öğretmenler arasında bir karşılaştırma unsuru oluşturma riskinden kaynaklandığı söylenebilir. On yedi maddeden oluşan süreç boyutunun en çok uygulanabilir bulunan maddesi, benimseme boyutunda olduğu gibi "Okulda görevli eğitim çalışanlarının aile katılımına yönelik eğitim almaları sağlanmalıdır." ($\overline{X}$ =3.80, büyük ölçüde) ifadesi, en az uygulanabilir bulunan maddesi de "Okulda aile katılımına yönelik belirlenen hedeflere ne

ölçüde ulaşıldığı belirlenmelidir" ($\overline{X}$ =3.48, büyük ölçüde) ifadesidir. Öğretmenlerin, süreç boyutunun tamamını büyük ölçüde uygulanabilir bulduğu söylenebilir.

Okul Yöneticilerinin Okullarda Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyi

Okul yöneticilerinin aile katılımını ne düzeyde benimsediğini ve uygulanabilir bulduğunu gösteren betimsel istatistikler Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23

Okul Yöneticilerinin Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Betimsel İstatistikler (N=278)

Değişkenler	Benimseme			Uygulanabilir Bulma		
	$\overline{X}$	ss	Önem Sırası	$\overline{X}$	ss	Önem Sırası
OAKBUBÖ	4.40	.64		3.73	.86	
Amaç	4.63	.68	1	3.85	.99	1
Yapı	4.31	.75	3	3.67	.93	3
Süreç	4.36	.67	2	3.69	.91	2

Tablo 23 incelendiğinde, okul yöneticilerinin okullarda aile katılımını tamamen benimsediği ve görüş puanlarının ortalamasının 4.40 olduğu görülmektedir. Modelin alt boyutları gözetildiğinde en çok katılım sağlanan boyutların sırasıyla: Amaç ($\overline{X}$ =4.63), Süreç ($\overline{X}$ =4.36) ve Yapı ($\overline{X}$ =4.31) boyutları olduğu görülmektedir. Aile katılım modelinin uygulanabilirlik durumu değerlendirildiğinde, yöneticilerin görüşlerinin ortalamasının 3.73 olduğu ve modeli büyük ölçüde uygulanabilir olarak gördükleri söylenebilir. Modelin alt boyutları gözetildiğinde, en çok katılım sağlanan boyutların sırasıyla: Amaç ($\overline{X}$ =3.85), Süreç ($\overline{X}$ =3.69) ve Yapı ($\overline{X}$ =3.67) boyutları olduğu görülmektedir. Bu veriler

doğrultusunda araştırmaya dâhil olan yöneticiler tarafından, aile katılım modelinin kabul gördüğü ve uygulanabilir bulunduğu söylenebilir.

Yöneticilerin okullarda aile katılımının amaç boyutunu benimseme ve uygulanabilir bulmasına ilişkin betimsel istatistik puanları Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24

Yöneticilerin Okullarda Aile Katılımının Amaç Boyutunu Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Betimsel İstatistik Puanları (N=278)

Değişkenler	Benimseme			Uygulanabilir Bulma		
	$\overline{X}$	ss	Önem Sırası	$\overline{X}$	ss	Önem Sırası
Amaç	4.63	.68		3.85	.99	
Eğitimin başarısı için aile katılımı sağlanmalıdır.	4.63	.75	2	3.81	1.06	4
Öğrenmeyi daha etkili hale getirmek için aile katılımı sağlanmalıdır.	4.58	.82	6	3.79	1.13	5
Okul, aile ve toplum iş birliğini geliştirmek için aile katılımı sağlanmalıdır.	4.69	.71	1	3.91	1.07	1
Ailelerin ve toplumun eğitim-öğretim çalışmalarının bir parçası olması için aile katılımı sağlanmalıdır.	4.62	.76	3	3.83	1.16	3
Çocuğun evde ve okulda öğrenme ortamını zenginleştirmek için aile katılımı sağlanmalıdır.	4.60	.73	5	3.89	1.02	2
Ailelerin desteklenmesi, bilinçlendirmesi ve doğru ana baba tutumları edinebilmesi için aile katılımı sağlanmalıdır.	4.61	.75	4	3.89	1.12	2

Tablo 24'e göre okullarda aile katılımının amaç boyutu, okul yöneticileri tarafından tamamen benimsenmiştir ($\overline{X}$ =4.63). Boyuta ilişkin ifadelerin okul yöneticileri tarafından kabul görme derecesini gösteren puanların birbirine yakın olduğu ve her bir ifadeye tamamen katılım sağlandığı görülmektedir. Altı ifadeden oluşan amaç boyutunun en fazla kabul gören maddesi: "Okul, aile ve toplum iş birliğini geliştirmek için aile katılımı sağlanmalıdır" ($\overline{X}$ =4.69, tamamen) ifadesidir. Buna göre yöneticilerin okul, aile ve toplum üçgeninden oluşan kollektif bir yapının güçlenebilmesi için aile katılımının sağlanması gerektiğine inandıkları söylenebilir. Amaç boyutunda, yöneticiler tarafından en az benimsenen madde: "Öğrenmeyi daha etkili hale getirmek için aile katılımı sağlanmalıdır" ($\overline{X}$ =4.58, tamamen) ifadesidir. Altı maddeden oluşan amaç boyutunun en çok uygulanabilir bulunan maddesi: "Okul, aile ve toplum iş birliğini geliştirmek için aile katılımı sağlanmalıdır" ($\overline{X}$ =3.91, büyük ölçüde) ifadesi, en az uygulanabilir bulunan maddesi ise

"Eğitimin başarısı için aile katılımı sağlanmalıdır" ($\overline{X}$ =3.79, büyük ölçüde) ifadesidir. Yöneticilerin, amaç boyutunun tüm ifadelerini büyük ölçüde uygulanabilir buldukları söylenebilir.

Yöneticilerin okullarda aile katılımının yapı boyutunu benimseme ve uygulanabilir bulmasına ilişkin betimsel istatistik puanları Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25

Yöneticilerin Okullarda Aile Katılımının Yapı Boyutunu Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Betimsel İstatistik Puanları (N=278)

Değişkenler	Benimseme			Uygulanabilir Bulma		
	$\overline{X}$	ss	Önem Sırası	$\overline{X}$	ss	Önem Sırası
Yapı	4.31	.75		3.67	.93	
Millî Eğitim Bakanlığı, taşra teşkilatı ve okullarda aile katılımından sorumlu birimler oluşturulmalıdır.	4.49	.81	2	3.83	1.13	2
Aile katılımını destekleyecek mevzuat (yönerge, genelge v.b.) yeniden yapılandırılmalıdır.	4.48	.91	3	3.78	1.19	3
Aile katılım faaliyetlerini artırmak için eğitim çalışanlarına daha çok yetki verilmelidir.	4.55	.78	1	3.84	1.13	1
Her sınıfın bir aile lideri olmalıdır.	4.11	1.08	5	3.37	1.18	6
Aile katılım etkinlikleri yöneticiler tarafından takip edilmelidir.	4.08	1.16	6	3.49	1.19	5
Okulda ailelerin eğitim ve öğretim faaliyetlerine katılım çabalarını destekleyen bir sistem oluşturulmalıdır.	4.14	1.06	4	3.73	1.17	4

Tablo 25'e göre aile katılımının yapı boyutu, okul yöneticileri tarafından tamamen benimsenmiştir ($\overline{X}$ =4.31). Yöneticilerin, boyuta ilişkin ifadelerden üç ifadeye büyük ölçüde, diğer üç ifadeye de tamamen katılım sağladığı görülmektedir. Altı ifadeden oluşan yapı boyutunun en fazla kabul gören maddesi: "Aile katılım faaliyetlerini artırmak için eğitim çalışanlarına daha çok yetki verilmelidir" ($\overline{X}$ =4.55, tamamen) maddesidir. Buna göre yöneticilerin, aile katılımı sürecini daha etkili yürütebilmek ve inisiyatif alabilmek için kendilerine ve diğer eğitim çalışanlarına daha çok yetki verilmesi gerektiği düşüncesini savundukları söylenebilir. Yapı boyutunda yöneticiler tarafından en az benimsenen madde: "Aile katılım etkinlikleri yöneticiler tarafından takip edilmelidir" ($\overline{X}$ =4.08, büyük ölçüde) ifadesidir. Buna göre yöneticiler tarafından aile katılım etkinliklerinin takip edilmesi fikri,

diğer maddelere nazaran yeterince kabul görmemiştir. Bu durumun, yöneticilerin için ek bir iş yükü getirmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Altı maddeden oluşan yapı boyutunun yöneticiler tarafından en çok uygulanabilir bulunan maddesi "Aile katılım faaliyetlerini artırmak için eğitim çalışanlarına daha çok yetki verilmelidir" ($\overline{X}$ =3.84, büyük ölçüde) ifadesi, en az uygulanabilir bulunan maddesi ise "Her sınıfın bir aile lideri olmalıdır" ($\overline{X}$ =3.37, orta düzey) ifadesidir. Yöneticilerin yapı boyutunun beş ifadesini büyük ölçüde, bir ifadesini ise orta düzeyde uygulanabilir bulduğu söylenebilir.

Yöneticilerin okullarda aile katılımının süreç boyutunu benimseme ve uygulanabilir bulmasına ilişkin betimseliİstatistik puanları Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26

Yöneticilerin Okullarda Aile Katılımının Süreç Boyutunu Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Betimsel İstatistik Puanları (N=278)

Değişkenler	Benimseme			Uygulanabilir Bulma		
	$\overline{X}$	ss	Önem Sırası	$\overline{X}$	ss	Önem Sırası
Süreç	4.36	.67		3.69	.91	8
Aileler çocuklarını ilgilendiren konularda okulda alınan kararlara katılım sağlamalıdır.	4.46	.91	1	3.68	1.19	9
Okul rehberlik servisi aile katılımı faaliyetlerinde yer almalıdır.	4.41	.93	4	3.70	1.21	7
Aile katılımı faaliyetleri karşılıklı anlayış ve saygı çerçevesinde yürütülmelidir.	4.35	.88	8	3.60	1.17	13
Okulda ebeveynler ile öğretmenlerin görüşebilecekleri uygun bir ortam oluşturulmalıdır.	4.35	.87	8	3.62	1.21	11
Aile katılımı etkinlikleri öğrencilerin ihtiyaçları ve ilgi alanları gözetilerek ailelerle birlikte planlanmalıdır.	4.32	.93	10	3.86	1.01	2
Ailelere yönelik onların ihtiyaçlarına odaklı eğitimler düzenlenmelidir.	4.33	.90	9	3.65	1.16	10
Aile katılımının önündeki engeller belirlenmelidir.	4.39	.84	6	3.68	1.16	9
Aileler öğrencilerinin evde öğrenme etkinliklerine (ev ödevi, proje çalışmaları vb.) yardımcı olmalıdır.	4.35	.86	8	3.61	1.16	12
Okul içi ve dışında düzenlenen etkinliklere (sanatsal, kültürel, sportif vb.) ailelerin katılımı sağlanmalıdır.	4.28	.98	12	3.51	1.18	15
Aile katılımı tüm paydaşların (yönetici, öğretmen, aile ve öğrenci, kamu ve STK vb) içinde aktif yer aldığı bir süreç olmalıdır.	4.31	1.03	11	3.62	1.18	11
Okula yeni başlayan öğrencilerin aileleri için uyum programı düzenlenmelidir.	4.32	.82	10	3.76	1.04	5
Ailelerin okulda gönüllü faaliyetlerde bulunması sağlanmalıdır.	4.44	.85	2	3.74	1.03	6
Okul-aile iş birliğini artırabilmek için farklı iletişim araçlarından yararlanılmalıdır	4.42	.81	3	3.82	1.18	4
Okulda görevli eğitim çalışanlarının aile katılımına yönelik eğitim almaları sağlanmalıdır.	4.40	.86	5	3.87	1.10	1
Okulda yürütülen aile katılımı etkinliklerine yönelik ailelerin görüşleri değerlendirilmelidir.	4.37	.77	7	3.84	1.01	3

Okulda aile katılımına yönelik belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaşıldığı belirlenmelidir.	4.21	1.02	13	3.55	1.30	14
Okullarda uygulanan iyi aile katılım uygulamaları diğer okullarla paylaşılmalıdır.	4.33	.87	9	3.68	1.25	9

Tablo 26'a göre aile katılımının süreç boyutu müdür ve müdür yardımcıları tarafından tamamen benimsenmiştir ($\overline{X}$ =4.36). Boyuta ilişkin ifadelerin yöneticiler tarafından kabul görme derecesini gösteren puanların birbirine yakın olduğu, tüm ifadelere tamamen düzeyinde katılım sağlandığı görülmektedir. On yedi ifadeden oluşan süreç boyutunun yöneticiler tarafından en fazla benimsenen maddesi: "Aileler çocuklarını ilgilendiren konularda okulda alınan kararlara katılım sağlamalıdır" ($\overline{X}$ =4.46, tamamen) ifadesidir. Buna göre yöneticilerin, yönetimi paylaşma konusunda istekli olduğu ve yönetişimi geliştirmek konusunda gönüllü oldukları söylenebilir. Bu şekilde, çocuklarla ilgili konularda alınan kararlara aileleri dâhil etmenin getirilerinin farkında oldukları savunulabilir. Süreç boyutunda, yöneticiler tarafından en az benimsenen madde: "Okulda aile katılımına yönelik belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaşıldığı belirlenmelidir" ($\overline{X}$ =4.21, tamamen) ifadesidir. Buna göre yöneticiler, okullarda yapılan aile katılım çalışmalarının değerlendirilmesi hususunda, diğer süreç boyutundaki ifadelere nazaran daha az katılım sağlamıştır. Yöneticilerin bu ifadeye daha az katılım sağlaması, onların değerlendirme sürecinin beraberinde oluşturacağı stres ve yükleyeceği sorumluluktan çekinmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. On yedi maddeden oluşan süreç boyutunun en çok uygulanabilir bulunan maddesi, benimseme boyutunda olduğu gibi "Okulda görevli eğitim çalışanlarının aile katılımına yönelik eğitim almaları sağlanmalıdır" ($\overline{X}$ =4.40, tamamen) ifadesi, en az uygulanabilir bulunan maddesi: "Okul içi ve dışında düzenlenen etkinliklere (sanatsal, kültürel, sportif vb.) ailelerin katılımı sağlanmalıdır." ($\overline{X}$ =4.28, tamamen) ifadesidir. Buna göre yöneticilerin, okul içi ve dışındaki etkinliklere diğer ifadelere nazaran daha az katılım sağlaması, bu tür etkinliklerin beraberinde getirdiği iş yükü ve ekstra zaman ihtiyacının

olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Yöneticiler süreç boyutunun tamamını büyük ölçüde uygulanabilir bulduğu görülmektedir.

Ebeveyenlerin Okullarda Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyi

Ebeveynlerin okullarda aile katılımını ne düzeyde benimsediğini ve uygulanabilir bulduğunu gösteren betimsel istatistikler Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27

Ebeveynlerin Okullarda Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Betimsel İstatistik Puanları (N=385)

Değişkenler	Benimseme			Uygulanabilir Bulma		
	$\overline{X}$	ss	Önem Sırası	$\overline{X}$	ss	Önem Sırası
OAKBUBÖ	4.06	.70		3.71	.80	
Amaç	4.22	.82	1	3.86	.98	1
Yapı	3.94	.84	3	3.65	.88	3
Süreç	4.04	.70	2	3.67	.88	2

Tablo 27 incelendiğinde okullarda aile katılımının büyük ölçüde benimsendiği ve görüşlerinin ortalamasının 4.06 olduğu görülmektedir. Modelin alt boyutları gözetildiğinde ise en çok katılım sağlanan boyutların sırasıyla Amaç ($\overline{X}$ =4.22), Süreç ($\overline{X}$ =4.04) ve Yapı ($\overline{X}$ =3.94) boyutları olduğu görülmektedir. Aile katılım modelinin uygulanabilirlik durumu değerlendirildiğinde ebeveynlerin görüşlerinin ortalamasının 3.71 olduğu ve modeli büyük ölçüde uygulanabilir olarak gördükleri söylenebilir. Modelin alt boyutları gözetildiğinde ise en çok katılım sağlanan boyutların sırasıyla Amaç ($\overline{X}$ =3.86), Süreç ($\overline{X}$ =3.67) ve Yapı ($\overline{X}$ =3.65) boyutları olduğu görülmektedir. Bu veriler doğrultusunda araştırmaya dâhil olan ebeveynler tarafından aile katılım modelinin kabül gördüğü ve uygulanabilir bulunduğu söylenebilir.

Ebeveynlerin okullarda aile katılımının amaç boyutunu benimseme ve uygulanabilir bulmasına ilişkin betimsel istatistik puanları Tablo 28'de gösterilmiştir.

Tablo 28

Ebeveynlerin Okullarda Aile Katılımının Amaç Boyutunu Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Betimsel İstatistik Puanları (N=385)

Değişkenler	Benimseme			Uygulanabilir Bulma		
	$\overline{X}$	ss	Önem Sırası	$\overline{X}$	ss	Önem Sırası
Amaç	4.22	.82		3.86	.98	
Eğitimin başarısı için aile katılımı sağlanmalıdır.	4.25	.93	3	3.89	1.07	1
Öğrenmeyi daha etkili hale getirmek için aile katılımı sağlanmalıdır.	4.12	1.06	5	3.82	1.10	4
Okul, aile ve toplum iş birliğini geliştirmek için aile katılımı sağlanmalıdır.	4.11	.96	6	3.86	1.06	3
Ailelerin ve toplumun eğitim-öğretim çalışmalarının bir parçası olması için aile katılımı sağlanmalıdır.	4.17	1.01	4	3.88	1.12	2
Çocuğun evde ve okulda öğrenme ortamını zenginleştirmek için aile katılımı sağlanmalıdır.	4.31	.90	2	3.81	1.11	5
Ailelerin desteklenmesi, bilinçlendirmesi ve doğru ana baba tutumları edinebilmesi için aile katılımı sağlanmalıdır.	4.35	.92	1	3.89	1.12	1

Tablo 28'e göre okullarda aile katılımının amaç boyutu ebeveynler tarafından tamamen benimsenmiştir ($\overline{X}$ =4.22). Boyuta ilişkin ifadelerin, ebeveynler tarafından kabul görme derecesini gösteren puanların birbirine yakın olduğu ve altı ifadeden üçüne tamamen diğer üçüne de büyük ölçüde katılım sağlandığı görülmektedir. Altı ifadeden oluşan amaç boyutunun ebeveynler arafından en fazla kabul gören maddesi: "Ailelerin desteklenmesi, bilinçlendirmesi ve doğru ana baba tutumları edinebilmesi için aile katılımı sağlanmalıdır." ($\overline{X}$ =4.35, tamamen) ifadesidir. Buna göre ebeveynlerin çocuğun gelişimi ve desteklenmesi, eğitim-öğretim süreçleri vb. konularda desteğe ihtiyaç duydukları söylenebilir. Bu bağlamda ailelerin geliştirilmesi ve eğitime katılımlarının artırılması, sağlıklı nesillerin gelişimi için anne baba eğitim programları ve etkinlikleri bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır (Çağdaş, Özel ve Konca; 2016). Amaç boyutunda ebeveynler tarafından en az benimsenen madde: "Okul, aile ve toplum iş birliğini geliştirmek için aile katılımı sağlanmalıdır" ($\overline{X}$ =4.11, büyük ölçüde) ifadesidir. Altı maddeden oluşan amaç boyutunun, en çok

uygulanabilir bulunan maddeleri: “Eğitimin başarısı için aile katılımı sağlanmalıdır” ($\overline{X}$ =3.89, büyük ölçüde) ve “Ailelerin desteklenmesi, bilinçlendirmesi ve doğru ana baba tutumları edinebilmesi için aile katılımı sağlanmalıdır” ($\overline{X}$ =3.89, büyük ölçüde) maddeleridir. En az uygulanabilir bulunan maddesi ise “Çocuğun evde ve okulda öğrenme ortamını zenginleştirmek için aile katılımı sağlanmalıdır.” ($\overline{X}$ =3.81, büyük ölçüde) ifadesidir. Buna göre çocuğun, evde ve okulda öğrenme ortamını zenginleştirme konusunda ebeveynlerin çekincelerinin bulunduğu ve bu durumun kendilerini yetersiz görmelerinden ve gereği kadar zaman ayıramayacaklarını düşünmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Ebeveynlerin, amaç boyutunun tüm ifadelerini büyük ölçüde uygulanabilir buldukları savunulabilir.

Ebeveynlerin okullarda aile katılımının yapı boyutunu benimseme ve uygulanabilir bulmasına ilişkin betimsel istatistik puanları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29

Ebeveynlerin Okullarda Aile Katılımının Amaç Boyutunu Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Betimsel İstatistik Puanları (N=385)

Değişkenler	Benimseme			Uygulanabilir Bulma		
	$\overline{X}$	ss	Önem Sırası	$\overline{X}$	ss	Önem Sırası
Yapı	3.94	.84		3.65	.88	
Millî Eğitim Bakanlığı, taşra teşkilatı ve okullarda aile katılımından sorumlu birimler oluşturulmalıdır.	4.18	1.03	1	3.73	1.14	2
Aile katılımını destekleyecek mevzuat (yönerge, genelge vb.) yeniden yapılandırılmalıdır.	3.87	1.02	5	3.67	1.13	3
Aile katılım faaliyetlerini artırmak için eğitim çalışanlarına daha çok yetki verilmelidir.	4.03	1.06	2	3.74	1.11	1
Her sınıfın bir aile lideri olmalıdır.	3.67	1.31	6	3.38	1.20	5
Aile katılım etkinlikleri yöneticiler tarafından takip edilmelidir.	3.94	1.13	4	3.62	1.15	4
Okulda ailelerin eğitim ve öğretim faaliyetlerine katılım çabalarını destekleyen bir sistem oluşturulmalıdır.	3.99	1.15	3	3.74	1.11	1

Tablo 29’a göre okullarda aile katılımının yapı boyutu, ebeveynler tarafından büyük ölçüde benimsenmiştir ($\overline{X}$ =3.94). Ebeveynlerin boyuta ilişkin ifadelerin tamamına büyük ölçüde katılım sağladığı görülmektedir. Altı ifadeden oluşan yapı boyutunun, ebeveynler tarafından

en fazla kabul gören maddesi: “Millî Eğitim Bakanlığı, taşra teşkilatı ve okullarda aile katılımından sorumlu birimler oluşturulmalıdır” ($\overline{X}$ =4.18, büyük ölçüde) maddesidir. Buna göre ebeveynlerin, aile katılımı sürecinde onları destekleyecek, çözüm ortağı olabilecek birimlerin oluşturulmasını istedikleri söylenebilir. Yapı boyutunda, ebeveynler tarafından en az benimsenen madde: “Her sınıfın bir aile lideri olmalıdır” ($\overline{X}$ =3.67, büyük ölçüde) ifadesidir. Buna göre ebeveynler tarafından sınıflarda aile lideri olma fikri, diğer maddelere nazaran yeterince kabul görmemiştir. Bu durumun, ebeveynler için ek bir iş yükü getirmesinden ve zaman ayırma konusundaki çekincelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Altı maddeden oluşan yapı boyutunun, ebeveynler tarafından en çok uygulanabilir bulunan maddeleri: “Aile katılım faaliyetlerini artırmak için eğitim çalışanlarına daha çok yetki verilmelidir” ($\overline{X}$ =3.74, büyük ölçüde) ve “Okulda ailelerin eğitim ve öğretim faaliyetlerine katılım çabalarını destekleyen bir sistem oluşturulmalıdır” maddeleridir. En az uygulanabilir bulunan maddesi ise “Her sınıfın bir aile lideri olmalıdır” ($\overline{X}$ =3.38, orta düzey) ifadesidir. Ebeveynler, yapı boyutunun beş ifadesini büyük ölçüde, bir ifadesini ise orta düzeyde uygulanabilir bulduğu söylenebilir.

Ebeveynlerin okullarda aile katılımının süreç boyutunu benimseme ve uygulanabilir bulmasına ilişkin betimsel istatistik puanları Tablo 30’da verilmiştir.

.

Tablo 30

Ebeveynlerin Okullarda Aile Katılımının Süreç Boyutunu Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Betimsel İstatistik Puanları (N=385)

Değişkenler	Benimseme			Uygulanabilir Bulma		
	$\overline{X}$	ss	Önem Sırası	$\overline{X}$	ss	Önem Sırası
Süreç	4.04	.70		3.67	.88	
Aileler çocuklarını ilgilendiren konularda okulda alınan kararlara katılım sağlamalıdır.	4.03	.91	9	3.62	1.12	8
Okul rehberlik servisi aile katılımı faaliyetlerinde yer almalıdır.	4.12	.88	5	3.68	1.08	6
Aile katılımı faaliyetleri karşılıklı anlayış ve saygı çerçevesinde yürütülmelidir.	4.06	.93	8	3.64	1.11	7
Okulda ebeveynler ile öğretmenlerin görüşebilecekleri uygun bir ortam oluşturulmalıdır.	4.27	1.01	1	3.73	1.16	4
Aile katılımı etkinlikleri öğrencilerin ihtiyaçları ve ilgi alanları gözetilerek ailelerle birlikte planlanmalıdır.	3.65	1.07	16	3.88	1.08	2
Ailelere yönelik onların ihtiyaçlarına odaklı eğitimler düzenlenmelidir.	3.93	.89	13	3.61	1.04	9
Aile katılımının önündeki engeller belirlenmelidir.	4.02	.91	10	3.64	1.02	7
Aileler öğrencilerinin evde öğrenme etkinliklerine (ev ödevi, proje çalışmaları vb.) yardımcı olmalıdır.	3.89	1.08	14	3.58	1.09	10
Okul içi ve dışında düzenlenen etkinliklere (sanatsal, kültürel, sportif vb.) ailelerin katılımı sağlanmalıdır.	3.99	.94	12	3.47	1.17	13
Aile katılımı tüm paydaşların (yönetici, öğretmen, aile ve öğrenci, kamu ve STK vb.) içinde aktif yer aldığı bir süreç olmalıdır.	4.08	.85	7	3.64	1.13	7
Okula yeni başlayan öğrencilerin aileleri için uyum programı düzenlenmelidir.	4.16	.87	4	3.72	1.11	5
Ailelerin okulda gönüllü faaliyetlerde bulunması sağlanmalıdır.	4.12	.89	5	3.64	1.06	7
Okul-aile iş birliğini artırabilmek için farklı iletişim araçlarından yararlanılmalıdır	4.10	1.02	6	3.72	1.13	5
Okulda görevli eğitim çalışanlarının aile katılımına yönelik eğitim almaları sağlanmalıdır.	4.24	.84	3	3.91	1.07	1
Okulda yürütülen aile katılımı etkinliklerine yönelik ailelerin görüşleri değerlendirilmelidir.	4.25	.89	2	3.84	1.08	3
Okulda aile katılımına yönelik belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaşıldığı belirlenmelidir.	4.00	.98	11	3.50	1.20	12
Okullarda uygulanan iyi aile katılım uygulamaları diğer okullarla paylaşılmalıdır.	3.82	1.17	15	3.56	1.22	11

Tablo 30'a göre okullarda aile katılımının süreç boyutu, ebeveynler tarafından büyük ölçüde benimsenmiştir ($\overline{X}$ =4.04). Boyuta ilişkin ifadelerin, ebeveynler tarafından kabul görme derecesini gösteren puanların birbirine yakın olduğu, on yedi ifadenin üçüne tamamen geriye kalan on dördüne de büyük ölçüde katılım sağlandığı görülmektedir. On yedi ifadeden oluşan okullarda aile katılımının süreç boyutunun ebeveynler tarafından en fazla benimsenen maddesi: "Okulda ebeveynler ile öğretmenlerin görüşebilecekleri uygun bir ortam oluşturulmalıdır" ($\overline{X}$ =4.27, tamamen) ifadesidir. Buna göre ebeveynlerin, okul yönetimi ve öğretmenlerle yüz yüze iletişim kurarken uygun bir ortam ihtiyacı hissettikleri söylenebilir.

Bu şekilde, ebeveynler çocuklarla ilgili konularda daha açık ve rahat bir iletişim kurabileceklerini düşünmüş olabilir. Alanyazın incelendiğinde Koç (2019), Aslanargun (2007) ve Çalışkan ve Ayık (2015) okullarda öğretmenlerin ve yöneticilerin ebeveynlerle rahat görüşebileceği veli görüşme alanları veya odaları oluşturulmasını savundukları görülmektedir. Süreç boyutunda ebeveynler tarafından en az benimsenen madde: "Aile katılımı etkinlikleri, öğrencilerin ihtiyaçları ve ilgi alanları gözetilerek ailelerle birlikte planlanmalıdır" ($\overline{X}$ =3.65, büyük ölçüde) ifadesidir. Buna göre ebeveynlerin aile katılım etkinliklerinin planlanma sürecinden çok uygulama boyutuyla ilgilendikleri söylenebilir. Bu durumun, ailelerin daha önce planlama etkinliklerine yeterinde katılmadıklarından ve sürece yabancı olduklarından kaynaklandığı savunulabilir. On yedi maddeden oluşan süreç boyutunun ebeveynler tarafından en çok uygulanabilir bulunan maddesi "Okulda görevli eğitim çalışanlarının aile katılımına yönelik eğitim almaları sağlanmalıdır" ($\overline{X}$ =4.24, tamamen) ifadesidir. Buna göre ebeveynler, kendilerini yönlendiren ve destekleyen okul yöneticisi ve öğretmenlerin aile katılımı konusunda, eğitim düzeyinin artmasını beklemektedir. Ebeveynler, okul yöneticisi ve öğretmenlerin eğitim seviyesini, günümüz şartlarına yetersiz olduğunu düşünmüş olabilir. Ayrıca, ebeveynlerin eğitim çalışanlarının bilinç ve farkındalık düzeyinin artmasını istemesi kendilerinin yetersiz olduğu konularda eğitim çalışanlarından destek beklentilerinin olduğunun işareti olabilir. En az uygulanabilir bulunan ifadesi "Okul içi ve dışında düzenlenen etkinliklere (sanatsal, kültürel, sportif vb.) ailelerin katılımı sağlanmalıdır." ($\overline{X}$ =3.47, büyük ölçüde) ifadesidir. Buna göre ebeveynlerin okul içi ve dışındaki etkinliklere diğer ifadelere nazaran daha az katılım sağlaması, bu tür etkinliklerin beraberinde getirdiği iş yükü ve ekstra zaman ihtiyacının olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ebeveynlerin, süreç boyutunun tamamını büyük ölçüde uygulanabilir bulduğu görülmektedir.

Katılımcıların Okullarda Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Görüşleri Bazı Değişkenlere Göre Farklılık Göstermekte Midir?

Bu bölümde, ilk olarak katılımcıların okullarda aile katılımını benimseme (kabul görme) ve uygulanabilir bulma durumuna ilişkin görüşleri bazı değişkenlere göre karşılaştırılmıştır. Sonraki adımda alt problemler göz önünde bulundurularak sırasıyla öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve ebeveynlerin aile katılımını benimseme ve uygulanabilir bulmasına ilişkin görüşleri bazı değişkenlere göre karşılaştırılarak tablolar halinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

Tüm katılımcıların, okullarda aile katılım modelini benimseme ve uygulanabilir bulmasına ilişkin görüşlerinin, cinsiyet değişkenine T-Testi sonuçlarına Tablo 31'de yer verilmiştir.

Tablo 31

Katılımcıların Okullarda Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Değişken	Grup		N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Cinsiyet	Benimseme	Kadın	390	3.86	.83	1032	-4.44	.000
		Erkek	644	4.09	.80			
	Uygulanabilir Bulma	Kadın	390	3.63	.87	1032	-1.67	.090
		Erkek	644	3.72	.85			
		Toplam	1034					

Tablo 31 incelendiğinde, katılımcıların okullarda aile katılımını benimseme düzeyinin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak [t (1034) =-4.44; p<.05] farklılaştığı anlaşılmaktadır. Erkek katılımcıların ($\overline{X}$ =4.09) okullarda aile katılımını, kadın katılımcılara nazaran ($\overline{X}$ =3.86) daha çok benimsediği görülmektedir. Modelin uygulanabilirliği göz önünde bulundurulduğunda ise katılımcıların cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark [t (1034) =-1.67; p>.05] bulunmamıştır. Başka bir değişle, katılımcıların cinsiyetine göre aile katılımının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri birbirine benzerdir. Bu sonuca göre aile katılımını kadın

katılımcıların daha az benimsemesi ataerkil toplumsal yaşam çekinceleriyle izah edilebilir. Toplumsal yaşam içerisinde erkeklerin kadınlara nazaran daha aktif rol alıyor olması aynı zamanda aile katılım süreçlerine de daha rahat katılım sağlaması anlamına gelmektedir.

Tüm katılımcıların, okullarda aile katılımını benimseme ve uygulanabilir bulmasına ilişkin görüşlerinin, bazı değişkenlere göre Anova Testi sonuçlarına Tablo 32'de yer verilmiştir.

Tablo 32

Katılımcıların Okullarda Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre Anova Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar		N	$\overline{X}$	ss	F	p	Anlamlı Fark
Sosyo Ekonomik Çevre	Benimseme	Üst	384	4.12	.64	14.46	.000	3-1 3-2
		Orta	338	4.06	.81			
		Alt	312	3.80	.98			
	Uygulanabilir Bulma	Üst	384	3.80	.82	7.67	.000	1-3
		Orta	338	3.69	.84			
		Alt	312	3.54	.89			
Yaş	Benimseme	22-31 yaş arası	333	3.79	.89	17.430	.000	1-2 1-3
		32-40 yaş arası	367	4.11	.78			
		41 yaş ve üzeri	334	4.09	.73			
	Uygulanabilir Bulma	22-31 yaş arası	333	3.63	.88	1.190	.305	
		32-40 yaş arası	367	3.70	.85			
		41 yaş ve üzeri	334	3.73	.83			
Görev Türü	Benimseme	Öğretmen	371	3.64	.90	53.163	.000	1-2 1-3 1-4
		Müdür	115	4.46	.63			
		M. Yardımcısı	163	4.36	.64			
		Ebeveyn	385	4.06	.70			
	Uygulanabilir Bulma	Öğretmen	371	3.55	.91	6.456	.000	2-1 2-3 2-4
		Müdür	115	3.98	.80			
		M. Yardımcısı	163	3.64	.85			
		Ebeveyn	385	3.71	.80			
Eğitim Düzeyi	Benimseme	İlkokul	104	4.00	.67	1.552	.185	
		Ortaokul	77	3.98	.87			
		Lise	87	4.13	.54			
		Lisans	667	3.97	.85			
		Lisansüstü	99	4.15	.86			
	Uygulanabilir Bulma	İlkokul	104	3.74	.78	1.084	.363	
		Ortaokul	77	3.74	.77			
		Lise	87	3.61	.81			
		Lisans	667	3.66	.87			
		Lisansüstü	99	3.82	.92			
		Toplam	1034					

Tablo 32'de görüldüğü üzere tüm katılıcıların okularda aile katılımını benimsemesine ilişkin görüşlerinde, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre değişkenine göre anlamlı bir fark

[$F_{(1034)}$ = 14.46; p < .05] olduğu bulgulanmıştır. Katılımcıların, aile katılımına ilişkin görüşlerinin farklılığının hangi ekonomik çevreler arasında olduğunu tespit edebilmek için Games-Howell testi uygulanmıştır. Testin sonucuna göre "Alt" sosyo ekonomik çevre düzeyine sahip katılımcıların ($\bar{X}$ =3.80/.98), okullarda aile katılımını "Üst" ($\bar{X}$ =4.12/.64) ve "Orta" ($\bar{X}$ =4.06/.81) sosyoekonomik çevre düzeylerine sahip katılımcılara oranla daha az benimsediği tespit edilmiştir. Aynı şekilde, tüm katılıcıların okullarda aile katılımını uygulanabilir bulmasına ilişkin görüşlerinin, okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre değişkenine göre farklılaştığı [$F_{(1034)}$ = 7.67; p < .05] görülmektedir. Katılımcıların, aile katılımına ilişkin görüşlerindeki farklılığın kaynağının, hangi ekonomik çevreler arasında olduğunu tespit edebilmek için Games-Howell testi uygulanmıştır. Testin sonucuna göre anlamlı farklılığın, "Üst" ($\bar{X}$ =3.80/.82) ve "Alt" ($\bar{X}$ =3.54/.89) sosyoekonomik düzeylerinde yer alan katılımcılar arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre üst sosyo ekonomik çevrede yer alan okullarla ilişkili olan öğretmen, yönetici ve ebeveynlerin alt sosyo ekonomik çevrede yer alan okullarla ilişkili olan öğretmen, yönetici ve ebeveynlere nazaran, aile katılımını daha uygulanabilir bulduğu söylenebilir. Sosyoekonomik düzeydeki farklılıklar eğitime bakış açısını önemli oranda etkilemektedir. Bu durum kırsal bölgelerde okulların etkililiğini de önemli ölçüde kısıtlamaktadır. Ebeveynlerin okullara maksimum katılımı etkili okullların özelliklerindendir. Ancak alt sosyoekonomik düzeye sahip kırsal mahallelerde yaşayan ebeveynlerin ekonomik koşullarının aile katılımına doğrudan bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Birçok araştırmada sosyoekonomik yapının aile katılımı üzerinde ayırt edici bir değişken olduğu ortaya çıkmıştır. Sosyoekonomik düzeyin artmasıyla aile katılımının da artığı savunulmaktadır (Işık ve Şahin, 2022; Çağdaş, Özel ve Konca, 2016; Çiftçi ve Bal, 2015).

Katılımcıların, okullarda aile katılımının benimsemesine ilişkin görüşlerinde yaş değişkenine göre anlamlı bir fark [$F_{(1034)}$ = 17.430; p <.05] olduğu bulgulanmıştır. Katılımcıların aile katılıma ilişkin görüşlerindeki farklılığın kaynağının, hangi yaş grupları arasında olduğunu tespit edebilmek için Games-Howell testi uygulanmıştır. Testin sonucuna göre 22-31 yaş arasında bulunan katılımcıların ($\bar{X}$ =3.79/.89), okullarda aile katılımını "32-

40 Yaş Arası" ($\overline{X}$=4.11/.78) ve "41 Yaş ve Üzeri" ($\overline{X}$=4.09/.73) yaş kategorisine sahip katılımcılara oranla daha az benimsediği tespit edilmiştir. Ancak, tüm katılıcıların okullarda aile katılımını uygulanabilir bulmasına ilişkin görüşlerinde, yaş değişkenine göre anlamlı bir fark [F (1034) =1.190 p>.05] olmadığı görülmektedir. Başka bir değişle öğretmen, yönetici ve ebeveynlerin okullarda aile katılımının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri, yaş değişkenine göre birbirine benzerdir. Genç yaş olarak nitelendirebileceğimiz 22-31 yaş arasında bulunan katılımcıların aile katılımını daha az benimsedikleri görülmektedir. Bu durum sözkonusu yaş grubundaki katılımcıların aile katılımı ve sonuçlarını yeterince deneyimleyememeleriyle izah edilebilir. Çünkü genel olarak bakıldığında yaş düzeyi artıkça katılımcıların okullarda aile katılımını benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyi de artmaktadır.

Katılıcıların, okullarda aile katılımını benimseme düzeyine ilişkin görüşlerinde "Görev Türü" değişkenine göre anlamlı bir fark [$F_{(1034)}$ = 53.163; p <.05] olduğu bulgulanmıştır. Katılımcıların, okullarda aile katılımına ilişkin görüşlerindeki farklılığın, hangi görev türünde olduğunu tespit edebilmek için Games-Howell testi uygulanmıştır. Testin sonucuna göre öğretmenlerin ($\overline{X}$=3.64/.90), okullarda aile katılımını müdür ($\overline{X}$=4.46/.63), müdür yardımcısı ($\overline{X}$=3.36/.64) ve ebeveynlere ($\overline{X}$=4.06/.70) oranla daha az benimsediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin diğer katılımcı gruplardan negatif olarak ayrışması onların aile katılımının getireceği iş yükü ve sorumluluklardan kaçınmak istemeleriyle açıklanabilir. Aynı şekilde, katılıcıların aile katılımını uygulanabilir bulmasına ilişkin görüşlerinin görev türü değişkenine göre farklılaştığı [$F_{(1034)}$ = 6.456; p <.05] görülmektedir. Katılımcıların, aile katılımına ilişkin görüşlerindeki farklılığın, hangi gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek için Games-Howell testi uygulanmıştır. Testin sonucuna göre müdürlerin ($\overline{X}$ =3.98/.80); okullarda aile katılımını öğretmen ($\overline{X}$=3.64/.91), müdür yardımcısı ($\overline{X}$ =3.55/.85) ve ebeveynlere ($\overline{X}$=3.71/.80) oranla daha çok uygulanabilir bulduğu tespit edilmiştir. Buna göre okullarda uygulamanın başı olan müdürlerin; öğretmen, müdür yardımcısı ve ebeveynlere nazaran aile katılımını daha uygulanabilir bulduğu söylenebilir. Okul müdürlerinin, uygulanabilirlik noktasında pozitif olarak diğer gruplardan ayrışması

ebeveynlerin maksimum düzeyde okula katılımını daha çok istemelerinden ve bu şekilde bir takım yönetsel problemlerin daha rahat çözülebileceğini düşünmeleriyle izah edilebilir.

Katılımcıların, okullarda aile katılımını benimsemesine ilişkin görüşlerinde "Eğitim Düzeyi" değişkeni açısından, anlamlı bir farkın [F (1034) =1.552 p>.05] olmadığı görülmektedir. Başka bir değişle ilkokul, ortaokul, lise, lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip katılımcılar arasında, okullarda aile katılımı benzer şekilde kabul görmüştür. Aynı şekilde, katılıcıların aile katılımının uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinde "Eğitim Düzeyi" değişkeni açısından anlamlı bir farkın [F (1034) =1084 p>.05] olmadığı görülmektedir. Başka bir değişle ilkokul, ortaokul, lise, lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip katılımcılar arasında, okullarda aile katılımı benzer şekilde uygulanabilir bulunmuştur.

Katılımcıların okullarda aile katılımını benimseme ve uygulanabilir bulma durumları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 33'te gösterilmiştir.

Tablo 33

Katılımcıların Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Görüşleri Arasındaki İlişki

		Uygulanabilir Bulma
Benimseme	Pearson r	.728*
	p	.000
	n	1034

*Korelasyon p<0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 33 incelendiğinde katılımcıların okullarda aile katılımını benimseme ve uygulanabilir bulma görüşleri arasında güçlü düzeyde, pozitif (r=.728, p<0.01) ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Başka bir değişle katılımcıların ölçekteki ifadeleri benimseme düzeyi arttıkça bu ifadeleri uygulanabilir bulma düzeylerinin de artması beklenmektedir. Değişkenlerin birbirleri üzerinde açıkladıkları varyans %52.99'dur.

Öğretmenlerin Okullarda Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin okullarda aile katılımını benimseme ve uygulanabilir bulmasına ilişkin görüşlerinin cinsiyet ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre T-Testi sonuçlarına Tablo 34'te yer verilmiştir.

Tablo 34

Öğretmenlerin Okullarda Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre T-Testi Sonuçları

Değişken	Grup		N	$\overline{X}$	ss	sd	t	p
Cinsiyet	Benimseme	Kadın	197	3.60	.91	369	-1.11	.264
		Erkek	174	3.70	.89			
	Uygulanabilir Bulma	Kadın	197	3.60	.90	369	-.797	.426
		Erkek	174	3.68	.91			
Eğitim Düzeyi	Benimseme	Lisans	332	3.65	.89	369	.374	.708
		Lisansüstü	39	3.59	.99			
	Uygulanabilir Bulma	Lisans	332	3.64	.90	369	.324	.746
		Lisansüstü	39	3.59	.99			
		Toplam	371					

Tablo 34 incelendiğinde öğretmenlerin aile katılımını benimseme durumunun cinsiyetlerine göre anlamlı olarak [t (371) =-1.11; p>.05] farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Aile katılımının uygulanabilirliği göz önünde bulundurulduğunda ise öğretmenlerin görüşlerinde cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark [t (371) =-.797; p>.05] bulunmamıştır. Buna göre öğretmenlerin cinsiyetine göre okullarda aile katılımını benimseme ve uygulanabilir bulma durumuna ilişkin görüşleri birbirine benzerdir.

Öğretmenlerin okullarda aile katılımını benimseme düzeyinin eğitim değişkenine göre anlamlı olarak [t (371) =.374; p>.05] farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Okullarda aile katılımının uygulanabilirliği göz önünde bulundurulduğunda ise öğretmenlerin eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark [t (371) =.324; p>.05] bulunmamıştır. Buna göre

öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre aile katılımını benimseme ve uygulanabilir bulmasına ilişkin görüşleri birbirine benzerdir.

Öğretmenlerin, okullarda aile katılımını benimseme ve uygulanabilir bulmasına ilişkin görüşlerinin bazı değişkenlere göre Anova Testi sonuçlarına Tablo 35'te yer verilmiştir.

Tablo 35

Öğretmenlerin Okularda Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre Anova Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar		N	$\overline{X}$	ss	F	p	Anlamlı Fark
Sosyo Ekonomik Çevre	Benimseme	Üst	143	4.11	.60	47.47	.000	1-2-3
		Orta	123	3.56	.82			
		Alt	105	3.11	1.00			
	Uygulanabilir Bulma	Yüksek	143	4.11	.59	47.69	.000	1-2-3
		Orta	123	3.53	.85			
		Düşük	105	3.11	1.00			
Yaş	Benimseme	22-31 yaş arası	210	3.57	.91	3.445	.033	3-1 3-2
		32-40 yaş arası	114	3.67	.93			
		41 yaş ve üzeri	47	3.94	.65			
	Uygulanabilir Bulma	22-31 yaş arası	210	3.57	.91	1.980	.140	
		32-40 yaş arası	114	3.67	.94			
		41 yaş ve üzeri	47	3.86	.78			
Kıdem	Benimseme	1-5 yıl arası	178	3.57	.91	2.369	.095	
		6-11 yıl arası	123	3.64	.93			
		12 yıl ve üzeri	70	3.85	.79			
	Uygulanabilir Bulma	1-5 yıl arası	178	3.57	.90	1.347	.261	
		6-11 yıl arası	123	3.64	.93			
		12 yıl ve üzeri	70	3.79	.86			
Görev Yapılan Okul Türü	Benimseme	İlkokul	123	3.71	.87	.630	.533	
		Ortaokul	125	3.58	.91			
		Lise	123	3.64	.92			
	Uygulanabilir Bulma	İlkokul	123	3.69	.89	.404	.668	
		Ortaokul	125	3.59	.91			
		Lise	123	3.64	.92			
		Toplam	371					

Tablo 35'te görüldüğü üzere öğretmenlerin, aile katılımını benimsemesine ilişkin görüşlerinde okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre değişkenine göre anlamlı bir fark [$F_{(371)} = 47.47$; $p < .05$] olduğu bulgulanmıştır. Öğretmenlerin, aile katılımına ilişkin görüşlerindeki farklılığın kaynağının, hangi ekonomik çevreler arasında olduğunu tespit edebilmek için Games-Howell testi uygulanmıştır. Testin sonucuna göre "Alt" ($\overline{X}$

=3.11/1.00), "Üst" ($\overline{X}$=4.11/.60) ve "Orta" ($\overline{X}$=3.56/.82) sosyoekonomik çevre düzeylerinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerden, her bir grup öğretmenin benimseme düzeylerinin birbirinden farklılaştığı görülmektedir. Buna göre alt sosyoekonomik çevrede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin; aile katılımını orta, orta sosyoekonomik çevrede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin büyük ölçüde ve üst sosyo ekonomik çevrede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin ise aile katılımını tamamene yakın bir derecede benimsediği söylenebilir. Bu nedenle farklı sosyoekonomik çevrelerdeki okullarda görev yapan öğretmenler için bu değişkenin, ayırt edici bir değişken olduğu ve sosyoekonomik düzeyin artmasıyla o gruptaki öğretmenlerin benimseme düzeylerinin de daha olumlu olduğu söylenebilir. Öğretmen görüşlerindeki bu farklılığın, okulun ve ebeveynlerin imkânlarına ilişkin algılarından kaynaklandığı savunulabilir. Aynı şekilde, öğretmenlerin aile katılımının uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinde, okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre değişkenine göre anlamlı bir fark [$F_{(371)} = 47.69$; $p < .05$] olduğu bulgulanmıştır. Öğretmenlerin, aile katılımına ilişkin görüşlerinde, farklılığın kaynağının hangi ekonomik çevreler arasında olduğunu tespit edebilmek için Games-Howell testi uygulanmıştır. Testin sonucuna göre "Alt" ($\overline{X}$=3.11/1.00), "Üst" ($\overline{X}$=4.11/.59) ve "Orta" ($\overline{X}$=3.53/.85) sosyo ekonomik çevre düzeylerinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerden her bir grup öğretmenin aile katılımını uygulanabilir bulma düzeylerinin, birbirinden farklılaştığı görülmektedir. Buna göre alt sosyoekonomik çevrede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin, aile katılımını orta, orta sosyo ekonomik çevrede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin, büyük ölçüde ve üst sosyo ekonomik çevrede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin ise aile katılımını tamamen yakın bir derecede uygulanabilir bulduğu söylenebilir. Bu nedenle farklı sosyoekonomik çevrelerdeki okullarda görev yapan öğretmenler için bu değişkenin, ayırt edici bir değişken olduğu ve sosyo ekonomik düzeyin artmasıyla o gruptaki öğretmenlerin de aile katılımını uygulanabilir bulma düzeylerinin de daha olumlu olduğu söylenebilir. Öğretmen görüşlerindeki bu farklılığın okulun ve ebeveynlerin imkânlarına ilişkin algılarından kaynaklandığı savunulabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, aile katılımını benimsemesine ilişkin görüşlerinde yaş değişkenine göre anlamlı bir fark [$F_{(371)} = 3.445$; $p < .05$] olduğu bulgulanmıştır. Öğretmenlerin, aile katılımına ilişkin görüşlerindeki farklılığın kaynağını, hangi yaş grupları arasında olduğunu tespit edebilmek için Games-Howell testi uygulanmıştır. Testin sonucuna göre "41 Yaş ve Üzeri"nde bulunan öğretmenlerin ($\overline{X}$=3.94/.65) okullarda aile katılımını "32-40 Yaş Arası" ($\overline{X}$=3.67/.93) ve "22-31 Yaş ve Arası" ($\overline{X}$=3.57/.91) yaş kategorisine sahip öğretmenlere oranla daha çok benimsediği tespit edilmiştir. Buna göre ileri yaşa sahip öğretmenlerin kazanmış olduğu deneyimlere binaen, aile katılımına daha olumlu yaklaştığı ve benimsediği söylenebilir. Ancak, öğretmenlerin aile katılımını uygulanabilir bulmasına ilişkin görüşlerinde, yaş değişkenine göre anlamlı bir farkın [$F_{(371)}=1.980$; $p > .05$] olmadığı görülmektedir. Başka bir değişle öğretmenlerin, aile katılımının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre birbirine benzerdir.

Öğretmenlerin, aile katılımının benimsemesine ilişkin görüşlerinde "Kıdem" değişkeni açısından, anlamlı bir farkın [$F_{(371)}=2.369$; $p > .05$] olmadığı görülmektedir. Başka bir değişle 1-5 yıl arası, 6-11 Yıl arası ve 12 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenler arasında, okullarda aile katılımı benzer şekilde kabul görmüştür. Aynı şekilde, öğretmenlerin aile katılımının uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinde, "Kıdem" değişkeni açısından anlamlı bir farkın [$F_{(371)}=1.347$; $p > .05$] olmadığı görülmektedir. Başka bir değişle 1-5 yıl arası, 6-11 Yıl arası ve 12 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenler arasında, okullarda aile katılımı benzer şekilde uygulanabilir bulunmuştur.

Öğretmenlerin, okullarda aile katılımını benimsemesine ilişkin görüşlerinde "Görev Yapılan Okul Türü" değişkeni açısından anlamlı bir farkın [$F_{(371)} =.630$; $p> .05$] olmadığı görülmektedir. Başka bir değişle ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler arasında okullarda aile katılımı benzer şekilde kabul görmüştür. Aynı şekilde, öğretmenlerin aile katılımının uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinde "Görev Yapılan Okul Türü" değişkeni açısından, anlamlı bir farkın [$F_{(371)} =.404$; $p> .05$] olmadığı görülmektedir. Başka bir değişle ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler arasında, okullarda aile katılımı benzer şekilde uygulanabilir bulunmuştur.

Yöneticilerin Okullarda Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Okul yöneticilerinin, aile katılımını benimseme ve uygulanabilir bulmasına ilişkin görüşlerinin cinsiyet, eğitim düzeyi ve görev türü değişkenlerine göre T-Testi sonuçlarına Tablo 36'da yer verilmiştir.

Tablo 36

Okul Yöneticilerinin Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre T-Testi Sonuçları

Değişken	Grup		N	$\overline{X}$	ss	sd	t	p
Cinsiyet	Benimseme	Kadın	34	4.34	.68	276	-.570	.569
		Erkek	244	4.41	.63			
	Uygulanabilir Bulma	Kadın	34	3.87	.75	276	1.004	.316
		Erkek	244	3.71	.87			
Eğitim Düzeyi	Benimseme	Lisans	218	4.37	.67	276	-1.40	.162
		Lisansüstü	60	4.50	.52			
	Uygulanabilir Bulma	Lisans	218	3.66	.85	276	-2.49	.013
		Lisansüstü	60	3.97	.85			
Görev Türü	Benimseme	Müdür	115	4.46	.63	276	1.196	.233
		M.Yardımcısı	163	4.36	.64			
	Uygulanabilir Bulma	Müdür	115	3.98	.80	276	4.231	.000
		M.Yardımcısı	163	3.55	.85			
		Toplam	278					

Tablo 36 incelendiğinde, okul yöneticilerinin aile katılımını benimseme durumunun, cinsiyetlerine göre anlamlı olarak [t(278)=-5.70; p>.05] farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Aile katılımının uygulanabilirliği göz önünde bulundurulduğunda yöneticilerin, cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark [t(278)=1.004; p>.05] bulunmamıştır. Buna göre okul yöneticilerinin cinsiyetine göre aile katılımını benimseme ve uygulanabilir bulmasına ilişkin görüşleri birbirine benzerdir.

Okul yöneticilerinin, aile katılımını benimseme durumunun eğitim düzeyine göre anlamlı olarak [t(278)=-1.40; p>.05] farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Ancak yöneticilerin, aile katılımını uygulanabilir bulma durumunun eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak [t(278)=-2.49; p<.05] farklılaştığı anlaşılmaktadır. Lisansüstü mezunu yöneticilerin ($\overline{X}$ =3.97), aile

katılımını lisans mezunu yöneticilere nazaran ($\overline{X}$ =3.66) daha çok uygulanabilir bulduğu görülmektedir. Lisansüstü mezun olan yöneticilerin lisans mezunu yöneticilerle aile katılımının uygulanabilirliği konusunda pozitif olarak ayrışması, bu grubun yeniliğe daha açık olması ve değişime daha az direnç gösterme refleksleriyle izah edilebilir.

Okul yöneticilerinin, aile katılımını benimseme durumunun görev türüne göre anlamlı olarak [t(278)=1.196; p>.05] farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Ancak yöneticilerin, aile katılımını uygulanabilir bulma durumunun görev türüne göre anlamlı olarak [t (278) =-4.231; p<.05] farklılaştığı anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin ($\overline{X}$ =3.98), aile katılımını müdür yardımcılarına nazaran ($\overline{X}$ =3.55) daha çok uygulanabilir bulduğu görülmektedir. Aile katılımı yönetsel olarak beraberinde iş yükü de getirmektedir. Bu anlamda müdür yardımcıları modelin uygulanabilirliği noktasında okul müdürlerinden negatif olarak ayrışmış olabilir.

Yöneticilerin, okullarda aile katılımını benimseme ve uygulanabilir bulmasına ilişkin görüşlerinin, bazı değişkenlere göre Anova Testi sonuçlarına Tablo 37'de yer verilmiştir.

Tablo 37

Okul Yöneticilerinin Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre Anova Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar		N	$\overline{X}$	ss	F	p	Anlamlı Fark
Sosyo Ekonomik Çevre	Benimseme	Üst	74	4.35	.54	.289	.749	
		Orta	99	4.40	.64			
		Alt	95	4.45	.70			
	Uygulanabilir Bulma	Üst	74	3.37	1.00	4.758	.009	3-1
		Orta	99	3.77	.84			
		Alt	95	3.86	.76			
Yaş	Benimseme	22-31 yaş arası	82	4.32	.73	1.850	.159	
		32-40 yaş arası	98	4.50	.58			
		41 yaş ve üzeri	98	4.38	.61			
	Uygulanabilir Bulma	22-31 yaş arası	82	3.81	.74	1.382	.253	
		32-40 yaş arası	98	3.77	.88			
		41 yaş ve üzeri	98	3.61	.92			
Kıdem	Benimseme	1-5 yıl arası	47	4.36	.62	.113	.894	
		6-11 yıl arası	83	4.41	.73			
		12 yıl ve üzeri	148	4.41	.59			
	Uygulanabilir Bulma	1-5 yıl arası	47	3.85	.78	.571	.565	
		6-11 yıl arası	83	3.68	.88			
		12 yıl ve üzeri	148	3.71	.87			
Görev Yapılan Okul Türü	Benimseme	İlkokul	79	4.43	.65	.850	.429	
		Ortaokul	106	4.34	.67			
		Lise	93	4.45	.60			
	Uygulanabilir Bulma	İlkokul	79	3.77	.78	.907	.405	
		Ortaokul	106	3.78	.87			
		Lise	93	3.63	.90			
		Toplam	278					

Tablo 37'de görüldüğü üzere yöneticilerin, aile katılımını benimsemesine ilişkin görüşlerinde okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre değişkeni açısından, anlamlı bir farkın [$F_{(278)}$ =.289; p> .05] olmadığı görülmektedir. Başka bir değişle "Alt", "Üst" ve "Orta" sosyo ekonomik çevre düzeylerinde bulunan okullarda görev yapan yöneticilerin aile katılımını benimseme düzeylerinin birbirine benzer olduğu görülmektedir. Ancak yöneticilerin, aile katılımını uygulanabilir bulmasına ilişkin görüşlerinin, okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre değişkenine göre farklılaştığı [$F_{(278)}$ = 4.758; p <.05] görülmektedir. Yöneticilerin, aile katılımına ilişkin görüşlerinin farklı olmasının kaynağı, hangi ekonomik çevreler arasında olduğunu tespit edebilmek için Games-Howell testi uygulanmıştır. Testin sonucuna göre anlamlı farklılığın "Alt" ($\overline{X}$=3.86/.76) ve "Üst" ($\overline{X}$=3.37/1.00) sosyoekonomik düzeylerinde yer alan yöneticiler arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre alt

sosyoekonomik çevrede yer alan okullarda görev yapan yöneticilerin; üst sosyoekonomik çevrede yer alan okullarda görevli yöneticilere nazaran, aile katılımını daha uygulanabilir bulduğu söylenebilir. Buna göre alt sosyoekonomik çevre okullarında görev yapan yöneticiler, aile katılımına; ailelere ulaşma ve iş birliği sağlama noktasında onlara kolaylık sağlayabileceği öngörüsünden dolayı, üst sosyoekonomik çevre okullarında görev yapan yöneticilere nazaran daha olumlu yaklaşmış olabilir. Çünkü üst sosyoekonomik çevrede bulunan okullarda müfredat dışı aile katılım çalışmaları, alt sosyo ekonomik çevrede bulunan okullardan daha fazla gerçekleşmektedir.

Yöneticilerin, aile katılımının benimsemesine ilişkin görüşlerinde, yaş değişkenine göre anlamlı bir farkın [$F_{(278)}$ =1.850; p> .05] olmadığı görülmektedir. Başka bir değişle yöneticilerin aile katılımını benimsemesine ilişkin görüşleri, yaş değişkenine göre birbirine benzerdir. Aynı şekilde yöneticilerin, aile katılımının uygulanabilir bulmasına ilişkin görüşlerinde, yaş değişkenine göre anlamlı bir farkın [$F_{(278)}$ =1.382; p> .05] olmadığı görülmektedir. Başka bir değişle yöneticilerin, aile katılımının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri, yaş değişkenine göre birbirine benzerdir.

Yöneticilerin, aile katılımını benimsemesine ilişkin görüşlerinde "Kıdem" değişkeni açısından anlamlı bir farkın [$F_{(278)}$=.113; p > .05] olmadığı görülmektedir. Başka bir değişle 1-5 yıl arası, 6-11 Yıl arası ve 12 yıl ve üzeri deneyime sahip yöneticiler arasında, okullarda aile katılımını benzer şekilde kabul görmüştür. Aynı şekilde yöneticilerin, aile katılımının uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinde "Kıdem" değişkeni açısından anlamlı bir farkın [$F_{(278)}$ =.571; p> .05] olmadığı görülmektedir. Başka bir değişle 1-5 yıl arası, 6-11 Yıl arası ve 12 yıl ve üzeri deneyime sahip okul yöneticileri arasında, okullarda aile katılımı benzer şekilde uygulanabilir bulunmuştur.

Yöneticilerin, aile katılımını benimsemesine ilişkin görüşlerinde "Görev Yapılan Okul Türü" değişkeni açısından, anlamlı bir farkın [$F_{(371)}$ =.850; p> .05] olmadığı görülmektedir. Başka bir değişle ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan yöneticiler arasında, okullarda aile katılımı benzer şekilde kabul görmüştür. Aynı şekilde yöneticilerin, aile katılımının uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinde "Görev Yapılan Okul Türü" değişkeni açısından

anlamlı bir farkın [$F_{(371)}$ =.907; p> .05] olmadığı görülmektedir. Başka bir değişle ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan yöneticiler arasında, okullarda aile katılımı benzer şekilde uygulanabilir bulunmuştur.

Ebeveynlerin Okullarda Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Ebeveynlerin, okullarda aile katılımını benimseme ve uygulanabilir bulmasına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre T-Testi sonuçlarına Tablo 38'de yer verilmiştir.

Tablo 38

Ebeveynlerin Okullarda Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Değişken	Grup		N	$\overline{X}$	ss	sd	t	p
Cinsiyet	Benimseme	Kadın	159	4.08	.62	383	.473	.637
		Erkek	226	4.05	.75			
	Uygulanabilir Bulma	Kadın	159	3.61	.84	383	-1.91	.061
		Erkek	226	3.77	.76			
		Toplam	385					

Tablo 38 incelendiğinde, ebeveynlerin aile katılımını benimseme durumunun, cinsiyetlerine göre anlamlı olarak [t(385)=.473; p>.05] farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Aile katılımının uygulanabilirliği göz önünde bulundurulduğunda ebeveynlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark [t(385)=-1.91; p>.05] bulunmamıştır. Buna göre ebeveynlerin, cinsiyetine göre aile katılımını benimseme ve uygulanabilir bulmasına ilişkin görüşleri birbirine benzerdir.

Ebeveynlerin okullarda aile katılımını benimseme ve uygulanabilir bulmasına ilişkin görüşlerinin bazı değişkenlere göre Anova Testi sonuçlarına Tablo 39'da yer verilmiştir.

Tablo 39

Ebeveynlerin Aile Katılım Modelini Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre Anova Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar		N	$\overline{X}$	ss	F	p	Anlamlı Fark
Sosyo Ekonomik Çevre	Benimseme	Üst	137	4.07	.67	.940	.391	
		Orta	116	4.17	.63			
		Alt	132	4.01	.75			
	Uygulanabilir Bulma	Üst	137	3.67	.84	.820	.441	
		Orta	116	3.83	.80			
		Alt	132	3.72	.74			
Yaş	Benimseme	22-31 yaş arası	41	3.86	.59	5.987	.003	3-1 3-2
		32-40 yaş arası	155	3.99	.59			
		41 yaş ve üzeri	189	4.20	.77			
	Uygulanabilir Bulma	22-31 yaş arası	41	3.55	.95	1.163	.314	
		32-40 yaş arası	155	3.69	.76			
		41 yaş ve üzeri	189	3.76	.79			
Hane Gelir Düzeyi	Benimseme	2999 TL ve aşağısı	123	4.04	.81	.656	.519	
		3000-4999 TL arası	125	4.12	.54			
		5000 TL ve üzeri	137	4.03	.71			
	Uygulanabilir Bulma	2999 TL ve aşağısı	123	3.75	.76	.776	.417	
		3000-4999 TL arası	125	3.63	.84			
		5000 TL ve üzeri	137	3.73	.79			
Çocuğun Okuduğu Okul Türü	Benimseme	İlkokul	141	4.09	.63	.210	.810	
		Ortaokul	119	4.05	.74			
		Lise	125	4.04	.73			
	Uygulanabilir Bulma	İlkokul	141	3.64	.86	1.178	.309	
		Ortaokul	119	3.79	.77			
		Lise	125	3.69	.76			
Eğitim Düzeyi	Benimseme	İlkokul	104	4.00	.67	1.097	.350	
		Ortaokul	77	3.98	.87			
		Lise	87	4.13	.54			
		Üniversite	117	4.11	.69			
	Uygulanabilir Bulma	İlkokul	104	3.74	.78	.527	.664	
		Ortaokul	77	3.74	.77			
		Lise	87	3.61	.81			
		Üniversite	117	3.72	.83			
		Toplam	385					

Tablo 39'da görüldüğü üzere ebeveynlerin; aile katılımını benimsemesine ilişkin görüşlerinde, okulun bulunduğu sosyo ekonomik çevre değişkeni açısından anlamlı bir farkın [$F_{(385)}$=.940; p > .05] olmadığı görülmektedir. Başka bir değişle "Alt", "Üst" ve "Orta" sosyoekonomik çevre düzeylerinde bulunan okullarda öğrencisi bulunan ebeveynlerin aile

katılımını benimseme düzeylerinin birbirine benzer olduğu görülmektedir. Aynı şekilde ebeveynlerin, aile katılımını uygulanabilir bulmasına ilişkin görüşlerinde okulun bulunduğu sosyo ekonomik çevre değişkeni açısından, anlamlı bir farkın [$F_{(385)}$=.820; p > .05] olmadığı görülmektedir. Başka bir değişle "Alt", "Üst" ve "Orta" sosyoekonomik çevre düzeylerinde bulunan okullarda öğrencisi bulunan ebeveynlerin, aile katılımı uygulanabilir bulma düzeylerinin birbirine benzer olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin okullarda aile katılımını benimsemesine ilişkin görüşlerinde yaş değişkenine göre anlamlı bir fark [$F_{(385)}$ = 5.987; p <.05] olduğu bulgulanmıştır. Ebeveynlerin aile katılımına ilişkin görüşlerindeki farklılığın kaynağının, hangi yaş grupları arasında olduğunu tespit edebilmek için Games-Howell Testi uygulanmıştır. Testin sonucuna göre "41 Yaş ve Üzeri"nde bulunan ebeveynlerin ($\bar{X}$ =4.20/.77) okullarda aile katılımını, "32-40 Yaş Arası" ($\bar{X}$ =3.99/.59) ve "22-31 Yaş ve Arası" ($\bar{X}$ =3.86/.59) yaş kategorisine sahip ebeveynlere oranla daha çok benimsediği tespit edilmiştir. Bu sonuca göre deneyimli anne-babaların aile katılımının öneminin farkında olmaları onların diğer yaş gruplarıyla aile katılımını benimseme noktasında, pozitif olarak ayrışmasına sebep olmuş olabilir. Ancak ebeveynlerin, aile katılımının uygulanabilir bulmasına ilişkin görüşlerinde yaş değişkenine göre anlamlı bir farkın [$F_{(385)}$=1.163; p> .05] olmadığı görülmektedir. Başka bir değişle ebeveynlerin aile katılımının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri, yaş değişkenine göre birbirine benzerdir.

Ebeveynlerin okullarda aile katılımını benimsemesine ilişkin görüşlerinde gelir düzeyleri göz önünde bulundurulduğunda, anlamlı bir farkın [$F_{(385)}$ =.656; p> .05] olmadığı görülmektedir. Başka bir değişle 2999 TL ve aşağısı, 3000-4999 TL arası ve 5000 TL ve üzeri hane gelir düzeyine sahip ebeveynler arasında, okullarda aile katılımı benzer şekilde kabul görmüştür. Aynı şekilde ebeveynlerin, aile katılımının uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinde "Hane Gelir Düzeyi" değişkeni açısından anlamlı bir farkın [$F_{(385)}$ =.776; p> .05] olmadığı görülmektedir. Başka bir değişle 2999 TL ve aşağısı, 3000-4999 TL arası ve 5000 TL ve üzeri hane gelir düzeyine sahip ebeveynler arasında, okullarda aile katılımı benzer şekilde uygulanabilir bulunmuştur.

Ebeveynlerin okularda aile katılımının benimsemesine ilişkin görüşlerinde, "Çocuğun Okuduğu Okul Türü" değişkeni açısından anlamlı bir farkın [$F_{(385)}$ =.210; p> .05] olmadığı görülmektedir. Başka bir değişle ilkokul, ortaokul ve liselerde okuyan öğrencisi bulunan ebeveynler tarafından okullarda aile katılımı, benzer şekilde kabul görmüştür. Aynı şekilde, ebeveynlerin aile katılımın uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinde "Çocuğun Okuduğu Okul Türü" değişkeni açısından anlamlı bir farkın [$F_{(385)}$ =1.178; p> .05] olmadığı görülmektedir. Başka bir değişle ilkokul, ortaokul ve liselerde öğrencisi bulunan ebeveynlerin arasında, okullarda aile katılımı benzer şekilde uygulanabilir bulunmuştur.

Ebeveynlerin okullarda aile katılımının benimsemesine ilişkin görüşlerinde, "Eğitim Düzeyi" değişkeni açısından anlamlı bir farkın [$F_{(385)}$ =1.097; p> .05] olmadığı görülmektedir. Başka bir değişle ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan ebeveynler tarafından okullarda aile katılımı benzer şekilde kabul görmüştür. Aynı şekilde, ebeveynlerin aile katılımının uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinde "Eğitim Düzeyi" değişkeni açısından anlamlı bir farkın [$F_{(385)}$ =527; p> .05] olmadığı görülmektedir. Başka bir değişle ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan ebeveynler, okullarda aile katılımını benzer şekilde uygulanabilir bulmuştur.

Okullarda Aile Katılımı Nasıl Olmalıdır?

Araştırmanın nitel boyutunu oluşturan bu bölümde öğretmen, okul yöneticisi ve ebeveyn görüşleri; betimsel analize ardından içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu analizler sonucunda, ilgili literatür ve katılımcı görüşleri doğrultusunda 3 tema, 9 alt tema ve 31 kod oluşturulmuştur. Bu tema, alt tema ve kodların oluşturulması ve birbirleri arasındaki ilişkinin deşifre edilmesiyle öngörülen aile katılımının sınırları belirlenmiştir. Bu bölümde elde edilen veriler doğrultusunda nicel ölçme aracının alt yapısı oluşturulmuş ve genel çerçeve belirlenmiştir. Katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilen bu bölümde, oluşturulan alt tema ve kodlar için sıklık frekansları tablolaştırılarak sunulmuştur. Bu tablolarda özet bilgiler sunulurken ve katılımcı görüşleri doğrudan alıntılarla aktarılırken

öğretmen için (Ö), okul yöneticisi için (OY) ve ebeveyn (E) şeklinde kısaltılarak kullanılmıştır. Ayrıca doğrudan alıntılarda katılımcıların sırasını belirtmek amacıyla bu kısaltmaların yanına sıra sayıları yazılmıştır.

Okullarda aile katılımının amaç boyutuna (tema) ilişkin elde edilen sonuçlar; her bir öğretmen, yönetici ve ebeveyn için kodlanmış ve Tablo 40'ta sunulmuştur.

Tablo 40

Katılımcıların Okullarda Aile Katılımının "Amaç" Temasına İlişkin Görüşlerinin Dağılımını Gösteren Bulgular

Alt Temalar	Kodlar	Ö (18)	OY (12)	E (16)
		n	n	n
Ailenin Güçlendirilmesi	Etkili destek sağlamak	5	6	3
	Motivasyon attırmak	5	3	2
	Sorumluluk ve farkındalık oluşturmak	9	6	4
Başarının Yükseltilmesi	Etkili öğrenme sağlamak	2	3	5
	Ev ve okul ortamını zenginleştirmek	6	4	6
	Akademik başarıyı artırmak	7	6	6
İş Birliğinin Güçlendirilmesi	Aidiyet hissettirmek	8	4	2
	Okul, aile ve toplum birlikteliği sağlamak	7	5	1

Tablo 40'ta okul yöneticileri, öğretmenler ve ebeveynlerin, okullarda aile katılımının amaçlarını 3 alt tema altında değerlendirdikleri görülmektedir. Buna göre katılımcıların: Okullarda aile katılımının amaçlarını aileyi güçlendirme, öğrenci başarısını artırma ve okul-aile arasında güçlü iş birliği sağlama ekseninde değerlendirdikleri söylenebilir. Katılımcıların görüşlerine göre *etkili destek sağlamak* ($n_{Ö} = 5, n_{OY}$= 6, n_E=3), *motivasyon attırmak* ($n_{Ö} = 5, n_{OY}$= 3, n_E=2) ile *sorumluluk ve farkındalık oluşturmak* ($n_{Ö} = 9, n_{OY}$= 6, n_E=4) *"Ailenin Güçlendirilmesi"* alt teması altında, *etkili öğrenme sağlamak* ($n_{Ö} = 2, n_{OY}$= 3, n_E=5), *ev ve okul ortamını zenginleştirmek* ($n_{Ö} = 6, n_{OY}$= 4, n_E=6) ve *akademik başarıyı artırmak* ($n_{Ö} = 7, n_{OY}$= 6, n_E=6) *"Başarının Artırılması"* alt teması altında, *aidiyet hissettirmek* ($n_{Ö} = 8, n_{OY}$= 4, n_E=2) ve *okul, aile ve toplum birlikteliği sağlamak* ($n_{Ö} = 7, n_{OY}$= 5, n_E=1) *ise "İş Birliğinin Güçlendirilmesi* "alt teması altında toplandığı görülmektedir. Bazı öğretmen, okul yöneticisi ve ebeveynlerin bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"*Aileyle i şbirliği yapmanın, ailelerle birlikte hareket etmenin amacının, çocuğun akademik başarısını artırmak ve ailenin sorumluluğunu hatırlatmak, olduğunu söyleyebiliriz." (OY10)*

"...aslında aile katılımının sağlamanın birçok amacı olabilir: Kalıcı öğrenmeyi saylayarak başarıyı artırmak, aileyle iş birliğini güçlendirmek, aileye eksik olduğu konularda destek olmak ve toplumsal diğer öğeleri de işin içine katmak gibi." (Ö12)

"Ben veli olarak çocuğuma, daha çok nasıl fayda sağlayabilirim diye soruyorum kendime. Ev ödevlerine, okuldaki çalışmalarına daha çok etki edebilmek için okuldaki veya sınıftaki çalışmalara, zaman zaman katılmam gerektiğini düşünüyorum." (E8)

"Aileye her zaman ihtiyacımız oluyor. Onlarında bize. Birbirimizin eksikliklerini tamamlamak, iş birliği yapmak onları mutlu ediyor. Bu şekilde daha çok motive oluyor ve kendilerini eğitimin bir parçası olarak görüyorlar. Bu nedenle aile katılımının önemli amaçlarından birinin, ailenin motive etmek olduğunu düşünüyorum." (Ö16)

"Ailelerin, birçok konuda desteğe ihtiyacı olduğunu düşünüyorum. Bilinç düzeylerini artırmak için onların ihtiyaçları doğrultusunda, okul yönetimi olarak farklı etkinlikler düzenlenmesi gerekiyor." (OY1)

"Çocuklarım büyüdükçe eksiklerim olduğunun farkına varıyorum. Bu eksiklikleri kapatabilmemiz için öğretmenlerin veya uzmanların eğitimler veya etkinliklerle bize destek olması gerekiyor." (E13)

Okullarda aile katılımının yapı boyutuna (tema) ilişkin elde edilen sonuçlar her bir öğretmen, yönetici ve ebeveyn için kodlanmış ve Tablo 41'de sunulmuştur.

Tablo 41

Katılımcıların Okullarda Aile Katılımının "Yapı" Temasına İlişkin Görüşlerinin Dağılımını Gösteren Bulgular

Alt Temalar	Kodlar	Ö (18)	OY (12)	E (16)
		n	n	n
Mevzuat Yapılandırılması	Aile odaklı mevzuat yapılması	3	3	1
	Müdahale sınırlarının netleşmesi	3	3	2
	Çalışanların ve ailelerin özendirilmesi	9	6	5
Sorumluluk ve Yetkilerin Paylaşılması	Sorumlu birimler oluşturma	5	5	7
	Uygulayıcıların yetkilerinin artması	4	6	2
	Paylaşımcı ve destekleyici sistem kurulması	3	5	1

Tablo 41'de okul yöneticileri, öğretmenler ve ebeveynlerin okullarda aile katılımının nasıl bir yapıya sahip olmasını, 2 alt tema altında değerlendirdikleri görülmektedir. Buna göre katılımcıların, okullarda aile katılımı için öngördüğü yapıyı sorumluluk ve yetki paylaşımı ve mevzuat yapılanması ekseninde değerlendirdikleri söylenebilir. Katılımcıların görüşlerine göre *aile odaklı mevzuat yapılanması* ($n_{Ö} = 3, n_{OY}$= 3, n_E=1), *müdahale sınırlarının netleşmesi* ($n_{Ö} = 3, n_{OY}$= 2, n_E=2) ve *çalışanların ve ailelerin özendirilmesi* ($n_{Ö} = 9, n_{OY}$=6, n_E=5), *"mevzuat yapılandırılması"* alt teması altında, *sorumlu birimler oluşturma* ($n_{Ö} = 5, n_{OY}$= 5, n_E=7), *uygulayıcıların yetkilerinin artması* ($n_{Ö} = 4, n_{OY}$= 6, n_E=2) ve *paylaşımcı ve destekleyici sistem kurulması* ($n_{Ö} = 3, n_{OY}$= 5, n_E=1) ise *"sorumluluk ve yetkilerin paylaşılması"* alt teması altında toplandığı görülmektedir. Bazı öğretmen, okul yöneticisi ve ebeveynlerin bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"*…aileyi daha çok işin içine çekebilmek için başta bu konuyla ilgilenebilecek bir ekibin olması gerekiyor.*" (Ö5).

"*Aile katılımı etkinlikleri, belli bir zaman ve planlama istiyor. Bunun için de öğretmen ve ailelerin desteklenmesi ve teşvik edilmesi gerekiyor." (OY3).*

"...aileleri işin içine katmak için onların katılımlarını destekleyecek, bakanlıktan okula uzanan yeni bir yapılanmaya ihtiyaç var. Bu iş, sadece okul aile birlikleriyle olacak şey değil. Yeni bir yönetmelik çıkarılabilir, yeni uygulamalar denenebilir." (OY7)

"Ben bir öğretmen olarak bu konuda bize daha çok yetki verecek bir çalışmanın yapılması gerektiğini, sürecin yıl içerinde ailelerle birlikte planlanması gerektiğini ve mevzuatların, ailelere sorumluluk yüklemesi gerektiğini umuyorum." (Ö14)

"...sınıfta yapılacak çalışmalar, bizimle birlikte planlanabilirse çok iyi olur. Planlı ve sistemli etkinliklere katılım daha rahat olur." (E6)

"Ben, bir veli olarak nerede, ne yapacağımı hangi çalışma ve etkinlikleri nasıl yapacağımı yeterince bilmiyorum. Bazı durumlarda, öğretmenler rahatsız oluyor. Okul yönetimi veya öğretmenler nerede durmamız gerektiği söylemiyor. Bu yüzden nerede, neyi, ne kadar yapacağımız belirlenmeli." (E10)

"Okulda ailelerin, öğrencileri ilgilendiren konularda fikirlerinin alınacağı bir yapı oluşturulabilir. Bu konuda, rehber öğretmenler çalışabilir. Sınıflarda aile temsilcileri bulunabilir." (OY9)

Okullarda aile katılımnın süreç boyutuna (tema) ilişkin elde edilen sonuçlar, her bir öğretmen, yönetici ve ebeveyn için kodlanmış ve Tablo 42'de sunulmuştur.

Tablo 42

Katılımcıların Okullarda Aile Katılımının "Süreç" Temasına İlişkin Görüşlerinin Dağılımını Gösteren Bulgular

Alt Temalar	Kodlar	Ö (18)	OY (12)	E (16)
		n	n	n
Planlama ve Hazırlık	Sorunların belirlenmesi	5	3	1
	İlgi ve ihtiyaçların gözetilmesi	2	2	1
	Hedeflerin belirlenmesi	2	3	-
	Birlikte planlama yapılması	7	6	3
İletişim Sağlama	İletişim araçlarının çeşitlenmesi	6	6	4
	Olumlu iletişim dili kullanılması	5	4	5
	Uygun iletişim ortamı oluşturulması	3	5	8
Uygulama	Kararlara katılım sağlanması	2	7	4
	Destekleyici eğitimler verilmesi	8	5	5
	Ev temelli faaliyetlerin yapılması	3	6	3
	Okul temelli faaliyetlerin yapılması	4	3	4
	İş birliği temelli faaliyetlerin yapılması	3	3	2
	Uyum programlarının düzenlenmesi	3	2	3
	Aile rehberliği yapılması	5	2	3
Değerlendirme	Ailelerin görüşlerinin değerlendirilmesi	4	4	7
	Hedeflerin ölçülmesi	1	-	2
	Sonuçların yaygınlaştırılması	1	3	-

Tablo 42'de okul yöneticileri, öğretmenler ve ebeveynlerin okullarda, aile katılımı sürecini 4 alt tema altında değerlendirdikleri görülmektedir. Buna göre katılımcıların; okullarda aile katılımını planlama ve hazırlık, iletişim sağlama, uygulama ve değerlendirme süreçleri ekseninde değerlendirdikleri söylenebilir. Katılımcıların görüşlerine göre *sorunları belirlenmesi* ($n_{Ö} = 5, n_{OY}$= 3, n_E=1), *ilgi ve ihtiyaçların gözetilmesi* ($n_{Ö} = 2, n_{OY}$= 2, n_E=1), *hedeflerin belirlenmesi* ($n_{Ö} = 2, n_{OY}$= 3), birlikte ve okula göre planlama yapılması ($n_{Ö} = 7, n_{OY}$= 6, n_E=3) *"planlama ve hazırlık"* alt teması altında, *iletişim araçlarının*

çeşitlenmesi ($n_{Ö} = 6, n_{OY}$= 6, n_E=4), *olumlu iletişim dili kullanılması* ($n_{Ö} = 5, n_{OY}$= 4, n_E=5) ve *uygun iletişim ortamı oluşturulması* ($n_{Ö} = 3, n_{OY}$= 5, n_E=8) *"iletişim sağlama"* alt teması altında, *kararlara katılım sağlama* ($n_{ö} = 2, n_{OY}$= 7, n_E=4), *destekleyici eğitimler verilmesi* ($n_{Ö} = 8, n_{OY}$= 5, n_E=5), *ev temelli faaliyetlerin* yapılması ($n_{Ö} = 3, n_{OY}$= 6, n_E=3), *okul temelli faaliyetlerin yapılması* ($n_{Ö} = 4, n_{OY}$= 3, n_E=4), *işbirliği temelli faaliyetlerin yapılması* ($n_{Ö} = 3, n_{OY}$=3, n_E=2), *uyum programlarının düzenlenmesi* ($n_{Ö} = 3, n_{OY}$= 2, n_E=3), ve *aile rehberliği yapılması* ($n_{Ö} = 5, n_{OY}$= 2, n_E=3) *"uygulama"* alt teması altında, *ebeveyn görüşlerinin değerlendirilmesi* ($n_{Ö} = 4, n_{OY}$= 4, n_E=7), *hedeflerin ölçülmesi* ($n_{ö} = 1, n_E$=2) ve *sonuçların yaygınlaştırılması* ($n_{Ö} = 1, n_{OY}$= 3) da*"değerlendirme"* alt teması altında toplandığı görülmektedir. Bazı öğretmen, okul yöneticisi ve ebeveynlerin bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

> *"...mesela bir veli olarak okula gittiğim zaman öğretmenler odasında, koridorda veya idarecilerin odasında, çocuğumun öğretmeniyle görüşmek beni rahatsız ediyor. Bu yüzden, okulda bir görüşme odası olsa çok iyi olur." (E11)*

> *"Öncelikle bu konuda aileye ilişkin sorunların belirlenmesi ve yapılabileceklerin görüşülmesi, ailenin zamanı ve imkânları göz önünde bulundurularak planlama yapılması lazım. Bu kapsamda her okulun hedefleri olmalı" (Ö14)*

> *"Çocuğumla ilgili bir durum için öğretmenleri aradığımda çok fazla anlayış gösterilmiyor. Bazen telefon bile açılmıyor." (E7)*

> *"...velilerle konuşurken olumlu bir iletişim kurmalı, iletişim sürecini sürekli açık tutmalıyız. Bazen de farklı uygulamalarla bu iletişimi güçlendirmeliyiz." (OY5)*

"Bu konuda herkesin bir fikri olduğunu ama bu fikirlerin yeterli olmadığını düşünüyorum. Bu kapsamda hem öğretmenlerin hem idarecilerin hem de ailelerin çeşitli eğitimler almaları gerektiğini düşünüyorum." (Ö3)

"Biz ailelerin de okulda söz sahibi olması lazım. Bazı konularda fikirlerimiz alınmalı, bizlere de danışılmalı.". (E13)

"...sınıf içinde veya okulda yapılacak işlere yardımcı olabiliriz. Okul idaresine ve öğretmenlere destek olabiliriz. Bundan ötürü okulda ve sınıfta farklı etkinlikler yapılabilir." (E6)

"Aileler evde yeterince çocuklara destek olmalı, bunun nasıl yapılacağını bilmeli, çocukla ev de ve okul dışında da vakit geçirmelidir." (OY8)

"Velilerle okul içi etkinlikleriyle okul dışında da çalışmalar yapılabilir; örneğin: Sinema, tiyatro, kermes vb. gibi." (Ö18).

"...rehber öğretmenler çocuklarımızla ilgili problemlerde bize çok yardımcı oluyorlar. Bu yüzden aile katılımı etkinliklerinde onlar da yer almalıdır." (E15)

"...çocuklar, okula yeni başlarken ailelere yönelik mutlaka uyum programı olmalı. Bu kapsamda, aileye bir dizi eğitim verilip ve uygulama yaptırabilir." (Ö4)

“Aile katılımına yönelik hedeflere ne denli ulaşıldığı, velilerin dolduracağı anketlerle ölçülebilir. Katılıma etki eden başarılı öğretmen ve aileler ödüllendirilebilir.” (OY7)

“…bu konuyu önemseyen öğretmenlerin yapmış olduğu iyi uygulamalar, diğer okullar veya sınıflar için örnek olabileceği için herkesle paylaşılmalıdır.” (Ö2)

“…maalesef aileyle ilgili yeterli bir çalışma, uygulama veya istatistiğe ulaşamıyoruz. Kendi okulumuzda da aileyle ilgili yeterince envanter yok. Veri yok.”(OY12)

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, okullarda aile katılımını öğretmen, yönetici ve ebeveynlerin benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin sonuçlar, alt problem sırasına göre tartışılarak önerilerde bulunulmuştur.

"Katılımcıların Okullarda Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyi Nedir? "Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, okullar için önerilen aile katılımı ifadelerinin öğretmen, okul yöneticisi ve ebeveynler tarafından büyük ölçüde kabul gördüğü (benimsendiği) ve uygulanabilir bulunduğu görülmektedir. Güçlü okul-aile iş birliğinin sağlanmasında, uygulamacı olarak önemli etkiye sahip ebeveyn, öğretmen ve yöneticilerin sistem yaklaşımı ve ortaklık prensibine dayanan aile katılımını tüm boyutlarıyla (amaç, yapı ve süreç) hem benimseyip hem de uygulanabilir görmeleri oldukça önemli bir noktadır. Sonuç olarak modelin öngördüğü koşullar sağlandığında okullarda aile katılımının daha kolay sağlanacağı öngörülmektedir.

Amaç boyutunda katılımcıların en çok benimsemiş ve uygulanabilir bulmuş oldukları ifade, tamamen düzeyinde "Ailelerin desteklenmesi, bilinçlendirmesi ve doğru ana-baba tutumları edinebilmesi için aile katılımı sağlanmalıdır" ifadesidir. Buna göre katılımcıların, ailelerin

bilinç düzeylerinin artırılması yoluyla desteklenmelerini oldukça önemsedikleri görülmektedir. Çağdaş, Özel ve Konca (2016) aile katılımı faaliyeti içerisinde ebeveynlerin ihtiyacını hissetikleri konularda farkındalık düzeylerini artırabilmek için eğitim programlarının bir gereklilik olduğunu savunmaktadır. Kazak (2021) da yapmış olduğu araştırmasında eğitimli/bilinçli ebeveyn kavramına dikkat çekerek; velinin bilinç düzenin artmasıyla, öğrenciye destek düzeyinin de artığını ifade etmiştir.

Yapı boyutunda katılımcıların en çok benimsedikleri ve uygulanabilir buldukları ifade "Millî Eğitim Bakanlığı, taşra teşkilatı ve okullarda aile katılımından sorumlu birimler oluşturulmalıdır" (büyük ölçüde) ifadesidir. Buna göre katılımcıların aile katılım faaliyetlerinin artırılabilmesi için yeni bir yapılanmaya ihtiyaç olduğunu ve merkez teşkilatından okullara kadar aile katılımına yönelik birimlerin oluşmasını öngördükleri söylenebilir. Bu sonuca göre okullarda kapsamlı, paylaşımcı ve destekleyici bir aile katılımı için bir aile katılım sistemi geliştirilmesini kolaylaştırmak amacıyla okul müdürü ve öğretmenlere daha çok yetki verilmesi (Sugeçti, 2019, s. 85; Arslan, 2018, s. 70; Barr ve Saltmarsh, 2014; Aslanargun, 2007; Albez ve Ada, 2017); aile katılımının yerel düzeyde, okullarda ve İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde oluşturulacak birimler tarafından yönlendirilmesi ve yakından izlenmesi (Topçu, 2013, s. 184) gibi daha önce elde edilmiş araştırma önerileri, çalışmamızın sonuçlarını desteklemektedir.

Yapı boyutunda katılımcılar tarafından en az benimsenen ve uygulanabilir bulunan madde: "Her sınıfın bir aile lideri olmalıdır" (büyük ölçüde) ifadesidir. Buna göre katılımcılar tarafından sınıflarda aile liderlerinin olması, diğer maddelere nazaran yeterince kabul görmemiştir. Bu durumun uygulamada yaşanılabilecek sorunlar ile zaman ve iş yükü çekincesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Süreç boyutunda okullarda aile katılımı modelinin katılımcılar tarafından en fazla benimsenen ve uygulanabilir bulunan maddesi "Okulda görevli eğitim çalışanlarının aile katılımına yönelik eğitim almaları sağlanmalıdır" (büyük ölçüde) ifadesidir. Bu bulguya istinaden katılımcıların aile katılımı konusunda kendilerini geliştirmek istedikleri söylenebilir. Okullarda aile katılımı modelinin süreç boyutunun uygulama aşamasında,

katılımcılar tarafından önemli görülen hususlardan biri de destekleyici eğitimler düzenlenmesidir. Öğretmen ve yöneticilerin aile katılımına yönelik eğitim almalarının sağlanması ve ailelere yönelik onların ihtiyaçlarına odaklı eğitimler düzenlenmesi, modelde öngörülen destek eğitimlerinin muhtevasını oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin, ailelerin eğitime katılımıyla ilgili olumlu tutum geliştirmeye, aile sistemi ve aileyle çalışmaya ilişkin daha fazla bilgi edinme ve aileyle çalışma konusunda beceri geliştirmelerine ihtiyaç vardır (Yavuz Güler, 2014). Tümkaya ve Yeşiloğlu Uçar (2021) yapmış olduğu araştırmada eğitim çalışanlarının çoğunluğunun aile katılımı eğitimi almadığı ve aile katılımının daha sağlıklı ve etkili olabilmesi için öncelikle öğretmenlere, uzman kişiler tarafından aile katılımı konusunda kapsamlı ve uzun süreli bir eğitim verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Süreç boyutunda, katılımcılar tarafından en az benimsenen madde "Aile katılımı etkinlikleri, öğrencilerin ihtiyaçları ve ilgi alanları gözetilerek ailelerle birlikte planlanmalıdır" (büyük ölçüde) ifadesidir. Bu sonuca göre birlikte planlama sürecine katılımcıların çekimser yaklaştıkları söylenebilir. Çünkü planlama süreci belirli bir uzmanlık, zaman ve emek ihtiva etmektedir.

Süreç boyutunun en az uygulanabilir bulunan maddeleri "Okulda aile katılımına yönelik belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaşıldığı belirlenmelidir" (büyük ölçüde) ve "Okul içi ve dışında düzenlenen etkinliklere (sanatsal, kültürel, sportif vb.) ailelerin katılımı sağlanmalıdır" (büyük ölçüde) ifadeleridir. Bu maddelere katılımın diğer maddelere nazaran az olmasının sebebi, katılımcıların değerlendirme süreçlerinin sonunda çeşitli yaptırımlara maruz kalma ihtimalini düşünmelerinden kaynaklandığı savunulabilir. Aynı şekilde okul içi ve dışında planlanacak etkinliklerin ekstra iş yükü ve zaman ayırma anlamına gelmesinden dolayı katılımcıların bu maddeye de diğer maddelere nazaran az katılım sağladığı söylenebilir.

Katılımcıların okullarda aile katılımını benimseme ve uygulanabilir bulmasına ilişkin görüşleri bazı değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

“Katılımcıların Okullarda Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulmasına İlişkin Görüşleri Bazı Değişkenlere Göre Farklılık Göstermekte Midir?” Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Katılımcıların okullarda aile katılımını benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyine göre tespit edilen farklılıklar aşağıda sırasıyla belirtilmiştir:

Erkek katılımcıların, kadın katılımcılara göre aile katılımını daha çok benimsedikleri ancak uygulanabilir bulma noktasında benzer görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bu noktada erkeklerin, kadınlara nazaran aile katılımına ilişkin yeniliklere daha açık oldukları söylenebilir. Ayrıca ataerkil toplum yapısından dolayı kadın katılımcıların modeli benimsedikleri ancak uygulamaya ilişkin esaslara “benimseme” boyutuna göre daha az katılım sağladıkları görülmektedir.

Okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre göz önünde bulundurulduğunda, düşük sosyoekonomik çevrede yer alan okullarla ilişkili olan öğretmen, yönetici ve ebeveynlerin üst sosyoekonomik çevrede yer alan okullarla ilişkili olan öğretmen, yönetici ve ebeveynlere nazaran aile katılımını daha çok benimsediği ve uygulanabilir bulduğu söylenebilir. Birçok araştırmada sosyoekonomik yapının aile katılımı üzerinde ayırt edici bir değişken olduğu ortaya çıkmıştır. Sosyoekonomik düzeyin artmasıyla aile katılımının da artığı savunulmaktadır (Işık ve Şahin, 2022; Çağdaş, Özel ve Konca, 2016; Çiftçi ve Bal, 2015). Bu açıdan düşünüldüğünde farklılığın, üst sosyoekonomik çevrede bulunan okullarla ilişkili olan katılımcıların, aile katılımına ilişkin inançlarının daha olumlu olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Düşük sosyoekonomik çevrede bulunan okullarla ilişkili olan ailelerin, daha karmaşık problemleri bulunmaktadır. Bu problemlerin yaratmış olduğu olumsuzluklar ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin eğitime ilişkin motivasyonlarını düşürmekte ve aile katılımına ilişkin inançlarını azaltmaktadır. Bu nedenle

düşük sosyoekonomik çevrede bulunan okullarla ilişkili olan öğretmen, yönetici ve ebeveynlerin okullarda aile katılımını daha az uygulanabilir buldukları söylenebilir. Benzer şekilde farklı sosyoekonomik bölge okullarında görev yapan öğretmenler, birbirlerinden farklı şekilde aile katılımını benimsemiş ve uygulanabilir bulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler açısından da sosyoekonomik yapı, önemli bir değişken olup düzey artıkça aile katılımını benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyleri de artmaktadır.

22-31 yaş arasında bulunan katılımcıların; 32-40 yaş arası ve 41 yaş üstü katılımcılara nazaran okullarda aile katılımını daha az benimsediği ancak aile katılımının uygulanabilirliği noktasında, tüm yaş gruplarında bulunan katılımcıların görüşlerinin birbirine benzer olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre genç yaşta bulunan katılımcıların, aile katılımının öneminin yeterince farkında olmadıkları söylenebilir. Çocukların yetiştirilmesi konusunda daha deneyimli katılımcıların, aile katılımı etkinliklerine ilişkin görüşlerinin daha az deneyime sahip katılımcılara göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Bu nedenle farklılığın deneyimli ebeveyn, öğretmen ve idarecilerin aile katılımına daha olumlu yaklaşmalarından ve farkındalık düzeylerinin daha yüksek olmasından kaynaklandığı savunulabilir.

Öğretmenlerin okullarda aile katılımı modelini müdür, müdür yardımcısı ve ebeveynlere nazaran daha az benimsedikleri ve daha az uygulanabilir buldukları görülmektedir. Öğretmenler bu işin en önemli aktörlerinden biridir. Hem aile hem de okul yönetimi arasındaki koordinasyonun sağlanmasında önemli bir yere sahiptir. Öğretim faaliyetlerinin dışında birçok eğitsel sorumluluk taşıyan öğretmenlerimiz, iş yükü gerektiren değişimler konusunda çoğu zaman çekimser kalabilmektedir. Bu nedenle öğretmenler, okullarda aile katılımının getireceği sorumluluk ve iş yükünün ana yüklenicisi olacaklarını düşündüklerinden, benimseme ve uygulanabilir bulma noktasında aile katılımına daha olumsuz yaklaştıkları söylenebilir. Benzer bir durum, müdür yardımcıları için de geçerli görülmektedir. Çünkü yönetim anlamında büyük yük onlara düşmektedir. Okul müdürleri, diğer katılımcılara nazaran aile katılımına ilişkin boyutların daha uygulanabilir olduğunu düşünmektedir. Okul liderleri olan müdürlerin, aile katılımını büyük ölçüde uygulanabilir bulması oldukça önemlidir. Zira bu kişilerin hem öğretmenlik hem yöneticilik hem de

yüksek ihtimalle, ebeveynlik deneyimleri bulunmaktadır. Bu çoklu deneyim, onların aile katılımına ilişkin düşüncelerini, önemli ölçüde olumlu etkilemekte dolayısıyla aile katılımının uygulanabilirliğine ilişkin olan inançlarını, güçlendirmektedir. Okul yöneticileri özelinde bakıldığında; lisansüstü eğitim görmüş yöneticiler, lisans mezunu yöneticilere nazaran aile katılımını daha çok benimsemiş ve uygulanabilir olarak görmüştür. Bu kapsamda lisansüstü mezunu yöneticilerin, aile katılımına ilişkin farkındalıklarının lisans mezunu yöneticilere göre daha yüksek olduğu ve yeniliğe daha açık oldukları söylenebilir.

Okullara yönelik aile katılımı ifadelerinin öğretmen, okul yöneticisi ve ebeveynlerin görüşlerine göre büyük ölçüde benimsenen ve uygulanabilir bulunan ifadeler olduğu görülmektedir.

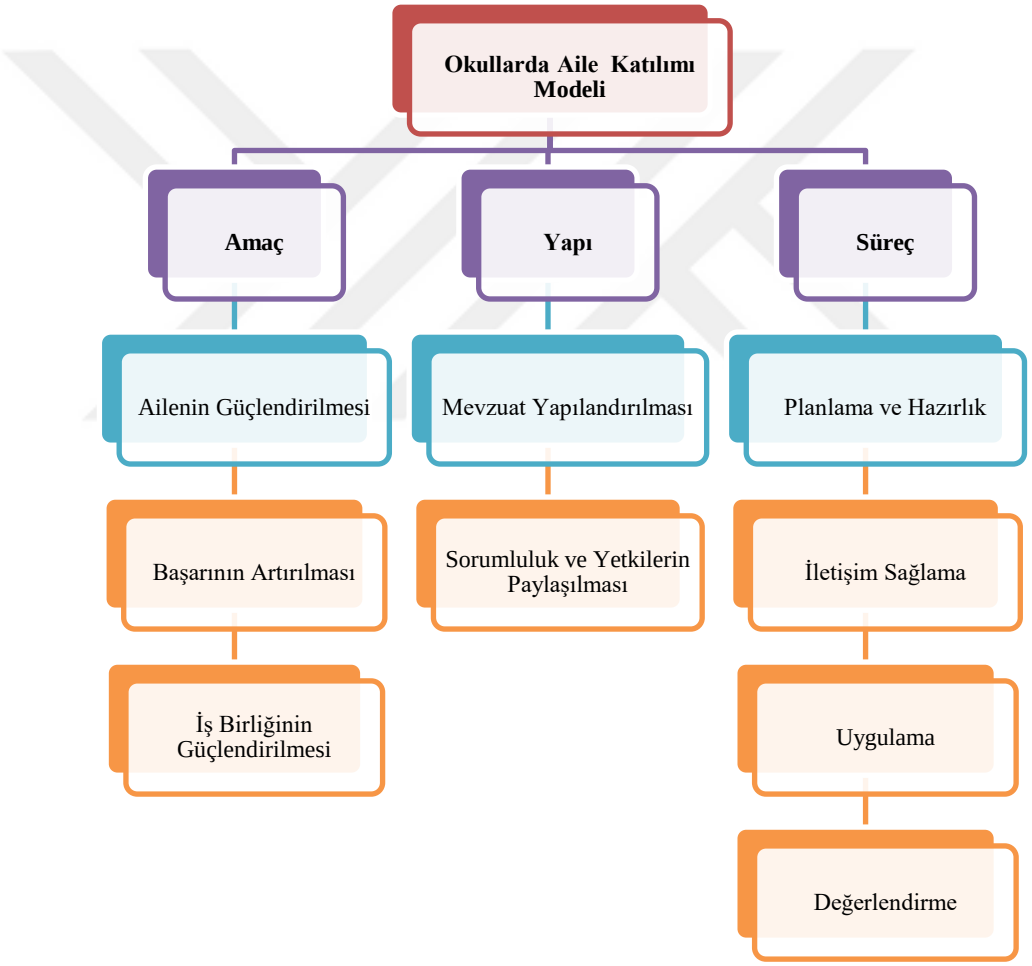
"Okullarda aile katılımı nasıl olmalıdır?" Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Aile katılımı ebeveynlerin, çocukların eğitim sürecine doğrudan veya dolaylı olarak yapmış oldukları katkıların toplamı olarak ifade edilebilir. Ailelerden, yeterince katkı alınabilmesi için katılım koşullarının oluşturulması ve sürekliliğin sağlanması iyi bir organizasyonu gerektirmektedir (Başaran ve Koç, 2001, s. 105; Bağçeli Kahraman, Eren ve Şenol, 2017; Işık ve Şahin, 2022; Çelenk, 2003). Ancak okullarda aile katılımı etkinlikleri; aile katılımının öneminin farkında olan gönüllü öğretmen, ebeveyn ve okul yöneticileri ile okul aile birlikleri tarafından sınırlı ölçüde devam etmektedir. Ayrıca okul aile birliklerinin, süreçte verimli çalışmadıkları ve yeterince tanınmadıkları birçok araştırmacı tarafından teyit edilmiştir. Bu nedenle ailelerin, eğitim süreçlerine katılımlarının yeterince desteklendiği, okul, aile ve toplum ortaklığını öngören sistematik bir yaklaşıma ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır.

Okullarda aile katılımı iş birliğine dayalı bir süreci öngören ekolojik bakış açısıyla, ebeveynlerin, öğretmenlerin ve toplumdaki diğer paydaşların dahil oldukları bütünleşik bir istişare modelini öngörmektedir. Bu bağlamda okullar için önerilen aile katılımı Bronfenbrenner'in (2005) Ekolojik Sitem Kuramı ile Epstein 'in Okul, Aile ve Toplum Ortaklıkları modelinden izler taşımaktadır. Keçeli-Kaysılı (2008) ve Albez ve Ada (2017)

da ekolojik sistem yaklaşımının ailenin eğitime dâhil olmasına katkı sağladığını, okulların ve eğitimcilerin bu yaklaşımı benimsemesinin, aile katılımı için atılacak ilk adım olduğunu ve böylelikle eğitim programlarında okul, aile ve toplum ortaklıkları üzerine kurulu aile katılımı çalışmalarının ortaya çıkması gerektiğini öne sürmektedir.

Okullar için önerilen aile katılımı modeline ılişkin Amaç, Yapı ve Süreç boyutları Şekil 5 'te gösterilmiş ve detayları aşağıda verilmiştir:



Şekil 5. Okullarda Aile Katılımı Modeli

Şekil 5'te görüldüğü üzere okullarda aile katılımı modeli Amaç, Yapı ve Süreç boyutlarından oluşmaktadır. Amaç boyutunda: Ailenin güçlendirilmesi, başarının artırılması ve iş birliğinin güçlendirimesi; yapı boyutunda: Mevzuatların yapılandırılması, sorumluluk ve

yetkilerin paylaşılması öngörülürken süreç boyutunun da planlama ve hazırlık, iletişim sağlama, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarından oluştuğu görülmektedir. Aşağıda söz konusu bu boyut ve alt boyutlara ilişkin sonuç ve tartışmalara yer verilmiştir.

Aile Katılımının Amacı

Katılımcıların, okullarda aile katılımının amaçlarını aileyi güçlendirme, öğrenci başarısını artırma ve okul-aile arasında güçlü iş birliği sağlama, ekseninde değerlendirdikleri görülmektedir.

Ailenin Güçlendirilmesi**:** Ailelerin desteklenmesi, bilinçlendirilmesi ve doğru ana baba tutumları edinebilmesi amacıyla aile katılımı sağlanmalıdır. Okullar tarafından düzenlenecek etkinlikler ve eğitim faaliyetleri ile ebeveynlere destek sağlamak, onların eğitim sürecindeki motivasyonlarını artırmak, ebeveynlik becerilerini geliştirmek, sorumluluk ve farkındalık oluşturarak onları güçlendirmek oldukça önemlidir. Bu bağlamda ailelerin geliştirilmesi ve eğitime katılımlarının artırılması, sağlıklı nesillerin gelişimi için anne baba eğitim programları ve etkinlikleri bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır (Çağdaş, Özel ve Konca; 2016).

Başarının Artırılması: Çocukların başarısını artırmak için öğrenmeyi daha etkili hale getirmek gerekmektedir. Öğrenmeyi daha etkili hale getirebilmek için çocukların ev ve okullarındaki öğrenme ortamlarını zenginleştirmek elzemdir. Burada kilit nokta, aile katılımının sağlanmasıdır (Keçeli Kaysılı, 2008; Aksu ve Karaçöp, 2015; Özel ve Zelyurt, 2016). Okul ile ortaklaşa bir program dâhilinde çocuğuna destek sağlayan ebeveynlerin, çocuklarının daha başarılı olduğu birçok araştırma sonucunda yer almaktadır (Çalışkan ve Ayık, 2015; Çelenk, 2003). Günümüz eğitim politikaları, öğrenci başarısını artırmak için bir mekanizma olarak ebeveyn katılımını, giderek daha fazla teşvik etmektedir (Hamlin ve Filessa, 2018). Akademik başarıyı desteklemek için aile ve okul arasında iş birlikleri geliştirmek, uzun süredir devam eden bir temele sahiptir ve çok sayıda program ve politikanın odak noktasıdır (Hill ve Taylor, 2004). Anne-babaların, eğitim sürecine

katılımlarının sağlanması için eğitim ortamlarının etkili bir biçimde düzenlemesinin, ebeveynlerle evde ve okulda uygulanabilecek etkinlikler planlanmasının, anne-baba katılımı sürecinin tamamı için okul yönetimiyle iş birliği içinde olunmasının öğrencilere, anne babalara ve öğretmenlere fayda sağlayacağı düşünülmektedir (Çiftçi ve Bal, 2015).

İş Birliğinin Güçlendirilmesi: Ailelerin ve toplumun, eğitim-öğretim çalışmalarının bir parçası olması için aile katılımı sağlanmalıdır. Bu bağlamda okul, aile ve toplum ortaklıkları geliştirmek oldukça önemlidir. Araştırmaya katılan öğretmen, okul yöneticisi ve öğretmenlerin ailenin dışında okulla iş birliği sağlayabilecek diğer toplumsal kurumlarla da iş birliği yapmaya dikkat çekmesi önemlidir. Hatta, tüm paydaşların okula aidiyet hissetmesi gerekliliğine vurgu yapılması, ortaklığın ötesinde bir bağlılığın gerekliliğine işaret etmektedir. Bu bağlamda, okul yönetimi çevrenin eğitime ilişkin beklentilerini karşılayarak sosyal, ekonomik ve teknolojik gelişimin sağlanması ve toplumun kalkınması için çevredeki tüm kamu ve sivil toplum örgütleri ile iletişim kurmalı, iş birliği yapmalı, koordinasyon sağlamalıdır (Kolay,2004).

Aile Katılımının Yapısı

Katılımcıların okullarda aile katılımı nasıl bir yapıya sahip olması gerektiğini, mevzuat yapılanması ile sorumluluk ve yetki paylaşımı çerçevesinde değerlendirdikleri görülmektedir.

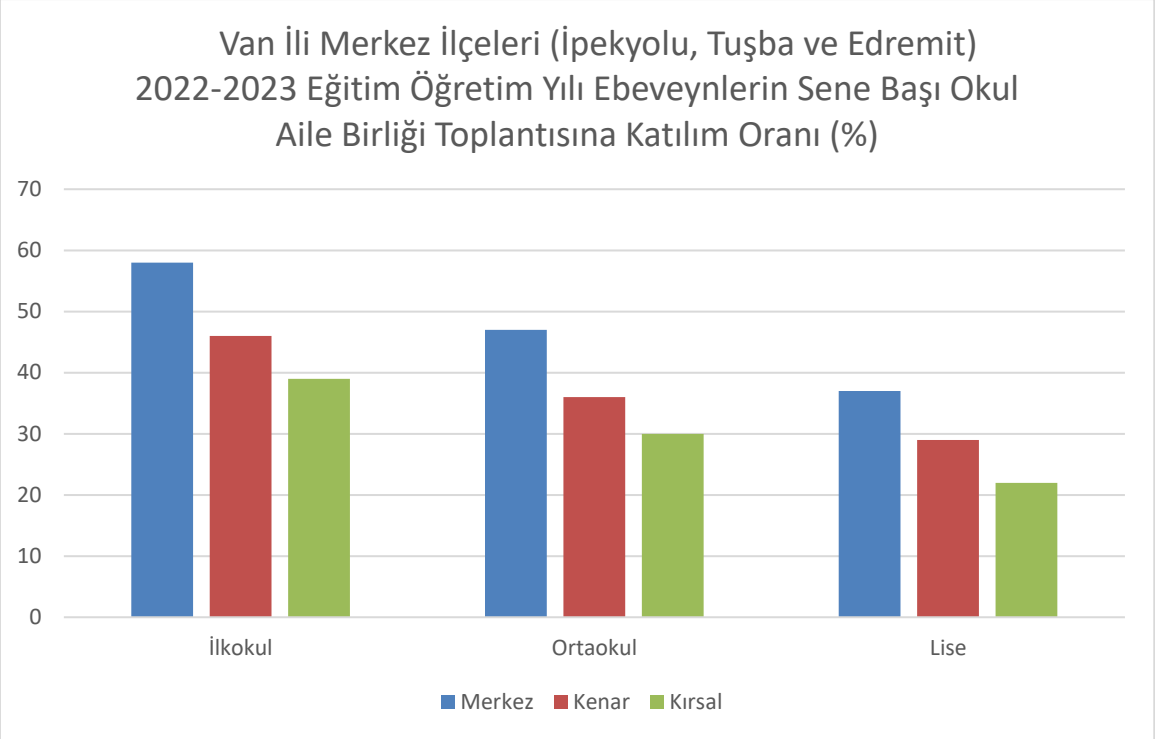
Mevzuat Yapılandırılması: Okullarda aile katılımını destekleyecek mevzuat (yönerge, genelge vb.) yeniden yapılandırılmalıdır. Bu kapsamda yapılandırılacak mevzuatların aileyi merkeze alan, okul çalışanlarının ve ebeveynlerin aile katılımı için özendirildiği, ailelerin iş birliği süreci içerisinde müdahale sınırlarını belirleyen bir içeriğe sahip olması gerektiği görülmektedir. Bu sonuca paralel olarak Koç (2019) da okullarda aile katılımının nasıl olacağı ile ilgili standartların geliştirilmesi ve öğretmenlerin okulda, aile katılımını artırmaları için özendirilmesi önerisinde bulunmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığının, veli katılımına yönelik belirgin bir politikasının olmaması, veli katılımına ilişkin standartların netleşmemiş olması ve öğretmeni, veli katılımını artırmaya özendirecek çalışmaların yetersiz olması, aile katılımının sistemden kaynaklı engelleri arasında görülmektedir (Koç, 2019). Çakır ve Yavuz (2020) da ebeveynlerin, aile katılımı özelinde, öğrenciye ve okula karşı sorumluluklarının bağlayıcı şekilde yönetmeliklerle düzenlenmesi gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca dünyada aile katılımı üzerine yapılan çalışmalar incelediğinde; bunun için ayrı bir plan, zaman, iş gücü ve parasal destek gerektiği gözlemlenmektedir (Bağçeli Kahraman, Eren ve Şenol, 2017).

Yürürlükte olan mevzuatta, ailelerin eğitim sürecine aktif katılımını gerektiren somut yasal düzenlemelerin olmaması, önemli bir eksikliktir. ABD'de "No Child Left Behind" olarak bilinen yasal düzenleme, ailelere okulda kararların alındığı toplantılara katılma, öğretmenlerle çocukların sorunlarına çözüm üretme, okulun amaçlarına ulaşmasında, okulla sorumluluk üstlenme gibi yükümlülükler getirmiştir (Crites, 2008, s. 86). Bu tür yasal düzenlemeler, ailelerin eğitim sürecine katılımı uygulamalarını artıracak ve geliştirecektir. (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010). Ancak her okulun sosyoekonomik yapısı, kültürel çevresi, odak öğrenci grubu, ailelerin yapısı vb. gibi ekolojik unsurları farklılık göstereceğinden, merkez teşkilatı tarafından yapılacak yasal düzenlemeler; ekolojik sistem kuramının doğasına uygun bir şekilde hazırlanarak taşradaki yerel uygulamacılara geniş ve esnek bir müdahale alanı oluşturulmalıdır. Yerel uygulamacılar olan okul yöneticileri; öğretmenler ve ailelerin müdahale alanı belirtilirken yazılı okul politikaları şeklinde tüm ebeveynlerle iş birliği içinde yapılandırılması özendirilmelidir. Bu doğrultuda, her okulun oluşturulacak yasal çerçeve içerisinde bir aile katılım stratejisi olmalıdır. Aile katılım stratejisi, ebeveynlerin çocuklarının eğitimine dâhil olabilecekleri tüm farklı yolları belirlemeli, onların motivasyonlarını artırmalı ve okullar arasındaki uygulama çeşitliliğini özendirmelidir (Hornby, 2000; Hornby ve Witte, 2010). Şenaras ve Çetin (2019) de velilerle ilişkilerin yönetiminde sınırları, hak ve sorumlulukları belirleyen uygun bir çerçevenin tarafların da katılımıyla çizilmesi ve veli-yönetim-öğretmen iletişiminin iyi yapılandırılması, gerekliliğini ifade etmektedir. Oluşturulacak yasal mevzuatta, paydaşların sorumlulukları ve

sınırları net olarak belirlenmelidir. Yani öğretmen, okul yöneticisi ve ailelerin sınırlarının nerede başlayıp nerede bittiği, hangi noktaların, onların sorumluluk alanlarına girdiği gibi konular yer almalıdır. Aksi takdirde, eğitim öğretim süreci ve okul toplumu açısından olumsuz sonuçların ortaya çıkması kaçınılmaz olabilir. Oluşturulacak mevzuatın, okullarda aile katılımı için bir bütçe öngörmesi ailenin katılım motivasyonu açısından önemli görülmektedir. Ayrıca ana uygulamacılar olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin aile katılım çalışmaları yürütmelerini teşvik etmek için maddi bir kazanım (ek ders, maaş kat sayısı, ödül, belge v.b.) elde edebilmeleri gerekli görülmektedir.

Sorumluluk ve Yetkilerin Paylaşılması: Alan yazında, sınıf düzeyi yükseldikçe veli katılımının azaldığına yönelik saptamalar bulunmaktadır (Chen, 2008; Çıkar, 2019, s. 101). Ancak aile katılımında önemli olan, sürekliliğin sağlanmasıdır. Süreklilik ihtiva eden aile katılımının en belirgin özellikleri: Planlılık ve sistemliliktir (Bağçeli Kahraman, Eren ve Şenol, 2017; Kocabaş, 2001). Epstein ve Salinas'ın (2004) öne sürdüğü gibi okullarda ihtiyaç duyulan şey: Temel konuları içeren kapsamlı ve planlı bir ebeveyn katılımı sistemidir. Hatta, Işık ve Şahin (2022) de sistemliliğin aile katılımını düzenli, nitelikli, etkili kılacağını savunmaktadır. Aile katılımı koşullarının oluşturulması ve sürekliliğin sağlanması iyi bir organizasyonu gerektirmektedir. Mevcut yapıda bunları sağlama görevi, sınırlı ölçülerde okul aile birliklerine verilmiş olmasına rağmen, bu birimlerin verimli çalışmadıkları ve yeterince tanınmadıkları ortadadır. Bunun en önemli kanıtı ise birliğin düzenlemiş olduğu toplantılara dahi yeterince katılımın sağlanmamasıdır. Söz konusu bu durumun Van İlindeki okul aile birlikleri için de benzer olduğu Van İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma, Stratejik Planlama ve Kalite Geliştirme Ekibi (ASKE)'nin 2023 yılı okul aile birliklerine ilişkin raporunda belirtilmiştir. Aşağıda Van İli 2022-2023 dönemi okul aile birliği toplantılarına katılım sağlayan ebeveynlerin oranına ilişkin bilgiler Şekil 6'da verilmiştir.

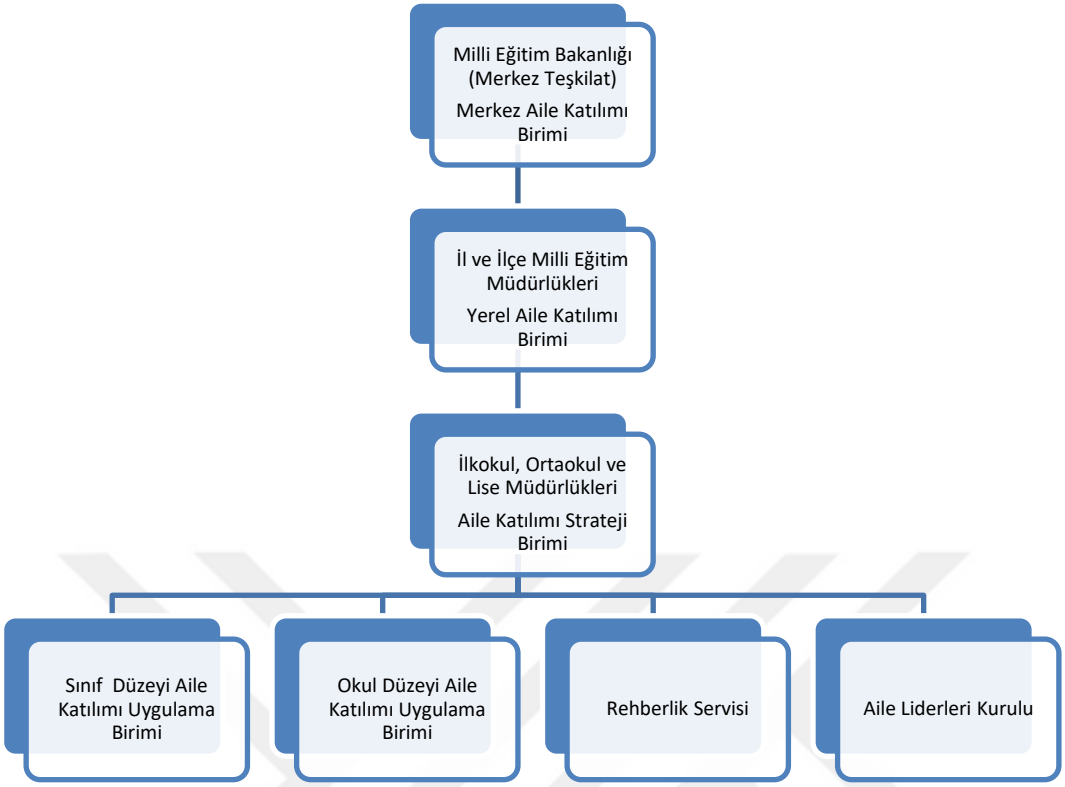


Şekil 6. Van İli 2022-2023 Dönemi Okul Türüne Göre Okul Aile Birliği Toplantılarına Katılım Sağlayan Ebeveynlerin Oranı

Şekil 6 incelendiğinde Van ili merkez ilçelerinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde okuyan öğrenci ebeveynlerinin sene başı okul aile birliği toplantısına katılım oranlarının okul kademesi artıkça azaldığı, aynı şekilde merkezden kırsala doğru uzanan okul ekosisteminde ebeveynlerin sene başı okul aile birliği toplantısına katılım oranlarının azaldığı görülmektedir. Merkez ilkokulları hariç tüm bölge okullarında %50'nin altında bir ebeveyn katılımı söz konusudur. Aile katılımın en belirgin faaliyetlerinden biri olan okul aile birliği toplantıları için bu oranın oldukça düşük olduğu söylenebilir. Bu açıdan okul aile birliklerinin aile katılımını sağlamada tek başına yeterli olmadıkları savunulabilir. Ayrıca ülkemizde okulların veya öğretmenlerin kişisel özverileri ile aile katılımı sağlanmakta olup sürecin uygulamalı, kamusal bir yapılanma olduğu düşünülmemektedir (Bağçeli Kahraman, Eren ve Şenol, 2017). Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda, aile katılımının istenilen düzeyde sağlanması sadece özverili öğretmen ve yöneticilerin çalışmalarıyla değil, tüm çalışanların desteği alınarak okul aile birliklerinden tamamen farklı yeni bir yapı ile mümkün

olabilir (Başaran ve Koç, 2001, s. 105). Bu doğrultuda, araştırma sonucu okullarda ailelerin eğitim öğretim faaliyetlerine katılım çabalarını destekleyen bir sitem oluşturulmasını öngörmektedir. Bunun için araştırmaya katılan öğretmen, okul yöneticileri ve ebeveynler; Millî Eğitim Bakanlığı, taşra teşkilatı ve okullarda aile katılımı ile ilgili sorumlu birimler oluşturulmasına, eğitim çalışanlarına daha çok yetki verilmesine, her sınıfta bir aile lideri olmasına ve sürecin okul yöneticileri tarafından takip edilmesine büyük ölçüde katılım sağlamışlardır.

Merkezi programlama ile oluşturulmuş aile katılımı etkinliklerinden ziyade, yerel uygulamaların düzenlemesinin, aile katılımını daha etkili hale getireceği (Uçuş, 2016) ve yerel yönetim kurullarında ailelerin de yer alması gerektiği savunulmaktadır (Dizbay, 2010, s. 64). Bununla birlikte aile katılımı uygulamaları için öğretmenlerden ve ebeveynlerden oluşan alt komisyonların kurulması (Aslanargun, 2007), okul yöneticilerinin ebeveynlerle iletişim kurmasında öncülük yapması, okul yöneticilerinin aile katılımı etkinliklerinin takibini yapması, her bir sınıfın velilerini temsil eden aile liderlerinin bulunması ve bu liderlerin kararlara katılımlarının sağlanması (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Şentuna, 2019, s. 97); okullarda kapsamlı, paylaşımcı ve destekleyici bir aile katılımı için bir aile katılım sistemi geliştirilmesini kolaylaştırmak amacıyla okul müdürü ve öğretmenlere daha çok yetki verilmesi (Sugeçti, 2019, s. 84; Arslan, 2018, s. 70; Barr ve Saltmarsh, 2014; Aslanargun, 2007; Albez ve Ada, 2017); aile katılımının yerel düzeyde, İl Milli Eğitim Müdürlüklerinde oluşturulacak bir birim tarafından yönlendirilmesi ve yakından izlenmesi (Topçu, 2013, s. 183) gibi daha önce yapılmış araştırma önerileri, çalışmamızın sonuçlarını desteklemektedir. Bu kapsamda, modelde öngörülen okullarda aile katılımından sorumlu yapılanma Şekil 7'de belirtilmiştir.



Şekil 7. Okullarda Aile Katılımını Sağlanması İçin Öngörülen Yapılanma

Şekil 7'de görüldüğü gibi aile katılımına ilişkin teşkilat yapılanmasının, Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatından başlayıp okullarda, sınıf düzeyine kadar uzandığı görülmektedir. Merkez teşkilatında aile katılımı ile ilgili bir birimin kurulması aile katılımını ulusal bir boyuta taşıması adına oldukça önemlidir. İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri olan taşra teşkilatlarında "Yerel Aile Katılımı Birimi" oluşturularak sorumlu şube müdürü ve müdür yardımcılarına bağlanması; bu birimde sosyolog, aile danışmanı, rehber öğretmen ve bilimsel araştırma becerisine sahip öğretmenlerin çalışabilmesi öngörülmektedir. Okullarda kurulacak Aile Katılımı Strateji Biriminin; okul müdürü, 1 müdür yardımcısı, 1 rehber öğretmen, aile liderleri temsilcisi, en az 2 öğretmenden oluşturulması öngörülmektedir. Modelde belirtilen Okul Düzeyi; Aile Katılımı Uygulama Birimi, Sınıf Düzeyi Aile Katılımı Uygulama Birimi, Rehberlik Servisi ve Aile Liderleri Kurulu da Aile Katılımı Strateji Birimi'ne bağlı olarak çalışacaktır.

Aile Katılımı Süreci

Öğretmen, okul yönetici ve ebeveynler okullarda aile katılımının nasıl bir süreçte yürütülmesi gerektiğini planlama ve hazırlık yapılması, iletişim sağlanması, uygulamaların gerçekleştirilmesi ve değerlendirme yapılması çerçevesinde değerlendirdikleri görülmektedir.

Planlama ve Hazırlık: Her okul, kendine özgü ekolojik yapısıyla özeldir. Her okulun hitap ettiği ailelerin özellikleri, ihtiyaçları ve içinde bulunduğu toplumun dinamiklerindeki farklılıklar, aile katılımına yönelik etkinliklerin farklılaşmasına ve çeşitlenmesine sebep olabilmektedir. Dünyada yapılan araştırmalarda, farklı demografik özelliklere sahip ailelere yönelik farklı aile katılımı programları uygulandığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar: Ailelerin hangi eğitim seviyesinde ve sosyoekonomik düzeyde olursa olsun, farklı konularda aile katılımı etkinliklerine ihtiyacı olduğunu ortaya çıkarmıştır (Bağçeli Kahraman, Eren ve Şenol, 2017). Bununla birlikte okulların iç dinamiklerinin (okul türü, teknolojik alt yapı, okul büyüklüğü, öğrenci mevcudu, sosyal kültürel olanaklar vb.) değişkenlik göstermesi de müdahale şeklini etkilemektedir. Okulların ihtiyaçları, dışarıdan birbirine benzerlik gösterse de aslında durum pekte görüldüğü gibi değildir. Ancak bu farklılıkları gözeterek planlanan aile katılımı etkinlikleri, başarıya ulaşabilecektir.

Her okul, kendi iç dinamikleri ve çevresel faktörlerden hareketle aile katılımına yönelik stratejilerini, belirlemesi gerekmektedir. Katılımcılar, modelin süreç boyutunda planlama ve hazırlık aşamasının nasıl olması gerektiği ile ilgili; aile katılımına yönelik engellerin belirlenmesi ve sorunların analiz edilmesi, ulaşılabilir hedeflerin belirlenmesi, ailelerin ilgi ve ihtiyaçları gözetilerek birlikte planlama yapılması ve müdahale stratejilerinin belirlenmesi şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu görüşleri Erdener (2014) ile Çınkır ve Nayır (2017) ailenin eğitime katılımını engelleyen ve destekleyen faktörlerin belirlenmesi gerektiğini, Bağçeli Kahraman, Eren ve Şenol (2017) da ailelere yönelik ihtiyaç analizleri yoluyla okula uygun program geliştirilmesi ve bu programların sistemli bir şekilde yürütülerek yaygınlaştırılması gerektiğini vurgulayarak desteklemektedir. Ayrıca Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010) ve Çağdaş, Özel ve Konca (2016) da okullarda aile katılımının

gerekli ve önemli görülmesine rağmen, ailelerin sürece katılmasını engelleyen etkenlerin giderilmesine yönelik çalışmaların yeterince yapılmadığını ifade etmektedir. Bu nedenle hazırlık ve planlama aşamasında, anne-babaların ve çocukların ilgi, ihtiyaç, olanak ve sorunlarını belirlemek uygulamacıların anne-babalara daha uygun aile katılım çalışması planlamasını sağlayacak ve anne-babaların çalışmalara katılımını artıracaktır (Keçeli Kaysılı, 2008; Tezel-Şahin ve Özyürek, 2010; Bağçeli Kahraman, Eren ve Şenol, 2017).

Katılımcıların, planlama ve hazırlık aşamasında belirtmiş olduğu başka bir husus da aileyle birlikte planlama yapılmasıdır. Aile katılımına ilişkin hedeflere ulaşabilmek için yapılacak faaliyetlerin belirlenmesinin ardından, bu faaliyetlerin ailelerle birlikte planlaması oldukça önemlidir. Aslan (2018) ve Kılıç (2010); aile katılım etkinliklerinin ebeveynlerle birlikte planlanmasını, planlama yapılırken ebeveynlerin çalışma koşulları ve ayırabileceği zamanın göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmiştir (Çıkar ve Arslan, 2022). Işık ve Şahin (2022) ve Arslan (2018) da bu şekilde ebeveynlerle birlikte planlama yapılmasının ve onlara uygulama aşamasında aktif görev verilmesinin, aile katılımını artıracağını savunmaktadır (s.70).

İletişim Sağlama: İletişim güçlü bir iş birliğinin ön şartıdır. Bu doğrultuda, öğretmen ve okul yöneticilerinin ailelerle ilişkilerinde, iletişim kanallarını açık tutmaları gerekmektedir. Katılımcılar; modelin süreç boyutunda iletişim sağlarken olumlu dil kullanılması, iletişim araçlarının çeşitlendirilmesi ve uygun iletişim ortamı oluşturulması gerektiği şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Etkin bir okul ebeveyn iş birliği sağlayabilmek için, ilişkiler rastlantıya bırakılmamalıdır (Çelenk, 2003). Bir planlama dâhilinde nezaket kuralları çerçevesinde sürdürülmelidir. Özünde, saygı ve iş birliğine dayalı ilişkiler; okul yönetimi, öğretmen ve ailelerin ortak hedeflere ve ortak anlayışa ulaşmasını sağlar (Yune, 2014). Çakır ve Yavuz (2020), Wanat (2010) ve Dönmez ve Yıldırım (2008) da yapmış oldukları çalışmalarında, okul-aile iletişiminde olumlu dil kullanımının önemini vurgulamıştır. Ayrıca Çalışkan ve Ayık (2015) ve Sugeçti (2019), okulların ailelerle olan iletişiminin kalitesine vurgu yaparak, güçlü bir iletişimin güveni ve aile katılımına olan ilgiyi artıracağını savunmaktadır.

Okul-aile iletişimde önemli olan ikinci husus ise iletişimin sıklığı ve hangi yollarla gerçekleştiğidir. Nitekim alan yazın incelendiğinde, ebeveynlerin çoğu zaman okuldaki etkinliklerden haberlerinin olmadığını (Dizbay, 2010, s. 64), okula sadece öğrencisiyle alakalı sorunlar yaşandığında çağrıldıklarını (Özgan ve Aydın, 2010), ebeveynlerin yılda en fazla 1-2 defa bilgilendirildiği (Çıkar ve Arslan, 2022), genellikle okul aile birliği toplantısı dışında, nadiren sınıf toplantıları yapıldığı vurgulanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında; okul aile iletişim sıklığında önemli problemlerin yaşandığı, bunun iletişim kopukluğuna neden olduğu söylenebilir. Nitekim, sık ve düzenli aralıklarla ebeveynlerle iletişim kurma yolları sağlanmalıdır (Çatalkaya, 2021, s. 106; Akyol, 2019, s. 68; Keçeli Kaysılı, 2008).

Okul yöneticileri ve öğretmenler genellikle okul aile birliği toplantısı, ikili görüşme; yazılı not, bülten, elektronik posta, kısa mesaj, telefon görüşmesi, sosyal medya gibi yollarla iletişim kurmaktadır (Kolay, 2004; Keçeli Kaysılı, 2008; Aslanargun, 2007; Çelenk, 2003). Bu iletişim araçları, genellikle velinin edilgen konumda olduğu etkileşimi öngörmektedir. Ancak Çatalkaya (2021)'nın da belirttiği gibi yukarıda söz edilen iletişim araçlarıyla ailenin planlama ve uygulamasında aktif bir şekilde rol alabileceği; ev ziyaretleri, sınıf içi etkinlikler, kermesler, şenlikler, şiir dinletisi, tiyatro, sinema, konferanslar, spor müsabakaları, fuar gezisi, proje çalışmaları, piknik, kır gezisi gibi okul içi ve okul dışı sosyal etkinlikler yoluyla hem velilerle hem de öğrencilerle sürekli iletişim halinde olunmalıdır (s.106).

Araştırma sonuçları incelendiğinde veliler, okul yönetimi ve öğretmenlerle görüşme yapabilmeleri için okullarda uygun ortam oluşturulması gerektiğini vurgulamışlardır. Alanyazın incelendiğinde Koç (2019), Aslanargun (2007) ve Çalışkan ve Ayık (2015) okullarda öğretmenlerin ve yöneticilerin ebeveynlerle rahat görüşebileceği veli görüşme alanları veya odaları oluşturulmasını, Topçu (2013) da imkânlar ölçüsünde, okul içerisinde, okul gelişim ekibinin, okul aile birliği üyelerinin ve velilerin sürekli kullanabileceği ofisler ve çalışma ortamları oluşturulmasını savunmaktadır.

Uygulama: Katılımcılar, okullarda aile katılımı modelinin uygulama aşamasında ebeveynlerin çocuklarını ilgilendiren konularda kararlara katılım sağlanmasını, yönetici,

öğretmen ve ebeveynlere destekleyici eğitimler verilmesini; ev, okul ve okul aile iş birliği temelli katılım faaliyetlerinin yürütülmesini, uyum programlarının düzenlenmesini ve aile rehberliği yapılmasını öngörmektedir.

Öğrencileri ve okulu ilgilendiren konularda kararlar alınırken ailelerin de karar alma sürecine katılım sağlanması, birçok araştırmacı tarafından desteklenmektedir (Tümkaya ve Yeşiloğlu Uçar, 2021; Çalışkan ve Ayık, 2015; Dizbay, 2010, s. 64; Beydoğan, 2006; Yaylacı, 1999, s. 111). Bu durum, okul demokrasisinin bir gereği olmalıdır. Ancak eğitim sisteminin hiyerarşik yapısı ve merkezi yönetim anlayışı bu sürece büyük ölçüde ket vurmaktadır. Öyleki Dolaman (2015, s.79) ve Çakır ve Yavuz (2020) yapmış oldukları araştırmalarında okul müdürlerinin, ebeveynlerin kararlara katılım çabalarını yeterince desteklemediği ve onları bazı konularda yetersiz gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında yer alan bu görüş farklılığı, ebeveynlerin kararlara katılımının hangi ölçüde ve hangi konularda olması gerektiğine ilişkin belirsizlikten kaynaklanmaktadır. Bu nedenle ailelerin kararlara katılım süreci oldukça önemli olmasıyla birlikte, bir o kadar da hassas bir süreç olarak değerlendirilebilir.

Okullarda aile katılımı süreç boyutunun uygulama aşamasında, katılımcılar tarafından önemli görülen hususlardan biri de destekleyici eğitimler düzenlenmesidir. Öğretmen ve yöneticilerin aile katılımına yönelik eğitim almalarının sağlanması ve ailelere yönelik onların ihtiyaçlarına odaklı eğitimler düzenlenmesi, modelde öngörülen destek eğitimlerinin muhtevasını oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin, ailelerin eğitime katılımıyla ilgili olumlu tutum geliştirmeye, aile sistemi ve aileyle çalışmaya ilişkin daha fazla bilgi edinme ve aileyle çalışma konusunda beceri geliştirmelerine ihtiyaç vardır (Yavuz Güler, 2014). Tümkaya ve Yeşiloğlu Uçar (2021) yapmış olduğu araştırmada eğitim çalışanlarının çoğunluğunun aile katılımı eğitimi almadığı ve aile katılımının daha sağlıklı ve etkili olabilmesi için öncelikle öğretmenlere, uzman kişiler tarafından aile katılımı konusunda kapsamlı ve uzun süreli bir eğitim verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda; Bağçeli Kahraman, Eren ve Şenol (2017) ve Lindberg (2018) de öğretmen yetiştirme programlarına aile katılımı ile ilgili

ders veya ders konularının eklenmesi, mevcut eğitim sisteminin önemli bir parçası olan öğretmen ve yöneticilerin ise hizmet içi eğitimlerle (Kolay, 2004; Özel ve Zelyurt, 2016) desteklenmesi gerektiğini savunmaktadır. Üniversitelerin eğitim fakültelerinde aile katılımına yönelik verilecek derslerde, bu konuda daha bilinçli öğretmenlerin yetişmesini sağlayacaktır (Çağdaş, Özel ve Konca, 2016; Özel ve Zelyurt, 2016; Lindberg, 2018).

Aile katılımı etkinlikleri içinde en önemli faaliyetlerden birinin aileler için düzenlenen eğitim programları olduğu birçok araştırmada ortaya çıkmıştır (Tümkaya ve Uçar, 2021; Çatalkaya, 2021, s. 106; Koç, 2019; Aksu ve Karaçöp, 2015; Özel ve Zelyurt, 2016; Yaylacı, 1999, s. 111). Çünkü yapılan araştırmalarda, daha önce uygulanan eğitim programların sonunda ailelerin anne-babalık davranışlarının olumlu yönde değiştiği; anne-babalıkla ilgili streslerinin azaldığı ve özyeterlik duygularının artığı belirlenmiştir (Şahin ve Kalburan, 2009; Bağçeli Kahraman, Eren ve Şenol, 2017; Koç, 2019).

Ancak aile eğitimi programları, ailelerin ve çocuklarının içinde bulunduğu bireysel, coğrafi, sosyal ve kültürel farklılıklar çerçevesinde değişik gelişim ve öğrenme ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde esnek olarak planlanmalıdır (Kılıç, 2010, s. 107; Tümkaya ve Uçar, 2021; Bağçeli Kahraman, Eren ve Şenol, 2017; Koç, 2019). Bu bağlamda eğitim etkinliklerinin, özellikle ve öncelikle gereksinim duyulan konularda yürütülmesi için ebeveynlerin eğitim ihtiyacını belirleme formu ve eğitime katılım için uygun zamanların sorgulandığı formların doldurulması, yerinde bir uygulama olacaktır.

Millî Eğitim Bakanlığı, geçmişte birçok aile eğitimi programı düzenlemiştir. Bakanlık tarafından uygulanan en güncel aile eğitim programı, halk eğitimi merkezlerince öğretmenlere eğitici eğitiminin verildiği, sonra bu eğitimcilerin görevli oldukları okullarda, ebeveynlere yönelik eğitimler planladığı Aile Okulu Projesi'dir (MEB, 2022). Bu proje kapsamında ebeveynlere 8 konu başlığı (Aile İçi İletişim Becerileri, Bilinçli ve Güvenli Teknoloji Kullanımı, Çatışma ve Stres Yönetimi, Bağımlılıkla Mücadele, Sosyal Duygusal Beceri Gelişimi, Akran İlişkileri, Sağlıklı Beslenme ve Fiziksel Aktivite Ahlaki Gelişim) altında 44 saat eğitim verilmektedir. Bu konu başlıkları incelendiğinde, genel itibariyle tüm velilere hitap edebilecek konular olduğu ancak bunların dışında da farklı konularda eğitim

modüllerinin oluşturulması gerektiği söylenebilir. Okullar, ailelere ilişkin eğitimler programlarken bakanlığın bu modüllerinden faydalanmakla birlikte onların ilgi, ihtiyaç ve gereksinimleri gözeterek farklı eğitim modüllerini de işe koşmalıdır.

Öğretmen, okul yöneticisi ve ebeveynler tarafından süreç boyutunun uygulama aşamasında; ev, okul ve okul aile iş birliği temelli faaliyetlerin yapılması büyük ölçüde önemli görülmektedir. Çıkar ve Arslan (2022) ebeveynlerin aile katılımı adına, evde en çok öğrencinin konu eksiklerini tamamlamada yardımcı olma, okulda ise toplantı ve etkinliklere katılma davranışını gösterdiklerini tespit etmiştir. Evde katılım etkinlikleri, velilerin çocuğuyla daha iyi etkileşim kurmasına, ev ortamının öğrenme merkezi haline gelmesine, verimli zaman geçirilmesine, velilerin kendilerini yeterli hissetmelerine, ebeveyn-çocuk iletişim kalitesinin artmasına yardımcı olmaktadır (Dearing, Kreider, Simpkins ve Weiss, 2006). Velilerle, evde çocuklarının eğitimini nasıl destekleyecekleri konusunda bilgilendirici etkinlikler yapılması oldukça önemlidir (Çağdaş, Özel ve Konca; 2016). Ebeveynlerin, çocuklarıyla evde geçirecekleri zamanın kalitesinde etkili olacaktır. Bu nedenle ev odaklı öğrenme etkinlikleri, veliler ile birlikte planlanmalı; planlama yapılırken velinin çalışma koşulları ve ayırabileceği zaman göz önünde bulundurulmalıdır (Arslan, 2018, s.70). Ayrıca okullar aile eğitim materyalleri hazırlayarak ailelerin ev temelli öğrenme etkinliklerine katılım konusundaki eksikliklerini giderilmeli ve ihtiyaçları karşılanmalıdır (Aksu ve Karaçöp, 2015).

Ailelerin, eğitimin sürecine katılımını sağlamak için gerçekleştirilen aile katılım çalışmaları, sadece sınıf veya evlerde gerçekleştirilen çalışmalar olarak düşünülmemeli; ailelerin okul ile iyi ilişkiler kurabileceği çalışmalara da yer verilebilir (Sugeçti 2019, s. 82). Okul temelli veya okul aile iş birliği temelli faaliyetlerde esas olan ebeveynlerin, aktif gönüllü katılımıdır. Ebeveynlerle planlama yapılarak sürecin uygulanmasında yer almaları oldukça önemlidir (Arslan, 2018). Bu şekilde uygulanan etkinlikler, ebeveynler arasında da etkileşimi güçlendirecektir (Çınkır ve Nayır, 2017; Çıkar, 2019, s. 101). Okul-aile ilişkilerini geliştirmek için okulda düzenlenen sanatsal, kültürel ve sportif etkinliklere velilerin katılımı sağlanmalıdır (Çalışkan ve Ayık, 2015). Bu kapsamda, aileyle iş birliği içinde yapılabilecek

etkinlikler okul içinde (özel gün programları, yarışma, koro, seminer vb.) düzenlenebilecek etkinlikler olabileceği gibi okul dışında (sergi, sinema, piknik, tiyatro, konser, gezi vb) diğer toplumsal kurumların (kamu ve sivil toplum örgütleri) desteğiyle yürütülebilecek etkinlikler de olabilir (Tümkaya ve Uçar. 2021; Çıkar, 2019, s. 101; Topçu, 2013, s. 183; Arslan, 2018, s. 70; Sugeçti, 2019, s. 80).

Öğretmen, okul yöneticisi ve ebeveynler aile katılımı modelinin süreç boyutunun uygulama aşamasında uyum programlarının düzenlenmesine büyük ölçüde katılmaktadır. Beydoğan (2006), ebeveynler için oryantasyon programları düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Aynı şekilde, Şenaras ve Çetin (2019) de okula yeni başlayan öğrencilerin, velilerine ilk haftalarda, okulun genel işleyişi ve ortak kuralları hakkında bilgi verilmesini etkili bir uygulama olarak nitelendirmektedir. Bu nedenle, tüm okul sevilerinde öğrencilerin okula başladıkları dönemde, velilerle birlikte hareket edilerek hem onların hem de öğrencilerin uyumluluklarını artırabilmek için programlar düzenlenmesi, yerinde olacaktır.

Aile katılımı etkinlikleri ne sadece okul yönetimin ne de öğretmenlerin gerçekleştirmesi gereken bir süreçtir. Bu süreç, tüm katılımcıların ortak çabasıyla yürütülmesi gerekmektedir. Bu nedenle okullarda bulunan rehberlik servislerinin de etkin bir şekilde çalışması gerekmektedir. Dünyadaki bazı aile katılımı uygulamalarına, rehber öğretmenlerin katkısı tartışılmaktadır (Hornby and Witte, 2010). Bu konudaki bazı araştırmalarda, rehber öğretmenlerin aile katılımı çalışmalarına daha çok katkı sağlaması gerektiği savunulmaktadır (Özel ve Zelyurt, 2016). Okul psikolojik danışma servislerinin içinde yer alabileceği katılım programlarının yaygınlaşması, okul-aile ilişkilerinin güçlendirilmesi, öğrencilerin her yönden sağlıklı gelişimine katkı sağlaması ve farklı koşullara sahip birçok ailenin desteklenmesi açısından önemli görülmektedir (Kocabaş, 2001).

Değerlendirme: Katılımcılar, okullarda aile katılımının süreç boyutunun değerlendirme aşamasında, aile katılımı etkinliklerine ilişkin ebeveynlerin görüşlerinin değerlendirilmesi, belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaşıldığının belirlenmesi ve sonuçların yaygınlaştırılmasını öngörmektedir. Önerilen modelde, okulların aile katılımına yönelik belirlemiş oldukları hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını tespit edebilmek için en az yılda iki defa Aile Katılımı

Strateji Birimi tarafından değerlendirme raporları düzenlenmelidir. Böylelikle ne kadar ilerleme kaydedildiği ve nerede, neyin, nasıl yapılması gerektiği daha iyi anlaşılabilecektir. Bu bağlamda, ailelerden gelen dönütler de oldukça önemlidir. Ailelerin, etkinliklere ilişkin yapmış olacakları değerlendirmelere göre aile katılımı uygulamaları da sürekli geliştirilmelidir. Yapılan etkinlikler ile aile katılımı sağlandığında çocuklarda gözlenen olumlu değişimlerin öğretmen ve öğrenci velileri ile paylaşılarak onların aile katılımının somut etkilerini görmeleri sağlanabilir (Sugeçti, 2019, s. 81; Kılıç, 2010, s. 107). Ayrıca iyi uygulamaların yaygınlaştırılması çok önemlidir. Bu nedenle, okulların veya öğretmenlerin uyguladığı örnek aile katılımı çalışmaları, diğer okul ve öğretmenlerle paylaşılmalıdır. Hatta Topçu (2013)'nun belirttiği gibi il ve ilçe düzeyinde aile katılımı etkinliklerini başarıyla yapabilen okullar, çalışanlar ve ebeveynler onure edilmeli ve ödüllendirilmelidir. Ayrıca bakanlık ve taşra sorumlu birimlerinde aileye ilişkin düzenli bir şekilde verilerin tutulması oldukça önemlidir. Çünkü veriye dayalı yönetimin prensipleri gereği doğru veri geleceğe taşınmalı ve uygulamacılara yol gösterici olmalıdır.

Öneriler

Araştırma bulgu ve sonuçları doğrultusunda öneriler, politika yapıcılar ve araştırmacılar için öneriler olmak üzere iki başlık altında verilmiştir:

Politika Yapıcılar İçin Öneriler

1. Aile katılımına ilişkin ifadeler büyük ölçüde benimsendiği ve uygulanabilir bulunduğu için gerekli pilot uygulaması yapılarak etkililiği araştırılmalıdır.
2. Milli Eğitim, Çalışma ve Sosyal Güvenlik ve Aile Sosyal Politikalar Bakanlıkları kolaylaştırıcı ve teşvik edici unsurları içinde bulunduran iş birlikleri geliştirmelidir.

3. Milli eğitim Bakanlığı tarafından düşük sosyoekonomik çevre de bulunan okullar daha çok desteklenmeli; yönetici, ebeveyn ve öğretmenleri için özel teşvikler geliştirilmelidir.
4. Modelin öngördüğü yapıyı oluşturmak için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından gerekli hukuki süreçler tamamlanmalıdır. Amaç, yapı ve süreç boyutlarının çizmiş olduğu çerçeve, aile katılımına ilişkin oluşturulacak herhangi bir hukuki belgede dikkate alınmalıdır.
5. Okul bütçeleri oluşturulurken aile katılımı etkinliklerine ilişkin giderler de dikkate alınmalıdır.
6. Öğretmen yetiştirme programlarında "Aile Katılımı" konusu ders olarak tüm öğretmenlik alanlarında okutulmalıdır.
7. Ebeveynlerin çalışma saatleri içinde okulları ziyaret edebilmeleri ve aile katılımı etkinliklerinde yer alabilmeleri için Çalışma Sosyal Güvenlik Bakanlığı gerekli yasal düzenlemeleri yapmalıdır.
8. Aile katılımı faaliyetleri, iş yükü kapsamına alınarak öğretmenler ve okul idarecileri tarafından haftalık gereği kadar zaman ayrılmalıdır.
9. Öğretmen, yönetici ve ebeveynlerin aile katılımı etkinliklerine yeterli desteklerini sağlayabilmek için teşvik edici makanizmalar geliştirilmelidir.
10. TV, Radyo, sosyal medya vb. mecralarda aile katılımına yönelik hazırlanmış kamu spotları ile farkındalık oluşturulmalıdır.
11. Evebeynlerin okul yöneticisi, öğretmen ve diğer ebeveynlerle ilişkilerini düzenleyecek huhuki belgeler düzenlenmelidir. Bu paydaşların müdahale sınırları netleştirilmelidir.
12. Aile katılımı için yerel uygulamacılara geniş ve esnek bir müdahale alanı oluşturulmalıdır.

13. Görevde olan öğretmen ve idarecilerin aile katılımına yönelik hizmet içi eğitim, seminer, kurs, çalıştay, kongre vb. farkındalık artırıcı ortamlara katılımları sağlanmalıdır.
14. Aile katılımına ilişkin çalışmaların istatistikleri tutularak veriye dayalı yönetim prensiplerine uygun bir şekilde kararlar alınmalı, uygulamalar geliştirilmelidir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Okullarda Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Ölçeği'nin süreç boyutundaki maddeleri, okullar için yeterliklere dönüştürülerek, okulların bu yeterliklere sahip olma düzeyleri araştırılabilir.
2. Alanyazında, aile katılımına yönelik genellikle betimleyici çalışmalara ağırlık verildiği görülmektedir. Bu kapsamda betimsel çalışmalar deneysel çalışmalarla da desteklenmelidir.
3. Bu araştırma, Van ilinde uygulanmıştır. Farklı il, bölge veya daha büyük evrenlerde aile katılımına yönelik benzer çalışmalar yürütülebilir.
4. Araştırma Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı kamu okullarında yürütülmüştür. Özel okulları da kapsayan çalışmalar yapılabilir.
5. Araştırmaya öğretmen, okul yöneticisi ve ebeveynler katılmıştır. Başta öğrenciler olmak üzere diğer paydaşlarında içinde yer aldığı benzer çalışmalar yapılabilir.
6. Araştırma, müstakil okul müdürlüğüne sahip okullarda yürütülmüştür. Birleştirilmiş sınıflı ve ikili öğrenim veren okulların da içinde yer aldığı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

Abdul-Adil, J.K. & Farmer, A.D. (2006). Inner-city African-American parental involvement in elementary schools: Getting beyond urban legends of apathy. *School Psychology Quarterly, 21*, 1-12

Ahmetoğlu, E., Acar, İ. H., Sezer, T., ve Akşin-Yavuz, E. (2018). Aile katılımı ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18* (1), 1-20.

Akal, Ş. (2010). *İlköğretim okullarında, okul aile birliği görevlerine verilen önem derecesi ve bu görevlerin gerçekleşme düzeyi.* Yüksek Lisans Tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya Üniversitesi.

Akay, Y. (2012). *Aile katılımlı performans görevlerinin ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin matematik dersi erişi ve tutumlarına etkisi.* Yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi.

Akbaşlı, S. ve Diş, O. (2019). Öğretmen görüşlerine göre okul-aile işbirliğinin okul ortamına yararları. *Electronic Turkish Studies, 14* (7), 3597-3613

Akbaşlı, S. ve Tura, B.(2019). Okul aile birlikleri okullara ne getirdi? Neyi değiştirdi? *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 14*(20), 1747-1768.

Akkaya, M. (2007). *Öğretmenlerin ve velilerin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılımına ilişkin görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Anadolu Üniversitesi.

Aksu, F. F ve Karaçöp, A. (2015). Ev temelli fen öğrenme etkinliklerine aile katılımının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10* (1), 155-179

Aksu, F. F. (2014). *Fen derslerinde ev temelli öğrenme etkinliklerinin aile katılımı açısından incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kafkas Üniversitesi.

Akyol, A.K (2019). *Okul yaşamına ve okul süreçlerine uyum.* E-Kitap.

Akyol, B. G. (2019). *Öğretmen ve veli görüşlerine göre ailenin eğitime katılımı.* Yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

Alameda-Lawson, T., Lawson, M. A. & Lawson, H.A. (2010). Social workers' roles in facilitating the collective ınvolvement of low-ıncome, culturally diverse parents in an elementary school. *Children & Schools*, 32(3), 172-182.

Albayrak, F. (2004). *İlköğretim okullarının yönetiminden okul aile birliklerinin okul yönetimine katkısı.* Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi.

Albez, C. ve Ada, S. (2017). Okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını düzenleme becerileri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi , 5* (4), 165-177.

Aleamoni, LM (1976). Faktör analizi tekniklerinin kullanımında örneklem büyüklüğünün değişken sayısı ile ilişkisi. *Eğitimsel ve Psikolojik Ölçüm, 36* (4), 879-883.

Allen, J. (2008). Family partnerships that count. *Educational Leadership, 66*(1), 22-27.

Anderson-Butcher, D., & Ashton, D. (2004). Innovative models of collaboration to serve children, youths, families, and communities. *Children & Schools, 26*(1), 39-53.

Ames, C. (1995). *Teacher's school-to-home communications and parent involvement: the role of parent perceptions and beliefs* (Report No. 28). East Lansing, MI: Michigan State University, College of Education, Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning, Michigan State University.

Anderson-Butcher, D., & Ashton, D. (2004). Innovative models of collaboration to serve children, youths, families, and communities. *Children & Schools, 26*(1), 39-53.

Anlı, M. (2016). *Türkiye'de ilk ve ortaokul sisteminde bir yönetişim uygulaması: okul aile birlikleri.* Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli Üniversitesi.

Ansalone, G. (2009). *Exploring unequal achievement in the schools: The social construction of failure.* Plymouth: Rowman & Littlefield.

Arcan, K. (2006). *Özel okullara giden lise düzeyindeki ergenlerin akademik başarıları ile algıladıkları anne-baba tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Maltepe Üniversitesi.

Archer-Bank, B. ve Behar-Horenstein LS. (2008). Afro-Amerikalı ebeveynlerin çocuklarına katılımı ortaokul deneyimleri. *Zenci Eğitim Dergisi, 77*,143–156

Argon, T. ve Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*, 80-95.

Arnold, D. H., Zeljo, A., Doctoroff, G. L., & Ortiz, C. (2008). Parent involvement in preschool: Predictors and the relation of involvement to pre-literacy development. *The School Psychology Review, 37*(1), 74-90.

Arslan, Y. (2018). *Özel okul yöneticilerinin veli katılım süreci ve bu süreçte yaşanan okul-veli uyuşmazlıklarına yaklaşımı*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli Üniversitesi.

Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi, 1* (2), 119-135.

Atayeter, H. (2004). *İlköğretim okullarında okul aile işbirliği (Diyarbakır ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.

Auerbach, S. (2009). Walking the walk: Portraits in leadership for family engagement in urban schools. *The School Community Journal, 19*(1), 9-32.

Ayre, C., & Scally A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. Measurement and Evaluation in Counseling and Development, *47* (1), 79–86.

Bağçeli Kahraman, P., Eren, S., & Şenol, S. (2017). Okul öncesi eğitimde ve ilkokulda aile katilim çalişmalari [Family participation studies performed in the preschool and primary education]. *The Journal of Academic Social Science, 51*(5), 611-624

Baker, P. J., & Moss, R. K. (2001). Creating a community of readers. In S. Redding & L.G. Thomas (Eds.), *The community of the school* (pp. 319-333). Chicago: Academic Development Institute.

Baker, T.L., Wise, J., Kelley, G., & Skiba, R.J. (2016). Identifying barriers: Creating solutions to improve family engagement. *School Community Journal, 26*(2), 161-184.

Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(42), 1-21

Balkar, B. (2009). Okul-aile işbirliği sürecine ilişkin veli ve öğretmen görüşleri üzerine nitel bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3* (36), 105–123.

Balli, S. J., Demo, D.H., & Wedman, J.F. (1998). Family involvement with children's homework: An intervention in the middle grades. *Family Relations, 47*, 149-57.

Barbour, C., Barbour, N. H., & Scully, A.P. (2008). *Families, schools, and communities: Building partnerships for educating children (4th ed.).* New Jersey: Prentice Hall.

Barnard, W. M. (2004). Parent ınvolvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review, 26*(1), 39-62.

Barr, J. ve Saltmarsh, S. (2014). Okul müdürünün ebeveyn-okul katılımını teşvik etmedeki rolü "her şey liderliğe bağlıdır". *Eğitim Yönetimi ve Liderliği* , *42* (4), 491-505.

Başaran, S., & Koç, F. (2001). *Ailenin çocuğun okuldaki eğitimine katılım sorunları ve katılımın sağlanması için alternatif bir model.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 9*(1), 23-28.

Bauch, J. P. (1994). Categories in parent involvement. *The School Community Journal, 4*(1), 53-60.

Baum, H.S. (2003). *Community action for school reform*. Albany: State University of New York.

Baylan, M. (2008). *Okul yöneticilerinin algılarına göre okul aile birliklerinin işlevlerini yerine getirmelerindeki yeterlilik düzeyi (Pendik örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yeditepe Üniversitesi.

Becher, R. (1986). "Parent involvement: A review of research and principles of successful practice." In L. Katz (Ed.), *Current topics in early childhood education* (pp. 85-122). Norwood, NJ: Ablex.

Bellibaş, M. Ş. ve Gümüş S. (2013). The impact of socio-economic status on parental involvement in Turkish primary schools: Perspective of teachers. *International Journal of Progressive Education, 9*(3), 178-193.

Bentler, P. M. (1999). On the fit of models to covariances and methodology to the Bulletin. *Psychological Bulletin, 112*, 400-404.

Berger, E. H. (1991). Parent involvement: Yesterday and today. *The Elementary School Journal, 91(*3), 209-219.

Berger, E. H. ve Riojas Cortez, M. (2015). *Parents as partners in education: Families and schools working together*. Boston: Pearson.

Berger, H. E. (2008). *Parents as partners in education. 7th edition. New* Jersey: Pearson.

Berthelsen, D., and Walker, S. (2008). 'Parents' involvement in their children's education.' *Family Matters*. *79*, 39-44.

Beydoğan, H. Ö. (2006). Ailelerin eğitim sürecine katılımına yönelik modeller. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 7* (1), 75-90

Bilgin, M. (1990). *Ankara merkez ilçelerindeki ortaokullarda okul ve ailenin işbirliği ve sorunları.* Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara Üniversitesi.

Bingöl, C. (2004). *Okul-aile birliklerinin görevlerini gerçekleştirme derecesinin belirlenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yıldız Teknik.

Binicioğlu, G. (2010). *İlköğretimde okul-aile iletişim etkinlikleri: öğretmen ve veli görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Anadolu Üniversitesi.

Blondal, K. S., & Adalbjarnardottir, S. (2009). Parenting practices and school dropout: A longitudinal study. *Family Therapy*, *36*(3), 125–145.

Bronfenbrenner, U. (Ed.). (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Brown, T.A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*, New York: Guilford.

Bui, K. & Rush, R.A. (2016). Parental involvement in middle school predicting college attendance for first-generation college students. *Education, 136*(4), 473-489.

Bursalıoğlu, Z. (1972). *Eğitim yöneticisinin davranış etkenleri.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneysel desenler: Öntest-sontest kontrol gruplu desen ve SPSS uygulamalı veri analizi (4.baskı).* Ankara: Pegem.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak K. E., Akgün Ö. E, Karadeniz Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Byrne, BM (2001). AMOS, EQS ve LISREL ile yapısal eşitlik modellemesi: Bir ölçüm aracının faktöriyel geçerliliğini test etmeye yönelik karşılaştırmalı yaklaşımlar. *Uluslararası Test Dergisi , 1* (1), 55-86.

Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi.* Ankara: Pegem.

Chan, B. Y. M & Chui, H. S. (1997). Parental participation in school councils in Victoria, Australia. *International Journal of Educational Management, 11* (3), 102–110

Chen, H. H., Liang, Y. C., Gapp, S. C., Newland, L. A., Giger, J. T., & Lin, C. Y. (2017). Direct and ındirect links between the couple relationship and child school outcomes. *The Journal of Experimental Education, 85*(4), 658-673.

Chen, J. J. L. (2008). Grade-level differences: Relations of parental, teacher and peer support to academic engagement and achievement among Hong Kong students. *School psychology international*, *29*(2), 183-198.

Choi, N., Chang, M. Kim, S., & Reio, T.G. (2015). A structural model of parent involvement with demographic and academic variables. *Psychology in the Schools*, *52*(2), 154-167.

Christenson, S.L. & Sheridan, S.M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. New York, NY: The Guilford.

Cohen R.J. ve Swerdlik M.E. (2010). *Psychological testing and assessment.* Boston: McGraw-Hill Companies.

Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity (Report No. OE-38001).* Washington: U. S. Government.

Collins, C. H., Moles, O., & Cross, M. (1982). *The home-school connection: Selected partnership programs in large cities.* Boston: Institute for Responsive Education.

Collins, K. M. T., Onwuegbuzie, A. J., & Jiao, Q. G. (2006). Prevalence of mixed-methods sampling designs in social science research. *Evaluation & Research in Education, 19* (2), 83-101.

Cox, D. (2005). Evidence-based interventions using home-school collaboration. *School Psychology Quarterly*, *20*(4), 473-497.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4. Baskı).* Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2016). *Designing and conducting mixed methods research (1. Baskı).* London: Sage.

Crites, C. V. (2008). *Parent and community involvement: A case study (Unpublished doctoral dissertation).* Liberty University, Lynchburg, VA.

Curry, K.A. & Adams, C.M. (2014). Parent social networks and parent responsibility: Implications for school leadership. *Journal of School Leadership, 24,* 918-946.

Çağdaş, A., Özel, E., & Konca, A. S. (2016). İlkokul başlangıcında velilerin aile katılım düzeylerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 12*(4), 891-908.

Çakır, E. (2017). *Ortaokullarda aile katılımına yönelik okul müdürlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi (Karaman ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, , Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Çakır, E., & Yavuz, M. (2020). Ortaokullarda aile katılımına yönelik okul müdürlerinin görüşleri. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 17-34.

Çalışkan, N. ve Ayık, A. (2015). Okul aile birliği ve velilerle iletişim. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1* (2), 69-82

Çatalkaya, E. (2021). *İlköğretim velilerine göre okul aile işbirliği*. Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim Online, 2*(2), 28–34.

Çelik, H., Başer Baykal, N. ve Kılıç Memur, H. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *8*(1), 379-406.

Çetin, M. (2020). *Coparentıng and parent ınvolvement ın educatıon: the mediatıng roles of motıvatıonal belıefs*. Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, O.D.T.Ü.

Çeziktürk, Ö. (1997). *Matematik eğitiminde aile katılımını artırmaya yönelik bir aile eğitim programına olan ihtiyaç belirlemesi.* Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Boğaziçi Üniversitesi.

Çıkar, İ. (2019). *İlkokul ve ortaokul düzeyinde aile katılımının veli görüşleri doğrultusunda incelenmesi: Van İli Örneği.* Yüksek Lisans Tezi, *Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.*

Çıkar, İ., & Aslan, M. (2022). Çeşitli boyutlarıyla aile katılımı: nitel bir çözümleme. *Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9*, 32-52.

Çınkır, Ş. ve Nayır, F. (2017). Okul aile işbirliği standartlarına ilişkin veli görüşlerinin incelenmesi. *Examining Parent Opinions about School-Parents Cooperation Standardsi, 32*(1), 245-264

Çiftçi, M. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin anne-baba katılım düzeyi ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans TeziSosyal Bilimler Enstitüsü, Fatih Üniversitesi.

Çiftçi, M., & Nedim Bal, P. (2015). Ortaokul öğrencilerinin anne-baba katılım düzeyi ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences, 12*(1), 363-384.

Çolak, S. (2008). *Meslek Liselerindeki öğrencilerin başarılarını etkileyen faktörler.* Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beykent Üniversitesi.

Danış, M., Z. (2006). Davranış bilimlerinde ekolojik sistem yaklaşımı. *Aile ve Toplum Kültür Eğitim ve Araştırma Dergisi, 3(*9), 45-54.

Dauber, S.L. and Epstein, J.L. (1993). Parents attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N.F. Chavkin (Ed.). *Families and schools in pluralistic society* (pp. 53-71). Albany: State University of New York

Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., & Weiss, H. B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology, 98*(4), 653.

Decker, L.E. & Decker, V.A. (2003). *Home, school and community partnerships*. Lanham, MD: Scarecrow .

Değirmenci, G., Y. ve Demircioğlu, H. (2019). Ekolojik Sistem Yaklaşımı ile Öğrenci Devamsızlıklarının Azaltılmasına Yönelik Uluslararası Uygulama Örneklerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi. 48* (1), 371-385.

Demircan, A. N. (2012). *Orta öğretim okullarında aile katılımı: ölçek uyarlaması*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu Üniversitesi.

Demircan, H. Ö. (2018). Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı Sistemini Genişletmek: Aile Bağlılığı, Ortaklığı, Katılımı ve Eğitimi. *İlköğretim Online, 17*(4), 1-19.

Demirtaş-Zorbas, S. (2016). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumu: bir model testi.* Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi.

DePlanty, J., Coulter-Kern, R., & Duchane, K. A. (2007). Perceptions of parent involvement in academic achievement. *The Journal of Educational Research, 100* (6), 361–368.

Desforges, C., and A. Abouchaar, (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review.* London: Department of Education and Skills.

Desimone, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter? *Journal of Educational Research, 93*(1), 11-30.

Deslandes, R., & Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *Journal of Educational Research, 98,* 164-175.

DeVellis, R. F. (2003). *Scale development theory and applications second edition*. New York: Sage.

Diffily, D. (2004). *Teachers and families working together.* Boston: Pearson Education, Inc.

Dimitrov, D. (2012). *Statistical methods for validation of assessment scale data in counseling and related fields*. Alexandria, VA: Wiley

Dizbay, S. (2010). *Ortaöğretim kurumlarında okul-aile birliklerinin okul yönetimine katılım düzeyleri (Kocaeli ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Sakarya Üniversitesi.

Doğru, Ç. T. (2005). *Okul-öğretmen-aile işbirliğinin sınıf yönetimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi.

Dolaman, H. (2015). *Ebeveynlerin okul idaresi sürecine katılımına ilişkin okul idarecileri ve öğretmenlerin görüşleri (Tekirdağ ili örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi.

Dönmez, B. ve Yıldırım, C. (2008). Okul-aile işbirliğine ilişkin bir araştırma (istiklal ilköğretim okulu örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(23), 98-115

Durmuş, O. (2014). *Ortaokul kademesindeki öğrenci velilerinin eğitim sürecinden beklentileri.* Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hasan Kalyoncu Üniversitesi.

Ekici E. (2012). Öğretmenlere yönelik bilişim teknolojileri öz-yeterlik algısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 31*, 53-65.

Eldridge, D. (2001). Parent involvement: It's worth the effort. *Young Children, 56* (4), 65-69.

Elmacıoğlu, T. (1992). *Aile içi iletişimin, gencin okul başarısına etkileri.* Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Üniversitesi.

Emerson, L., Fear, J., Fox, S., & Sanders, E. (2012). Parental engagement in learning and schooling: Lessons from research. *A report by the Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY) for the Family–School and Community Partnerships Bureau: Canberra*.

Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J., & Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology, 96*(4), 723-730.

Epstein J. L. and Sanders, M. G. (2000). Connecting home, school, and community: New directions for social research. In Hallinan, M. T. (Ed.). *Handbook of the Sociology of Education, Maureen* T. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Epstein, 1.L. (1992). *School and family partnerships.* (Report No.6) Baltimore, MD: John Hopkins. University, Centre on School, Family, and Children's Learning. ERIC Document Reproduction Service No. ED 343715).

Epstein, J. L. & Sanders, M. G. (2006). Prospect for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody Journal of Educations, 81*(2),81- 120.

Epstein, J. L. (1983). *Effects on parents of teachers' practices in parent involvement.* Baltimore: Center of Families, Communities, Schools and Children Learning, Johns Hopkins University.

Epstein, J. L. (1987). 'Parent involvement: What research says to administrators.' *Education and Urban Society. 19* (2), 119-136.

Epstein, J. L. (1990). School and family connections: theory, research and implications for integrating sociologies of education. In D. Unger and M. Sussman (Eds.) *Families in Community Settings: Interdisciplinary*, Perspective. New York: Haworth.

Epstein, J. L. (1996). Perspectives and previews on research and policy for school, family, and community partnerships. In A. Booth and J.F. Dunn (Eds.) *Family-School Links: How do They Affect Educational Outcomes?* (pp. 209-246). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools.* Colorado and Oxford: Westview Press.

Epstein, J. L. (2004). Meeting NCLB requirements for family involvement. *Middle Ground, 8* (1), 14-17.

Epstein, J. L. (2008). Improving family and community involvement in secondary schools. *Principal Leadership, 8*(2), 16-22

Epstein, J. L. (2013) Ready or not? Preparing future educators for school, family, and community partnerships. *Teaching Education, 24* (2), 115-118,

Epstein, J. L., & Salinas, K. C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational leadership*, *61*(8), 12-19.

Epstein, J.L. (1995). School, family and community partnership: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappa, 76*(9), 705-707.

Epstein, J.L., & Dauber, S.L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal, 91*(3), 289-305.

Epstein, J.L., Coates, L., Salinsa, K.C., Sander, M.G., Simon, B.S. (1997). *School, family and community: Your handbook for action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Epstein, J.L., Sanders, M.V., Simon, B.S., Salinas, K.C. Jansorn, N. R. and Voorhis, F. V. (2002). *School, family, and community partnerships: your handbook for action. 2nd edition.* Thousand Oaks, California: Corwin.

Er, Z. ve Arıcı, A. F. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde ailenin etkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi, 3*(1), 1-21

Erdener, A., Sezer, F. ve Tezci, E. (2017). Ortaokul öğrencilerinin problem alanlarının belirlenmesi (Bursa örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19* (2), 303-320

Erdener, MA (2014). Ailelerin okula katılımına katkıda bulunan veya sınırlayan faktörler. *Eğitim Bilimleri* , *9* (1), 36-47.

Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *16* (3), 399-431

Erdoğan, E. (2018). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programında öğrencilerin sosyoekonomik özellikleri ile okuma becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trakya Üniversitesi.

Erdoğan, M. (2015). *Resmi okullarda okul aile birliklerinin okula ve okul-veli-öğrenci ilişkilerinin gelişimine katkısının incelenmesi ve işlevselliğinin artırılması için iyileştirme yöntemlerinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya Üniversitesi.

Erdoğan, Ö. & Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, *36*, 1-12.

Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-1: Temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem Akademi

Erol, Y. C. (2016). *Paylaşılan liderlik, aile katılımı ve okula bağlılık arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fırat Üniversitesi.

Esler, A.N., Godber, Y. & Christenson, S.L. (2008). Best practices in supporting school-family partnerships. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best Practices in school psychology V: Volume III*. (pp. 917-936). Bethesda, MD: The National Association of School Psychologists.

Faires, J., Nichols, W.D., & Rickelman, R.J. (2000). Effects of parental involvement in Developing competent readers in first grade. *Reading Psychology, 21*, 195-215.

Fan, W., Williams, C. M. & Wolters, C. A. (2012) .Parental Involvement in predicting school motivation: Similar and differential effects across ethnic groups. *The Journal of Educational Research, 105* (1), 21-35.

Fan, X. T., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 13* (1), 1-22.

Fantuzzo, J. Tighe, E. Childs S.(2000). Family ınvolvement questionnaire: a multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology, 2*(92),367–376.

Ferlazzo, L. (2011). Involvement or engagement. *Educational Leadership, 68* (8), 10-14.

Flores de Apodaca, R., Gentling, D.G., Steinhaus, J.K. & Rosenberg, E.A. (2015). Parental involvement as a mediator of academic performance among special education middle school students. S*chool Community Journal, 25*(2), 35-54.

Furman, G. (2002). *School as community: From promise to practice.* New York: State University of New York.

Galloway, J., & Sheridan, S. M. (1994). Implementing scientific practices through case studies: Examples using home-school interventions and consultation. *Journal of School Psychology, 32* (4), 385-413.

Gestwicki, C. (2004). *Home, school and community relations: A guide to working with families*. New York: Thomson Learning, Inc.

Gök, A. (2019). *Aile eğitim materyalleri ile sağlanan aile katılımının ortaokul öğrencilerinin maddenin tanecikli yapısı konusundaki akademik başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kafkas Üniversitesi.

Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development, 65*(1), 237-252

Gül, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8* (1) 17-30

Güleç, H. Cömert, D. (2004). Okulöncesi eğitim kurumlarında aile katılımının önemi: Öğretmen- aile-çocuk ve kurum. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 6, 132-14*

Gülen, Ö. S. (2019). *İnterplay of parental ınvolvement, school belongıng, peer socıal support, and self-esteem ın resılıence of adolescents from low socıoeconomıc dıstrıcts.* Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Gümüşeli A. İ. (2004). Ailenin katilim ve desteğinin öğrenci başarısına etkisi. *Özel Okullar Birliği Bülteni*, *2* (6), 14-17

Gündüz, F. G (2019). Öğrenmeyi öğrenme üzerine ev temelli aile katılımı çalışması. *Yaşadıkça Eğitim,* 33 (2), 275-305.

Gürşimşek, I., Kefi, S. ve Girgin, G. (2007). Okulöncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*, 181-191

Güven, G. (2011). *Okul öncesi eğitim kurumlarında hazırlanan aile eğitim ve aile katılım programlarının öğretmen ve ebeveynlerin bilgi ve beceri düzeylerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi.

Hamlin, D., & Flessa, J. (2018). Parental involvement initiatives:An analysis. *Educational Policy, 32*(5), 697- 727.

Hammond, L. D., Meyerson, D., LaPointe, M. and Orr, M. T. (2010). *Preparing Principals for a Changing World: Lessons From Effective School Leadership Programs*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc. Jossey-Bass Inc.

Hara, S. R., & Burke, D. J. (1998). Parent involvement: The key to improved student achievement. *School Community Journal, 8* (2), 9-

Henderson, A. and Berla, N. (Eds.). (1994). *A new generation of evidence: the family is critical to student achievement.* Washington DC: National Committee for Citizens.

Hill, N. E. ve Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. *American Psychological Society*, *13*(4), 161-164.

Hill, N. E., & Craft, S. A. (2003). Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 74-83.

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

Hornby, G. (2000). *Improving parental involvement.* London: Cassell

Hornby, G. ve Lafaele, R. (2011). Ebeveynlerin eğitime katılımının önündeki engeller: Açıklayıcı bir model. *Eğitim İncelemesi, 63* (1), 37–52.

Hornby, G. ve Witte, C. (2010). Yeni Zelanda'daki kırsal ilköğretim okullarında ebeveyn katılımı: Bir anket. *Çocuk ve Aile Araştırmaları Dergisi , 19* (6), 771-777.

Horvat, E.M., Curci, J.D., & Partlow, M.C. (2010). Parents, principals, and power: A historical case study of 'managing' parental involvement. *Journal of School Leadership, 20,* 702-727.

Houchins, D. E., Puckett-Patterson, D., Crosby, S., Shippen, M. E., & Jolivette, K. (2009). Barriers and facilitators to providing incarcerated youth with a quality education. *Preventing School Failure, 53,* 159-166

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1-55.

Ingram, M., Wolfe, R. B., & Lieberman, J. M. (2007). The role of parents in high-achieving schools serving low-income, at-risk populations. *Education & Urban Society, 39*(4), 479-497.

Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kasprow, W. J., & Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology, 27*(6), 817-839.

İnaltekin, T. & Akçay, H. (2020). Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri öğrenme süreçlerine ailelerinin katılımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, *4*(1), 1-7.

İşbaralı, M. (2017). *Aile eğitim materyallerinin ortaokul öğrencilerinin ışık ünitesindeki ve aile katılımlı etkinliklerdeki başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kafkas Üniversitesi.

Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the simplis command language*. Lincolnwood: Scientific Software International, Inc.

Kahraman, P., Eren, S. ve Şenol, S. (2017). *Okul Öncesi Eğitimde ve İlkokulda Aile Katılım Çalışmaları. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5*(51), 611-624

Kandemir, E. (2010). *İlköğretim okullarındaki okul aile birliklerinin işleyişinde karşılaşılan sorunlar (Kayseri ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erciyes Üniversitesi.*

Karabenli, S. (2014). *Gaziantep ili Şahinbey ilçesi ilköğretim okullarında ortaokul öğrencilerinin okul başarısına aile etkisinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hasan Kalyoncu Üniversitesi.

Karaçöp, A., & Aksu, F. F. (2015). Öğrencilerinin ev temelli fen öğrenme etkinliklerine aile katılımı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(2), 456-476.

Karakaya, S. (2012). *İlköğretim okullarında ailenin eğitime katılımı ve okul sosyal hizmeti*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yalova Üniversitesi.

Karataş, M., & Karaman, F. (2004). 2004 yılı sosyal bilgiler öğretim programı uygulamalarında okul-aile işbirliği düzeyi (Tokat Örneği). *Istanbul Journal of Sociological Studies*, (41), 61-79.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel.

Karaşahinoğlu, A. (2015). *Öğrencilerin metaforik sınav algıları ile velilerin okula yönelik görüşleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara Üniversitesi.

Kavgacı, H. (2010). *İlköğretimde örgütsel iklim ve okul aile ilişkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi.

Kazak, E. (1998). *Okul-aile işbirliği ve sorunları*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya Üniversitesi.

Kazak, E. (2021). Farklı sosyo ekonomik çevrelere sahip okulların etkililiğine ilişkin öğretmenlerin görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 21 (1),139-161.

Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 9* (1) 69-83

Khaemba, J., N. (2014). *A hierarchical linear modelling analysis of ecological predictors of academic achievement of refugee students in Kenya*. Unpublished Doctoral Thesis, University of Alberta.

Kılıç, Z. (2010). *İlköğretimde hayat bilgisi dersinde aile katılımı çalışmaları iköğretim anabilim dalı sınıf öğretmenliği.* Yüksek Lisans Tezi,

Kıvrak, Z. (2019). *Öğretmenlerin gözünden ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma süreçlerine ailelerin katılımının etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Kline, P. (2011). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.

Kocabaş, E. Ö. (2001). Eğitim sürecinde aile katılımı: dünyada ve Türkiye'deki çalışmalar. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *26* (3), 143-153

Koç, M. H. (2019). Veli Katılımı Hakkında Sınıf Öğretmenleri Ne Düşünüyor? Fenomenolojik Bir Çalışma. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *13*(29), 53-74.

Kolay, Y. (2004). Okul-aile-çevre işbirliğinin eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi, 164*, 12-26.

Krasnow, 1. (1990). *Improving family-school relationships: teacher research from the schools reaching out project.* Boston: Institute for Responsive Education.

Kurt, U. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki temel psikolojik ihtiyaçları: öğrenci katılımı ve öğrenci algılarına göre ailenin rolü.* Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Atatürk Üniversitesi.

Kurtbaş, F. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde değerler eğitimi uygulamalarına etkisine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dicle Üniversitesi.

Lındberg, E. N. (2018). Öğretmen Eğitiminde Aile Katılımı: Ne, Neden ve Nasıl?. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *26*(3), 953-964.

Lightfoot, D. (2004). Some Parents Just don't Care. Decoding the Meanings of Parental Ivolvement in Urban Schools. *Urban Education, 39*(1), 91-107.

Lim, S. Y. (2008). Parent involvement in education. G. Olsen, ve M. L. Fuller. (Ed). *Home-school relation: Working successfully with parent and families* içinde (127- 149). 3nd. Boston: Pearson

Liontos, L. B. (1991). *Involving at-risk families in their children's education*. ERICDigestED326925.

Mahler, D., & Zehm, S.J. (2000). Perspectives of African-American parents of high achieving students regarding the home-school relationship. In S. Gregory (Ed.). *The academic achievement of minority students: Perspective, practices and prescriptions*. (pp.163-187). Lanham, MD: University Press of America.

Malone, D. (2015). Culture: A potential challenge for parental involvement in schools. *Delta Kappa Gamma Bulletin, 82*(1), 14-18.

Malterud, K., Siersma, V. D., & Guassora, A. D. (2016). Sample size in qualitative interview studies: Guided by information power. *Qualitative Health Research, 26*, 1753–1760.

Mandel, S. (2007). *The parent – teacher partnership: how to work together for student achievement.* Chicago: Zephyr.

Manz, P. H., Fantuzzo, J. W., & Power, T. J. (2004). Multidimensional assessment of family involvement among urban elementary students. *Journal of School Psychology, 42*(6), 461-475.

Marsh, H.W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin, 103*, 391-410.

Marshall I. A & Jackman G.A (2015). *Parental involvement, student active engagement and the 'secondary slump' phenomenon—evidence from a three-year study in a barbadian secondary school*. Richmond Hill: Canadian Center of Science.

McWayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H. L., & Sekino, Y. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools, 41*(3), 363-377.

MEB (2002). *Okul-veli iş birliği yönetmeliği*. Resmi Gazete, 27/03/2002/27

MEB (2005). *Milli egitim bakanlıgı okul aile birligi yönetmeligi.* Resmi Gazete, 31.05.2005/25831

Miller, D.D. & Kraft, N.P. (2008). Best practices in communicating with and involving parents. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology V: Volume III.* (pp. 937-952). Bethesda, MD: The National Association of School Psychologists.

Morrison, G.S. (2003). *Fundamentals of early childhood education.* New Jersey: Pearson.

Muller, D (2006). *Family-School Partnerships Project: a qualitative and quantitative study.* Canberra: Department of Education, Science and Training.

Myers, S.M. & Myers, C.B. (2013). The dynamics of parental involvement in U.S. schools from 1996 to 2007. *Journal of Public School Relations, 34,* 74-105.

Neuman, W. (2014). *Toplumsal araştırma yöntemleri nicel ve nitel yaklaşımlar.* Ankara: Yayın Odası

Neuman, W. L. & Robson, K. (2014). *Basics of social research.* Toronto: Pearson Canada.

Niemeyer, A.E., Wong, M.M. & Westerhaus, K.J. (2009). Parental involvement, familismo, and academic performance in Hispanic and Caucasian adolescents. *North American Journal of Psychology,* 11(3), 613-620.

Oğuz, K. (2012). *İlköğretim okullarında aile katılımı: ölçek uyarlaması*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu Üniversitesi.

Oktay, A. (1997). *Çocuk ve okul. Gündelik hayata klavuz dizisi 8*. Ankara: Başbakanlık Basımevi.

Olmstead, P., & Rubin, R.I. (1983). Linking parent behaviors to child achievement: Four evaluation studies from the parent education follow-through programs. *Studies in Educational Evaluation, 8* (1), 317-325.

Onikama, Denise L., Hammond, Ormond W. & Koki, Stan (1998). *Family ınvolvement in education: a synthesis of research for pacific educators.* Honolulu: Pacific Resources for Education and Learning.

Onur, I. ve ŞAHİN, İ.(2022). İlkokul ve ortaokul velilerinin çocuklarının eğitim sürecine katılımı. *Milli Eğitim Dergisi, 51*(235), 2061-2084.

Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N.L. (2007). A Call for qualitative power analyses. *Quality & Quantity, 41*, 105-121.

Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Anı.

Özdemir, N. (2009). *The study of school parent cooperation activities in elementary grade level on the base of parents' perceptions.* Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Özdemir, Y. (2018). *Okul-aile işbirliğinin geliştirilmesine yönelik yönetici görüşleri.* Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Kültür Üniversitesi.

Özel, E. ve Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 16* (36), 9-34.

Özgan, H., & Aydın, Z. (2010). *Okul-aile işbirliğine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri.* 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, *20*(22), 802-811.

Özyürek, A. ve Tezel Şahin, F. (2010). *"Anne baba olmak ve anne babaların çocuk yetiştirme tutumları" , Anne baba eğitimi.* Ankara: Pegem.

Paratore, J.R. (2001). *Opening doors, opening opportunities: Family literacy in an urban community*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*, (Çev: Selçuk, M. ve Demir, B.). Ankara: Pegem.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice (4th ed.).* Thousand Oaks, CA: Sage.

Pehlivan, İ. (1997). Okula aile katılımı. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 53, 4-7*

Petrone, E. (2016). A squandered resource: The divestment of Mexican parental involvement in a new gateway state. *School Community Journal, 26*(1), 67-92.

Pett, MA, Lackey, NR ve Sullivan, JJ (2003). *Faktör analizini anlamlandırmak: Sağlık araştırmalarında araç geliştirme için faktör analizinin kullanılması.* Adaçayı.

Pinder, P. (2012). Cultural, ethnic differences, parental involvement differences, and educational achievement of African heritage students: Towards employing a culturally sensitive curriculum in K-12 classrooms, a literature review. *Journal of African American Studies, 17*, 116-128.

Plano Clark, V. L. ve Ivankova, N. V. (2016). *Mixed methods research: a guide to the field.* USA: SAGE Publications

Powell, D. R., Son, S. H., File, N. & Juan, R. R. S. (2010). Parent–school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten. *Journal of School Psychology, 48* (4), 269-292

Protheroe, N. (2010). The school-family connection. *Principal, 90*(2), 28-30.

Rath, J.M., Gielen, A.C., Haynie, D.L., Solomon, B.S., Cheng, T.L., Simons-Morton, B.G. (2008). Factors associated with perceived parental academic monitoring in a population of low-income, African-American young adolescents. *Research in Middle Level Education Online, 31*, 1-11.

Rienks, S. L., Wadsworth, M. E., Markman, H. J., Einhorn, L., & Etter, E. M. (2011). Father involvement in urban low-income fathers: Baseline associations and changes resulting from preventive intervention. *Family Relations, 60*(2), 191–204.

Robinson, K. & Harris, A.L. (2014). *The broken compass: Parental involvement and children's education*. Cambridge, MA: Harvard University.

Ross, T. (2016). The differential effects of parental involvement on high school completion and postsecondary attendance. *Education Policy Analysis Archives, 24*(3), 1038.

Sanders, M. (2010). Parents as leaders: School, family, and community partnerships in two districts. In Houston, D. Blankstein, A. and Cole R. (Eds.), *Leadership for family and community ınvolvement.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Sanders, M. G. & Sheldon, S. B. (2009). *Principals matter: A guide to school, family, and community partnerships*. California: Corvin.

Sanders, M.G. (2001). Schools, families, and communities partnering for middle level students' success. *NASSP Bulletin, 85*, 627.

Sarroub, L, Pernicek, T., & Sweeney, T. (2007). 'I was bitten by a scorpion': Reading in and out of school in a refugee's life. *Journal of Adolescent and Adult Literacy, 50,* 668-679.

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online, 8*(2), 23-74.

Sergiovanni, T.J. (1995). *The principalship: A reflective practice perspective (3rd. ed.).* Boston, MA: Allyn and Bacon.

Sheldon, S. B. & Epstein, J. L. (2005b). School programs of family and community involvement to support children's reading and literacy development across the grades. In J. Flood & P. Anders (Eds.). *The literacy development of students in urban schools: Research and policy*. Newark, DE: International reading Association.

Sheldon, S. B. (2002). Parents' social networks and beliefs as predictors of parents involvement. *Elemantary School Journal,102* (4), 301-316.

Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2005a). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *Journal of Educational Research, 98*(4), 196-206.

Sormunen, M., Tossavainen, K. and Trunen H .(2011). Home–school collaboration in the view of fourth grade pupils, parents, teachers, and principals in the Finnish education system. *The School Community Journal, 21* (2), 185-212.

Stefanski,A., Valli, L. and Jacobson R. (2016). Beyond ınvolvement and engagement: the role of the family in school–community partnerships. *School Community Journal, 26* (2), 135-160

Stern, J. (2003). *Involving parents.* London: Continuum.

Sugeçti, F. (2019). *Yaşam boyu öğrenme çerçevesinde ilkokulda ailelerin eğitim sürecine katılımının öğrenci başarısına katkısına yönelik bir inceleme.* Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın Üniversitesi.

Swap, S. M. (1993). *Developing home-school partnerships.* New York: Teacher College.

Şahin, F. T. & Kalburan F. N. (2009). Aile eğitim programları ve etkililiği: Dünyada neler uygulanıyor?. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*, 1-12.

Şahin, F. T. Ünver, N. (2005). Okul öncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *13* (1).

Şahin, T. F. ve Kalburan, F. N. C. (2009). Aile eğitim programları ve etkililiği: dünyada neler uygulanıyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25* (1), 1-12

Şenaras, B. ve Çetin, Ş. (2018). Okul müdürleri ile öğretmenlerin algılarına göre ilk ve ortaokullarda veli baskısı: nitel bir araştırma. Milli Eğitim Dergisi, 47*(*220), 157-176.

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin.

Şentuna, B. Y. (2019). *Fen bilimleri dersine yönelik aile katılımı hakkında yönetici öğretmen öğrenci ve veli görüşlerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya Üniversitesi.

Şimşek Ö.F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, temel ilkeler ve lisrel uygulamaları.* Ankara: Ekinoks

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (6th ed.),* Boston: Allyn and Bacon.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (1946). 3. milli eğitim şurası kararları. 06.07.2021 tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164646_3_sura.pdf, adresinden erişilmiştir.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (1974). 9. milli eğitim şurası kararları. 06.07.2021 tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165045_9_sura.pdf, adresinden erişilmiştir.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (1981). 10. milli eğitim şurası kararları. 06.07.2021 tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165120_10_sura.pdf, adresinden erişilmiştir.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (1982). 11. milli eğitim şurası kararları. 06.07.2021 tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165200_11_sura.pdf, adresinden erişilmiştir.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (1988). 12. milli eğitim şurası kararları. 06.07.2021 tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165252_12_sura.pdf, adresinden erişilmiştir.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (1993). 14. milli eğitim şurası kararları. 06.07.2021 tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165401_14_sura.pdf, adresinden erişilmiştir.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (1996). 15. milli eğitim şurası kararları. 06.07.2021 tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165430_15_sura.pdf, adresinden erişilmiştir.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (1999). 16. milli eğitim şurası kararları. 06.07.2021 tarihinde

https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_02/21142534_16_sura.pdf, adresinden erişilmiştir.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (2006). 17. milli eğitim şurası kararları. 06.07.2021 tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165619_17_sura.pdf, adresinden erişilmiştir.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (2010). 18. milli eğitim şurası kararları. 06.07.2021 tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf, adresinden erişilmiştir.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (2014). 19. milli eğitim şurası kararları. 06.07.2021 tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/10095332_19_sura.pdf, adresinden erişilmiştir.

Tashakkori, A. ve Teddlie, C. (2010). The past and future of mixed methods research: From data tirangulation to mixed method model designs. A. Tashakkori ve C. Teddlie (Editörler), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (s. 671-701) içinde. CA: Thousand Oaks

Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi.* Ankara: Nobel.

Tazouti, Y., & Jarlégan, A. (2016). Le sentiment de compétence des mères et des pères: Un concept au service des relations école-famille [The sense of competence of mothers and fathers: A concept for relationships between families and schools]. *A.N.A.E. Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant, 28*(4), 423–431.

Tekin, A. K. (2011). Parent involvement revisited: Background, theories, and models. *International Journal of Applied Educational Studies, 11*(1), 1-13.

Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications.* Washington: American Psychological Association

Topcu, İ. (2013). *Okulu geliştirmede velilerin rolü: Sivas il merkezinde bir durum çalışması.* Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İnönü Üniversitesi.

Toros, F. (2011). *Aile katılımının genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin okuma becerileri ile annelerin ilköğretim okulundan memnuniyetleri üzerindeki etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara Üniversitesi.

Trotman, M. F. (2001). 'Involving the African American parent: Recommendations toincrease the level of parent involvement within African American families.' *The Journalof Negro Education, 70* (4), 275-285.

Tutkun, Ö.F. Ve Köksal, E.A. (2002). Okul-aile işbirliğinde yeni yaklaşımlar. *Eğitim Araştırmaları. 8*, 216–224.

Tümkaya, S., & Yeşiloğlu Uçar, F. (2021). İlkokul eğitiminde aile katılımına ve engellerine ilişkin öğretmen ve veli görüşleri. *Journal of the Cukurova University Institute of Social Sciences*, *30*(3), 12-26.

Türe, H. (2018). *Sosyal bilgiler dersinde aile katılımına dayalı etkinliklerden yararlanma: bir eylem araştırması.* Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Anadolu Üniversitesi.

Uçuş, Ş. (2016). Dezavantajlı Çocukların Velilerine Uygun Olarak Hazırlanan Aile Katılım Etkinliklerinin (AKE) Değerlendirilmesi: Nallıhan Örneği/The Evaluation of Parental Involvement Activities for Disadvantaged Children'Parents: Nallıhan Sample. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *7*(1), 26-45.

Uslu, F. (2012). *İlköğretim okulu öğrencilerinin okula yönelik aidiyeti: öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi ve aile katılımının rolü.* Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin Üniversitesi.

Vogt, W. P., Gardner, D. C., & Haeffele, L. M. (2012). *When to use what research design.* New York: Guilford Press.

Walhof, S. (2016). *Parent involvement in the middle school.* Master Thesis, Department of Education Dordt College.

Walker, JMT, Wilkins, AS, Dallaire, JR, Sandler, HM ve Hoover-Dempsey, KV (2005). Ebeveyn katılımı: ölçek geliştirme yoluyla model revizyonu. *İlkokul Dergisi, 106* (2), 85–104.

Walker-Dalhouse, D., & Dalhouse, A. D. (2009). When two elephants fight the grass suffers: Parents and teachers working together to support the literacy development of Sudanese youth. *Teaching and Teacher Education, 25,* 328–35.

Wanat, CL (2010). Ebeveynlerin ağ oluşturma stratejileri: resmi ve gayri resmi ebeveyn gruplarının okul faaliyetlerine ve kararlarına katılımı. *Okul Liderliği Dergisi , 20* (5), 633-668

Wang, M., Hill., N., & Hofkens, T. (2014). Parental involvement and African-American and European American adolescents' academic, behavioral, and emotional development in secondary school. *Child Development, 85*(6), 2151-2168.

Wanke, A. A. (2008). *Parental ınvolvement in children's education*. Masters Theses and Projects, The State University of New York At Potsdam.

Weiss, H. B., Kreider, H., Lopez, M. E., & Chatman-Nelson, C. (Eds.). (2005). *Preparing educators to involve families: From theory to practice.* Thousand Oaks, CA: SAGE.

West, J. M. (2000). *Increasing parent involvement for student motivation.* Armidale, New South Wales, Australia: University of New England (ERIC Document Reproduction Service No. ED 448411).

Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review, 66*(3), 377-397.

Wilder, S. (2017). Parental involvement in mathematics: giving parents a voice. *Education, 45*(1), 104-121.

Wilkinson, L.A. (2006). Conjoint behavioral consultation: An emerging and effective model for developing home-school partnerships. *International Journal of Behavioral Consultation & Therapy, 2*, 224-239.

Williams, E. R., & Baber, C. R. (2007). Part I: advancing the conversation: Building trust through culturally reciprocal home-school-community collaboration from the perspective of African-American parents. *Multicultural Perspectives, 9*(2), 3-9. doi:10.1080/15210960701386228.

Yavuz Güler, Ç. (2014). Öğretmen adayları için aile katılımına yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(2), 213 – 232.

Yavuz Güler, Ç. (2014). Okul aile işbirliği: öğretmen adaylarını ailelerle çalışmaya yeterince hazırlayabiliyor muyuz?. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *12* (4), 72-90.

Yaylacı, A.F. (1999). *İlköğretim okullarında ailenin okula katılımı*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara Üniversitesi.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yıldırım, B. ve Selvi, M., (2015). Adaptation of STEM attitude scale to Turkish. *Turkish Studies, 10*(3), 1117-1130.

Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri*, Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8* (1), 942–973

Young, C.Y., Austin, S.M., & Growe, R. (2013). Defining parental involvement: Perception of school administrators. *Education, 133*(3), 291-297.

Yull, D., Blitz, L.V., Thompson, T., & Murray, C. (2014). Can we talk? Using community-based participatory action research to build family and school partnerships with families of color. *School Community Journal*, *24*(2), 9-32.

Zembat, R. ve Unutkan P. Ö. (1999). *Okul öncesinde çocuğun sosyal gelişiminde aile katılımının önemi. Marmara Üniversitesi anaokulu öğretmeni el kitabı*. Ankara: YA-PA

EKLER

EK-1. Okullarda Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Ölçeği

Benimseme (Sizin Tarafınızdan Kabul Görülme Düzeyi)					Okullarda Aile Katılımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Ölçeği	Uygulanabilir Bulma (Okulunuzda Gerçekleşebilme Düzeyi)				
Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Sayın katılımcı, Okullarda aile katılımına yönelik ifadeleri okuduktan sonra, bu ifadeleri ne düzeyde benimsediğinizi (kabul ettiğinizi) sol taraftaki ölçek üzerinde; ne düzeyde uygulanamabilir bulduğunuzu sağ taraftaki ölçek üzerinde uygun seçenekleri işaretleyerek belirtmeniz beklenmektedir. Lütfen her ifade için hem benimseme hem uygulanabilir bulma ölçeğinde size uygun olan seçeneği "X"işareti koyarak belirtiniz.	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
					1.Eğitimin başarısı için aile katılımı sağlanmalıdır.					
					2.Öğrenmeyi daha etkili hale getirmek için aile katılımı sağlanmalıdır.					
					3.Okul, aile ve toplum iş birliğini geliştirmek için aile katılımı sağlanmalıdır.					
					4.Ailelerin ve toplumun eğitim-öğretim çalışmalarının bir parçası olması için aile katılımı sağlanmalıdır.					
					5.Çocuğun evde ve okulda öğrenme ortamını zenginleştirmek için aile katılımı sağlanmalıdır.					
					6.Ailelerin desteklenmesi, bilinçlendirmesi ve doğru ana baba tutumları edinebilmesi için aile katılımı sağlanmalıdır.					
					7.Millî Eğitim Bakanlığı, taşra teşkilatı ve okullarda aile katılımından sorumlu birimler oluşturulmalıdır.					
					8.Aile katılımını destekleyecek mevzuat (yönerge, genelge v.b.) yeniden yapılandırılmalıdır.					
					9.Aile katılım faaliyetlerini artırmak için eğitim çalışanlarına daha çok yetki verilmelidir.					
					10.Her sınıfın bir aile lideri olmalıdır.					
					11.Aile katılım etkinlikleri yöneticiler tarafından takip edilmelidir.					
					12.Okulda ailelerin eğitim ve öğretim faaliyetlerine katılım çabalarını destekleyen bir sistem oluşturulmalıdır.					
					13. Aileler çocuklarını ilgilendiren konularda okulda alınan kararlara katılım sağlamalıdır.					
					14. Okul rehberlik servisi aile katılımı faaliyetlerinde yer almalıdır.					
					15. Aile katılımı faaliyetleri karşılıklı anlayış ve saygı çerçevesinde yürütülmelidir.					
					16.Okulda ebeveynler ile öğretmenlerin görüşebilecekleri uygun bir ortam oluşturulmalıdır.					

	17.Aile katılımı etkinlikleri öğrencilerin ihtiyaçları ve ilgi alanları gözetilerek ailelerle birlikte planlanmalıdır.	
	18.Ailelere yönelik onların ihtiyaçlarına odaklı eğitimler düzenlenmelidir.	
	19.Aile katılımının önündeki engeller belirlenmelidir.	
	20. Aileler öğrencilerinin evde öğrenme etkinliklerine (ev ödevi, proje çalışmaları v.b.) yardımcı olmalıdır.	
	21.Okul içi ve dışında düzenlenen etkinliklere (sanatsal, kültürel, sportif v.b.) ailelerin katılımı sağlanmalıdır.	
	22.Aile katılımı tüm paydaşların (yönetici, öğretmen, aile ve öğrenci, kamu ve STK v.b) içinde aktif yer aldığı bir süreç olmalıdır.	
	23.Okula yeni başlayan öğrencilerin aileleri için uyum programı düzenlenmelidir.	
	24. Ailelerin okulda gönüllü faaliyetlerde bulunması sağlanmalıdır.	
	25. Okul-aile iş birliğini artırabilmek için farklı iletişim araçlarından yararlanılmalıdır	
	26.Okulda görevli eğitim çalışanlarının aile katılımına yönelik eğitim almaları sağlanmalıdır.	
	27.Okulda yürütülen aile katılımı etkinliklerine yönelik ailelerin görüşleri değerlendirilmelidir.	
	28. Okulda aile katılımına yönelik belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaşıldığı belirlenmelidir.	
	29.Okullarda uygulanan iyi aile katılım uygulamaları diğer okullarla paylaşılmalıdır.	

EK-2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

GÖRÜŞME FORMU

Ersin KUŞCİ tarafından **"OKULLARDA AİLE KATILIMININ UYGULANABİLİRLİĞİ"** konulu doktora tezi çalışması yürütülmektedir. Bu kapsamda Türkiye'de kamuya bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde aile katılımının nasıl olması gerektiğine ilişkin aşağıda yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları hazırlanmıştır.

Prof. Dr. Sabri ÇELİK
Gazi Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

Ersin KUŞCİ
Gazi Üniversitesi
Eğitim Yönetimi Doktora Öğrencisi

……..

BÖLÜM I: KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz ( )Kadın ( ) Erkek
2. Yaşınız Yazınız (…….)
3. Eğitim Durumunuz ( )İlkokul ( ) Ortaokul ( )Lise ( )Lisans ( )Yüksek Lisans ( )Doktora
4. Kıdeminizi Yazınız (……)
5. Çalıştığınız Okul Türü ( )İlkokul ( ) Ortaokul ( )Lise
6. Göreviniz ( )Öğretmen ( ) Yönetici ( ) Veli
7. Aylık Ortalama Hane Gelirinizi Yazınız (Veliler) (……)
8. Çocuğunuzun Okuduğu Okul Türü (Veliler) ( )İlkokul ( ) Ortaokul ( )Lise

……

BÖLÜM II: GÖRÜŞME SORULARI

1. Okulunuzda/çocuğunuzun okuduğu okulda yapılan aile katımı çalışmaları hangi amaçlara hizmet etmelidir?
2. Okulunuzda/çocuğunuzun okuduğu okulda yapılan aile katılım çalışmaları yürütülürken nasıl bir yapılanmaya ihtiyaç vardır?
3. Okulunuzda/çocuğunuzun okuduğu okulda yapılan aile katılımı çalışmaları öncesinde nasıl hazırlıklar yapılmalıdır?

4. Okulunuzda/çocuğunuzun okuduğu okulda aile katılımı çalışmalarıyla ilgili ne tür faaliyetler yürütülmelidir?

5. Okulunuzda/çocuğunuzun okuduğu okulda aile katılımı faaliyetleri nasıl değerlendirilmelidir?

EK-3. İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.07.2021-E.128130

T.C.
VAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-70562350-605.01-27774043
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı
(Ersin KUŞCİ)

05/07/2021

VALİLİK MAKAMINA

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimi Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Ersin KUŞCİ'nin "Okullarda Aile Katılımı: Bir Model Önerisi ve Uygulanabilirliği " konulu tez çalışmasının yapılabilmesi hususundaki yazıları incelenmiştir.

Söz konusu anket uygulama çalışmasının, Müdürlüğümüze bağlı İpekyolu, Tuşba ve Edremit ilçelerinde bulunan resmi ilkokul, ortaokul ve lise seviyelerinde uygulanması için, derslerin aksatılmaması kaydıyla ve gönüllülük esasına göre yapılması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

İl Milli Eğitim Şube Müdürü

Uygun görüşle arz ederim.

İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR

Vali Yardımcısı

EK-4. Etik Kurul Raporu

Evrak Tarih ve Sayısı: 01.06.2021-E.94441

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-94441 01.06.2021
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 28.04.2021 tarihli ve 80287700-302.08.01- 83026 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Ersin KUŞCİ'nin, Prof.Dr.Sabri ÇELİK'in** danışmanlığında yürüttüğü ***"Okullarda Aile Katılımı: Bir Model Önerisi ve Uygulanabilirliği"*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **04.05.2021** tarih ve **08** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

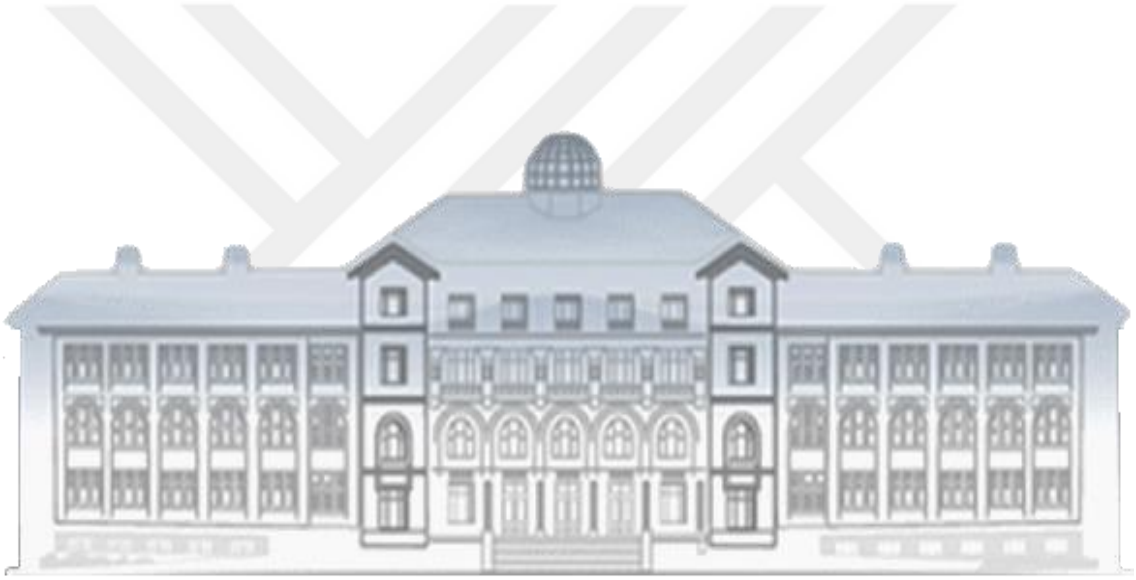
İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Araştırma Kod No: 2021 -592

Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR…