

**T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
AKADEMİK BAŞARILARININ
YORDANMASINDA ANA BABANIN AKADEMİK
BAŞARIYA İLİŞKİN BEKLENTİSİ VE EĞİTİME
KATILIMININ ROLÜ**

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

PINAR GÜVEN

DANIŞMAN

DOÇ. DR. E. NİHAL LINDBERG

KASTAMONU 2019

**T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK
BAŞARILARININ YORDANMASINDA ANA BABANIN
AKADEMİK BAŞARIYA İLİŞKİN BEKLENTİSİ VE EĞİTİME
KATILIMININ ROLÜ**

Pınar GÜVEN

Danışman Doç. Dr. Emine Nihal LINDBERG

Jüri Üyesi Doç. Dr. Hamide Deniz GÜLLEROĞLU

Jüri Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Fatma ARICI ŞAHİN

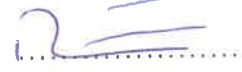
TEZ ONAYI

Pınar GÜVEN tarafından hazırlanan “**İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Yordanmasında Ana Babanın Akademik Başarıya İlişkin Beklentisi ve Eğitime Katılımının Rolü**” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri üyeleri önünde savunulmuş ve **oy birliği** ile Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü **Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**’nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman

Doç. Dr. E. Nihal LINDBERG


Kastamonu Üniversitesi



Jüri Üyesi

Doç. Dr. Hamide Deniz GÜLLEROĞLU

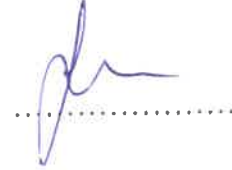
Ankara Üniversitesi



Jüri Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi Fatma ARICI ŞAHİN

Kastamonu Üniversitesi



17/06/2019

Enstitü Müdürü

Prof. Dr. Cevdet YAKUPOĞLU



TAAHHÜTNAME

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildirir ve taahhüt ederim.


Pınar GÜVEN

ÖNSÖZ

Akademik başarı her daim toplum, yöneticiler, öğretmenler, ana babalar ve öğrenciler tarafından önem verilen bir kavram olmuştur. Ana babaların diğer kişiler ve gruplar ile beraber akademik başarının oluşturulmasındaki rolü büyüktür. Eğitime katılımları ve akademik başarıya dönük eğitimsel beklentileri akademik başarının artırılmasında akademik başarıyı etkileyen diğer etmenlerle beraber önem taşımaktadır.

Bu çalışmada, Türkçeye uyarlaması yapılmış olan İlköğretimde Okul ve Aile Katılımı Ölçeğinin Veli Alt Ölçeği uygulanarak ana babaların eğitime katılımlarının ve çocuklarının eğitimlerine dair beklentilerinin akademik başarı ile ilişkisi incelenmiştir.

Bu çalışmanın hazırlanmasında görüşleri, önerileri ve desteği ile her zaman yanımda olan danışmanım ve saygıdeğer hocam Doç. Dr. E. Nihal LINDBERG'e sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Tüm hocalarıma ilgileri ve destekleri için teşekkür ederim. Çalışmanın hazırlanmasında bana özverili desteklerini esirgemeyen aileme, kardeşim Bahar GÜVEN'e, manevi destekleriyle hep yanımda olan annem Mürüvvet GÜVEN ve babam Muammer GÜVEN'e sonsuz sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunuyorum. İyi ki varsınız. Ayrıca yüksek lisans eğitimimde beraber olduğum arkadaşlarıma, veri toplama aşamalarında yardımlarını esirgemeyen yöneticilere, öğretmenlere ve araştırmaya katılan anne babalara teşekkür ederim.

Pınar GÜVEN

Kastamonu, Haziran, 2019

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARININ YORDANMASINDA ANA BABANIN AKADEMİK BAŞARIYA İLİŞKİN BEKLENTİSİ VE EĞİTİME KATILIMININ ROLÜ

Pınar GÜVEN
Kastamonu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. E. Nihal LINDBERG

Bu çalışma, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları ile ana babalarının katılımları ve gelecekteki eğitimlerine yönelik beklentileri arasındaki ilişkinin ortaya konmasını amaçlayan betimsel bir araştırmadır. Çalışma Kastamonu ilinde yürütülmüş, araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde sosyoekonomik düzey çeşitliliği dikkate alınmıştır. Buna göre, araştırma verileri, Kastamonu il merkezi ve farklı sosyoekonomik ve sosyokültürel özellikleri olan Devrekani, Daday, Taşköprü, İhsangazi ve İnebolu ilçelerindeki ilkokul ve ortaokullardan elde edilmiştir. Belirtilen özellikler temelinde, çalışmaya toplamda dokuz ilkokul ve dokuz ortaokul dahil edilmiştir. Çalışmaya 420 ana baba, araştırma amacı açıklandıktan sonra gönüllü olarak katılmıştır. Çalışmanın verileri, Sheldon ve Epstein (2007) tarafından geliştirilip Oğuz (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan “İlköğretimde Okul ve Aile Katılım Ölçeği”nin Veli Alt Ölçeği yoluyla elde edilmiştir. Çalışmanın tek bir bağımlı değişkeni (akademik başarı) varken, altı bağımsız değişkeni (ana babanın eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi, çocuğun cinsiyeti, evde ana baba katılımı, okulda ana baba katılımı, ana baba beklentisi) vardır.

Araştırma kapsamında değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde t testi, Ki-Kare kullanılmış; ilişkili değişkenlerin akademik başarıyı yordama düzeyleri ile ilgili verilerin analizinde ise Lojistik regresyon analizi kullanılmıştır. Analizler sonunda; akademik başarı ile ana babanın eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi, ana baba beklentisi ve ana babanın eğitime evde katılımı arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte, akademik başarı ile çocuğun cinsiyeti ve ana babanın eğitime okulda katılımı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir çocuğun akademik açıdan yüksek başarı göstermesinin en büyük yordayıcısı ana babanın öğrenciden beklentisi olarak görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akademik Başarı, Ana Baba, Ana Baba Beklentisi, Ana Baba Katılımı.

2019, 126 sayfa

ABSTRACT

M.Sc. Thesis

THE ROLE OF PARENTS' EXPECTATION OF SUCCESS AND PARENTAL INVOLVEMENT IN PREDICTION OF PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL STUDENTS' ACADEMIC SUCCESS

Pınar GÜVEN

Kastamonu University

Institute of Social Sciences

Department of Educational Sciences

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. E. Nihal LINDBERG

This study is a descriptive research that aims to define the relationship between parental involvement, parents' expectations about education and elementary, secondary school students' academic success. The study is conducted in Kastamonu city, in defining the sample of the study, socioeconomic level variance is highly considered. According to this, the data of the study is also obtained from Devrekani, Daday, Taşköprü, İhsangazi and İnebolu districts' elementary and secondary schools that have different socioeconomic and sociocultural qualities than Kastamonu city schools. On the basis of this specified qualification, study includes nine elementary and nine secondary schools in total. 420 parents have voluntarily participated in the research after the purpose of the study explained to them. The data of the research is obtained by applying Sheldon and Epstein's (2007) Scale for School and Family Involvement in Elementary Schools, subscale of parents which has been adapted into Turkish by Oğuz (2012). While there is only one dependent variable of the study (academic success), there are six independent variables (parents' educational status, parents' income level, child's gender, parental involvement at home, parental involvement at school, parental expectation).

Within the research, in determining the relation between variables, t-test and chi square are used; in analyzing the data about related variables' predicting level of academic success, logistic regression is used. In the end of analyzes, it has been concluded that parents' level of education, parents' level of income, parental expectation and parental participation at home are significantly connected with children's academic success. On the other hand findings revealed that academic success is not significantly related to children's gender and parents' participation at school. It was seen that the most important predictor of a child's academic success is the success expectation of parents.

Keywords: Academic Success, Parents, Parental Expectation, Parental Involvement.
2019, 126 pages

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ	IV
ÖZET.....	V
ABSTRACT.....	VI
İÇİNDEKİLER	VII
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	X
TABLolar DİZİNİ	XI
GİRİŞ	1
1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	4
1.1. Akademik Başarı	4
1.1.1. Akademik Başarının Tanımlanması ve Kuramsal Yaklaşımlar.....	4
1.2. Akademik Başarıyı Etkileyen Etmenler	8
1.2.1. Akademik Başarıda Öğrenci ile İlgili Etmenler	9
1.2.2. Akademik Başarıda Ana Baba ile İlgili Etmenler	10
1.2.3. Akademik Başarıda Okul ile İlgili Etmenler	15
1.3. Ana Baba Katılımı: Tanımı ve Öğeleri	17
1.4. Ana Baba Katılımı Kuramları / Modelleri.....	22
1.4.1. Hornby Ana Baba Katılım Modelleri.....	22
1.4.2. Hoover-Dempsey ve Sandler Katılım Modeli.....	24
1.4.3. Bronfenbrenner’ın Ekolojik Modeli	26
1.4.4. Epstein Ana Baba Katılım Modelleri.....	27
1.5. Ana Baba Katılımının Etkileri.....	30
1.5.1. Ana Baba Katılımının Öğrenciye Yönelik Olumlu Etkileri.....	32
1.5.2. Ana Baba Katılımının Ana Babaya Yönelik Olumlu Etkileri.....	33
1.5.3. Ana Baba Katılımının Öğretmene ve Okula Yönelik Olumlu Etkileri.....	36
1.6. Ana Baba Katılımını Engelleyen Etmenler	39
1.6.1. Ana Baba Katılımını Engelleyen Sosyokültürel ve Sosyoekonomik Etmenler.....	39

1.6.2. Ana Baba Katılımını Engelleleyen Ana Babadan ve Öğrenciden Kaynaklanan Etmenler.....	41
1.6.3. Ana Baba Katılımını Engelleleyen Okuldan ve Öğretmenden Kaynaklanan Etmenler.....	43
1.7. Ana Babaların Akademik Başarıya Yönelik Beklentileri	47
1.8. İlgili Araştırmalar	53
1.8.1. Ana Baba Katılımı ile İlgili Araştırmalar.....	53
1.8.2. Ana Baba Beklentisi ile İlgili Araştırmalar.....	59
1.9. Araştırmanın Amacı	61
1.10. Araştırmanın Önemi	61
1.11. Araştırmanın Kapsam ve Sınırları	63
2. YÖNTEM.....	65
2.1. Araştırma Modeli	65
2.2. Çalışmanın Evreni ve Örneklem	65
2.2.1. Örneklemin Demografik Özellikleri.....	67
2.3. Veri Toplama Araçları.....	68
2.3.1. İlköğretimde Okul ve Aile Katılımı Veli Ölçeği	69
2.4. Verilerin Toplanması.....	73
2.5. Verilerin Analizi.....	73
3. BULGULAR	78
3.1. Akademik Başarı ile Bağımsız Değişkenler Arasındaki İlişkinin Anlamlılığına Dair Bulgular.....	78
3.1.1. Akademik Başarı ve Öğrenci Velisinin Çocuğa Yakınlığı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	78
3.1.2. Akademik Başarı ve Çocuğun Cinsiyeti Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	79
3.1.3. Akademik Başarı ve Ana Babanın Eğitim Düzeyi Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	80
3.1.4. Akademik Başarı ve Ailenin Gelir Düzeyi Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	80
3.1.5. Akademik Başarı ve Ana Baba Beklentisi Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	81

3.1.6. Akademik Başarı ile Ana Babanın Okulda Eğitime Katılımı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	82
3.1.7. Akademik Başarı ile Ana Babanın Evde Eğitime Katılımı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	82
3.2. Akademik Başarının Yordanmasına İlişkin Bulgular.....	83
4. TARTIŞMA VE SONUÇ	89
4.1. Akademik Başarı ile Öğrenci Velisinin Çocuğa Yakınlığı, Çocuğun Cinsiyeti, Ana Babanın Eğitim Düzeyi, Ailenin Aylık Geliri Arasındaki İlişki.....	90
4.2. Akademik Başarı ile Ana Baba Katılımı ve Beklentisi Arasındaki İlişki.....	91
5. ÖNERİLER	94
KAYNAKLAR	97
EKLER.....	109
EK-1 İlk ve Ortaokulda Okul – Aile İşbirliği Veli Formu.....	109
EK-2 Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi	112
ÖZGEÇMİŞ	113

ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa
Şekil 1. Astin'in girdiler-çevre-çıktılar modeli.....	9
Şekil 2. Çocukların öğrenmesinde aile, okul ve toplum etkisinin çakışan küreleri...28	28

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1. Öğrencilerin il ve ilçe merkezlerine dağılımı.....	66
Tablo 2.2. Tabakalı örneklemeğe göre il ve ilçe merkezlerinde belirlenen öğrenci sayıları.....	67
Tablo 2.3. Araştırma örnekleminin özellikleri.....	68
Tablo 2.4. Özgün veli ölçeğinin boyutları, soru sayıları ve güvenirlilik düzeyleri....	69
Tablo 2.5. Ölçek puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri ile Kolmogorov-Smirnov testi anlamlılık düzeyi sonuçları.....	73
Tablo 2.6. Araştırmada yer alan yordayıcı değişkenler arası çoklu bağlantı probleminin özdeğerler, durum indeksleri ve varyans oranları yoluyla incelenmesi.....	76
Tablo 2.7. Araştırmada yer alan yordayıcı değişkenler arası çoklu bağlantı probleminin standart hata, tolerans ve VIF değerleri yoluyla incelenmesi.....	76
Tablo 3.1. Akademik başarı ve öğrenci velisinin anne veya baba olması arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Ki-kare testi sonuçları.....	78
Tablo 3.2. Akademik başarı ve çocuğun cinsiyeti arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Ki-kare testi sonuçları.....	79
Tablo 3.3. Akademik başarı ve eğitim düzeyi arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Ki-kare testi sonuçları.....	80
Tablo 3.4. Akademik başarı ve gelir düzeyi arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Ki-kare testi sonuçları.....	81
Tablo 3.5. Akademik başarı ve ana baba beklentisi arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Ki-kare testi sonuçları.....	81
Tablo 3.6. Akademik başarının ana babanın okulda gösterdiği katılıma göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem T-testi sonuçları.....	82

Tablo 3.7. Akademik başarının ana babanın evde gösterdiği katılıma göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem T-testi sonuçları.....	83
Tablo 3.8. Başlangıç Modeli İterasyon Öyküsü.....	84
Tablo 3.9. Lojistik Regresyon Analizi Sonucunda Elde Edilen İlk Sınıflandırma Durumu.....	84
Tablo 3.10. Başlangıç Modelinde / Eşitlikte Yer Alan Değişkenler.....	84
Tablo 3.11. Başlangıç Modelinde / Eşitlikte Yer Almayan Değişkenler.....	85
Tablo 3.12. Yordayıcı Değişkenlerin Modele Girdiği Durum İçin İterasyon Öyküsü.....	86
Tablo 3.13. Model Katsayılarına İlişkin Omnibus Testi.....	86
Tablo 3.14. Amaçlanan Modelin Özeti.....	86
Tablo 3.15. Hosmer ve Lemeshow Testi.....	87
Tablo 3.16. Lojistik Regresyon Modeli Sonucu Elde Edilen Sınıflandırma Tablosu.....	87
Tablo 3.17. Amaçlanan Model Değişkenlerinin Katsayı Tahminleri.....	88

GİRİŞ

Akademik başarı; yüzyıllardır toplum, okul ve aileler tarafından önemsenen bir kavram olmuştur. Öğrenciler, başarı elde etmek için rekabete girmişlerdir. Akademik başarının ölçülmesinde proje tabanlı grup çalışmalarını, performans dayalı değerlendirmeleri vb. içeren nitel ölçütler kullanılmasının başarının daha doğru biçimde ölçülmesine katkı sağlaması yanında akademik başarıya da olumlu yönde katkı sağladığı bilinmektedir. Bununla birlikte akademik başarının çoğunlukla öğrencinin derslerden aldığı notlar ile sınırlandırıldığı, öğrenciye özgü duyuşsal-davranışsal etmenlerin ise çoğunlukla göz ardı edildiği görülmektedir (Karip, 2017).

Akademik başarının okuldaki derslerde alınan notlarla sağlandığı düşünülse de elde edilmesinin arka planında görünen ve görünmeyen etkenler dizisi vardır. Görünen ve ön planda olan kısım, öğretmenin verdiği eğitim ve öğrencinin kendi çabasıdır. Görünmeyen kısım ise buz dağının görünmeyen kısmı misali daha fazla etkeni içine alır. Bu görünmeyen kısımda okul iklimi, ailenin eğitime ilişkin tutumu, ana babaların okulda ve evde eğitime katılımları, ana babaların çocuklarının eğitimine dair gelecek beklentileri, okulun içinde bulunduğu çevre, çocuğun sınıf seviyesi ve içinde bulunduğu gelişim dönemi, ana babanın karakter özellikleri, çocuğa yakınlığı, eğitim düzeyi, sosyoekonomik düzeyi, öğrencinin karakter özellikleri, öğrencinin cinsiyeti gibi çoğaltılabilecek bir sürü etken mevcuttur (Fan ve Chen, 2001; Şirin, 2005; Jeynes, 2011). Bu etkenlerin neredeyse her biri akademik başarıyı tek tek ya da birbirleriyle etkileşime girerek olumlu ya da olumsuz etkileme potansiyeline sahiptir (Alomar, 2006; Aydın, 2010).

Akademik başarıyı etkileyen etmenlerin arasında en önemlilerinden biri hiç kuşkusuz ailedir. Ana babaların eğitime katılımı, evde ve okulda gösterdikleri katılım etkinlikleri, ana baba katılımının derecesi başarıyı etkiler (Çelenk, 2003; McIntosh, 2008). Ailenin okulla yani yöneticiler, öğretmenler ve okul personeli ile hareket etmesi, içinde buldukları toplumu eğitim etkinliklerine destek için yönlendirmesi, çocuklarının gelecekleri için eğitim beklentilerini yüksek tutmaları ve onları desteklemeleri akademik başarıya olumlu etki eder. Öğrenciler de ana babalarının

eğitimlerine ilgi gösterdiğini, katıldığını, onları desteklediğini ve beklenti içerisinde olduklarını gördüklerinde derslerine daha fazla çalışıp başarılı olmak için çaba gösterirler.

Ana baba katılımının gelişmesine olumlu etki eden etmenler olduğu gibi ana baba katılımına engel teşkil eden etmenler de vardır. Bu engeller; eğitime katılan öğretmenler, öğrenciler, aile ve toplum gruplarının herbirinin farklı sorunlarından kaynaklanabilir (Hornby ve Lafaele, 2011). Öğretmenler ve okul personeli ana baba katılımına gereken önemi vermediklerinde, öğrenciler ana babalarının katılımını önemsemediklerini ve onlar için eğitimlerine katılıp katılmamalarının bir fark oluşturmadığını gösterdiklerinde, ana baba okuldan veya kendilerinden kaynaklanan çeşitli sebeplerle katılmakta gönülsüzlük gösterdiğinde, toplum; okul ve aile ile birlikte hareket etmeyip ana baba katılımını görmezden geldiğinde çeşitli engeller ortaya çıkmış olur. Fark edilip erken nlem alındığında okul ve ailenin birlikte geliştirdiği çözüm yolları ile olumlu sonuçlara ulaşılabilir. Sorunların görmezden gelinmesi eğitimde ana baba katılımını bazen kısmen bazen de tamamen gözden çıkarmak anlamına gelmektedir. Bu da eğitim ve öğretimin temel desteklerinden birini ortadan kaldırarak akademik başarıyı tehlikeye atmak demektir.

Ana babaların çocuklarından beklentilerinin yüksek ya da düşük olması da tıpkı eğitime olan katılımları gibi başarıyı etkiler (Kaplan, Liu ve Kaplan, 2001; Raty, 2006; Yamamoto ve Holloway, 2010; Roth ve Salikutluk, 2012; Seeley, 2012). Yüksek başarı beklentisi, genellikle çocuğun güdülenmesini olumlu yönde teşvik ederek akademik başarıyı beraberinde getirir. Başarı beklentisi düşük olduğunda ya da tamamen ortadan kalktığında ocuk da başarı için gereken olumlu içsel gücünü yitirmektedir. Akranları da akademik başarı için çaba göstermiyorsa ya da sürekli olumsuz karşılaştırma yapılan bir aile ve okul ortamında ise başarı için herhangi bir heves duymamaktadır (Duan, Guan ve Bu, 2018).

Türkiye’de ana babanın eğitime katılımı ve ana baba beklentisinin akademik başarı ile ilişkisine dair herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ana baba katılımı ve ana baba başarı beklentisi ile ilgili bu detaylı araştırma ile ana baba, ğrenci ve

öğretmenlerin konu ile ilgili bilimsel açıdan bilinçlenmelerini teşvik etmek, çalışma alanına önemli bir katkı sağlamak amaçlanmaktadır.

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırma amacına temel sağlayan terim ve kavramlar açıklanmıştır, daha sonra da konuyla ilgili yapılmış araştırmalara yer verilmiştir. Bunu izleyen bölümlerde ise araştırmanın amacı, önemi, kapsam ve sınırlarına yer verilmiştir.

1.1. Akademik Başarı

Eğitim için sarfedilen çabalar okul başarısının arttırılmasına yöneliktir ve elde edilen sonuç, iyi bir okullaşma sürecinin göstergesidir. Araştırmacılar; okul başarısında öğrencinin kendisi, okul ve aile ile ilgili faktörlerin etkisini araştırmış ve her üç faktörün de öğrenci başarısında etkili olduğunu ortaya koymuşlardır (Underwood, 2011; York, Gibson ve Rankin, 2015). Bu alanlar, birbirleriyle etkileşimli olduklarından hiçbirinin etkisi tek başına düşünülemez ve ayrıca her biri ayrı olarak da incelenmelidir. Akademik başarıyı öğrencinin karakter özelliklerinin, zekasının, güdülenmesinin ve yaklaşımlarının önemli ölçüde etkilediği görülmektedir (Huang, 2008; Aydın, 2010).

Öğrencinin akademik başarısının birçok faktörden etkilenmesi, akademik başarı kavramının çok yönlü ele alınmasını gerektirir. Akademik başarıyı etkileyen faktörler arasında en önemlileri ana babanın tutumu, okul personelinin yaklaşımı ve öğrencilerin kendi kişilik özellikleridir (Underwood, 2011; Lam ve Ducreux, 2013). Üstelik bütün bu faktörler, birbirleriyle etkileşime girerek de akademik başarıyı doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Bu durum, eğitimcilerin öğrenciyi bütün olarak ele almalarını, akademik başarıyı anlamak için kavramın temellerini doğru ve tam biçimde tanımlamalarını gerektirir (Alomar, 2006).

1.1.1. Akademik Başarının Tanımlanması ve Kuramsal Yaklaşımlar

Araştırmacılar, okul başarısı kavramını ve kavramı oluşturan etmenleri; bu kavramın pek çok etmenle ilişkili olması ya da başka pek çok ilişkili kavramı kapsıyor olması nedeniyle tanımlamakta zorluk çekmişlerdir. Bu nedenle, öğrencinin okuldaki başarısını daha doğru bir biçimde tanımlayabilmek için, başarı kavramının

kapsamını, öğrencinin eğitimsel deneyimlerinin kazanımını da hedefleyen “akademik” terimi ile daraltmaya çalışmışlardır. Bununla birlikte akademik başarının ne olduğu farklı bakış açılarına bağlı olarak değişebilmektedir (York vd., 2015). Sözelimi akademik başarının; öğrencinin, her bir ders için tanımlanan kazanımlara ne kadar ulaşabildiğinin kendi sınıf düzeyindeki akranları ile karşılaştırılması temelinde tanımlandığı (James, 2006) ya da derslerdeki performansı değil de okul içi ve okul dışı zamanlarda sergilediği sosyal beceriler temelinde tanımlanabildiği görülmektedir (Grund ve Grote, 2004).

Yirminci yüzyılın başlarından itibaren insanların öğrenme ve bilme sürecini anlamaya yönelik farklı yaklaşımlar geliştirilmiştir. Bu yaklaşımlar, dört grupta ele alınmaktadır: Ayrımsal yaklaşım (*differential perspective*), davranışçı yaklaşım (*behaviorist perspective*), bilişsel yaklaşım (*cognitive perspective*) ve durumsal yaklaşım (*situational perspective*) (Greeno, Pearson ve Schoenfeld, 1996).

Ayrımsal yaklaşımın temeli, “varolan her şey belli miktarda varolur ve ölçülebilir” söylemine dayanmaktadır (Greeno vd., 1996). Bu yaklaşımda; bireylerin birbirlerinden farklı zihinsel kapasiteye, bilgi ve becerilere sahip olduğu ve bu farklı alanlarda, farklı düzeylerde sahip olunan bilgi ve becerilerin ölçülebileceği belirtilmiştir (Pellegrino, Chudowsky ve Glaser, 2001). Ölçülen özellikler alan bilgisi çeşitlerini içerebilir. Bir öğrencinin matematiğin yan alanlarında öğrendiklerinin ya da okuduğunu anlamada edindiği becerinin miktarı ölçülen özelliklere örnek olarak verilebilir. Burada belirtilen özellikler, bir öğrencinin testte örneklendirilen görevlerdeki yetkinliğidir (Greeno vd., 1996). Bu yaklaşımın akademik başarının değerlendirilmesine yönelik önerileri; yirminci yüzyılın ilk yarısında ortaya çıkan standart kazanım testleri, yetenek testleri ve öğrencileri sınıflandırma yöntemlerine temel sağlamıştır (Pellegrino vd., 2001). Başarı testlerindeki puanlandırmalar; öğrencileri daha hızlı ya da daha yavaş öğrenenler olarak gruplandığında, okullar ve eğitim bölgeleri öğrencileri başarı puanlarına göre sıraladığında, kaynakların paylaşımını ve öğrencilerin yönlendirilmelerini etkiler (Greeno vd., 1996).

Davranışçı yaklaşımda; öğrenme, uyarıcıya verilen tepkinin düzenli bir birleşimidir. Bu bakış açısında, kişinin alandaki bilgisi davranışlarının analizi ile anlaşılır. Analiz

karmaşık davranışları alır ve uyarıcılara verilen ilk tepkiler olan parçalarına ayırıştırır. Davranışçı analizde, bilginin kanıtı basitten karmaşığa doğru sıralanan görevleri öğrenmedir. Analize uyulduğunda öğrenme sorunsuz şekilde ilerleyebilir. Öğrenme zorlukları, öğrencilerin bu konular için gereken ön bilgileri edinmediklerini, analize uyulmadığını ve bazı ön koşulların atlandığını gösterir (Greeno vd., 1996). Kişilerin bilgileri edinme şekli, davranışçı yaklaşımın odak noktasıdır. Önce basit bilgiler edinilir, giderek daha zor bilgiler kişilerin eski bilgilerinin üzerine konulur ve bir birikim oluşur. Uyarın-tepki bağının pekiştirilmesi davranışın oluşumunu güçlendirir, ilgisizlik ise davranışı zayıflatır. Ödül ve ceza gibi dış uyarınlar, bilgi ve becerilerin oluşumunda etkilidir. Davranışçı yaklaşıma göre düzenlenen öğretim programlarında ve eğitim yöntemlerinde, bilginin basitten karmaşığa doğru edinilmesi ilkesinin uygulandığı görülür. Öğrenciler, gerekli olan ön bilgiyi edinerek daha karmaşık bilgilere geçerler. Bilgi alanı içeriği, yöntemleri ve edinilmesi gereken becerileri temsil eden örneklerle oluşturulmuş bir testle kazanılan başarının derecesi ortaya konmaktadır (Pellegrino vd., 2001).

Eğitim uygulamalarında davranışçı yaklaşımın etkisi, öğretim programlarının öğrencilerin karmaşık bilgileri öğrenmesinden önce ön koşul becerilerini edinmeleri ilkesine göre oluşturulmuş davranışsal hedeflerle düzenlenmesidir. Davranışçı yaklaşımda, beceri ve bilgilerin küçük parçaları konunun bütününe göre daha temel olarak düşünülür. Davranışçı görev odaklı başarı yaklaşımı, başarının ölçülebildiği ayrımsal yaklaşım ile yapı bakımından benzerlik gösterir (Greeno vd., 1996).

Bilişsel yaklaşım, öğrencilerin konu alanlarını kavrayışını vurgular ve yaklaşımda öğrencilerin bu kavrayışlarını pragmatik ve edilgen şekilde öğrendiklerine değil de etkin bir şekilde oluşturduklarına değinilir. Bu kavramsal anlayışın birbirinden ayrı terim ve tekniklerin bilgisinden daha önemli olduğu düşünülür. Bir öğrencinin kavramsal anlayışı gerçeklere dayalı ve teknik bilgilerinin toplamından fazlasıdır. Yaklaşıma dair eleştiri, nesnel testlerin kavramayı yeterli derecede değerlendirmedir (Greeno vd., 1996). Bilişsel yaklaşımda, bireylerin önceki bilgileriyle yeni bilgi arasında bağ kurması öğrenmenin temel ilkesidir. Öğrenme, bilginin üst üste konulmasıyla oluşmaz; bilgi, beceri ve süreçlerin durumları yorumlamada ve problem çözümünde kullanılmasıyla oluşur. Böylece eğitimin;

sadece bilgi verme süreci olmadığı, anlamlı etkinlikler için bir başlangıç olduğu görülmektedir. Bu yaklaşımda öğrencilerin ne bildiği ya da ne kadar bildiği önemli değildir; bildiklerini nasıl, ne zaman ve ne şekilde kullandıkları önemlidir. Böylelikle bilişsel yaklaşımda, başarının ölçülmesinde geleneksel testlerin yeterli olmadığı görülmektedir. Aksine akademik başarının değerlendirilmesinde; okuma, anlamlandırma ve problem çözme gibi zihinsel performanstaki değişimi ortaya koymayı amaçlayan modellerin geliştirilmesi üzerinde durulur (Pellegrino vd., 2001).

Greeno vd. (1996), sezgisel kavrama anlayışına odaklanarak bunun öğrencilerin öğrenmelerini geliştirdiğini ve eğitimlerini desteklediğini belirtirler. Böylece bilişsel öğrenme modellerinde teknik beceriler edinilir, otomatikleştirilir ve sonrasında gösterilecek performansın karmaşık yönlerine dikkat edilerek çok az bir bilişsel çaba ile uygulanabilir. Öğrencinin performansı üzerinde sosyal etkileşimlerin ve dış koşulların etkisi vardır ve öğrencinin performansını yorumlamada bu bağlamsal etkenlerin hesaba katılması gerekmektedir.

Durumsal yaklaşımın özü; kişilerin içinde buldukları toplum tarafından organize edilen uygulamalara katılımlarındaki etkileşimsel süreçleri, çevrelerindeki teknoloji ve doğal kaynakları öğrenmeleri için kullanmalarınıdır. Bilgilenme, toplumla iş birliği içeren uygulamalara süregelen katılım ve kaynakların kullanımı ile gerçekleşir. Öğrenci, toplumun eğitim uygulamalarına gitgide daha etkin ve merkezi bir şekilde dahil olur. Bu uygulamalar insanların birbirleriyle, çevrelerindeki bilgi ve araç gereç sistemleriyle etkileşimlerini kapsar. Durumsal yaklaşımda, uygulamalara toplumun uygun gördüğü şekillerde yoğun katılım kişinin başarısının temelidir ve başarının diğer boyutları da buna bağlıdır. Başarılı öğrenme ve etkili performans için öğrenciler sınıf etkinlikleri uygulamalarına katılırlar (Greeno vd., 1996).

Durumsal yaklaşımda, her türlü test etkinliği hatta topluluk içerisinde yapılan bir konuşma bile değerlendirme aracı olabilir. Gerçek bağlamla alakalı olmayan, soyut değerlendirme sağlayan geleneksel test yöntemleri bu yaklaşımda başarının değerlendirilmesine uygun değildir. Başarı; öğrencilerin toplum içerisinde bilgi, beceri ve süreçleri nasıl kullandığı gözlemlenerek ve çözümlenerek değerlendirilir.

Tüm yaklaşımlar arasında farklılıklar olsa da kesiştikleri ve birbirlerini tamamladıkları noktalar da vardır (Pellegrino vd., 2001).

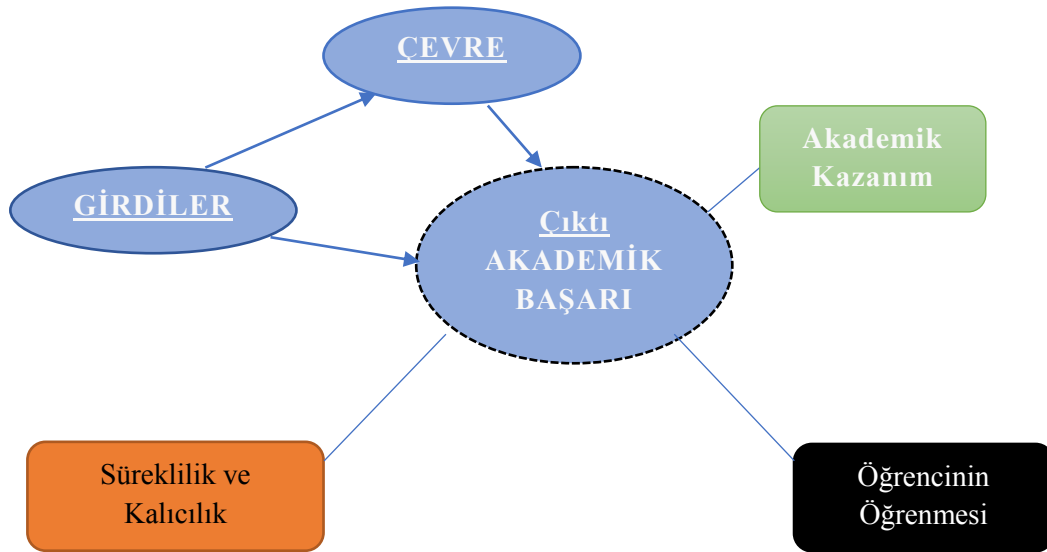
Yaklaşımlar bütünüyle değerlendirildiğinde, bazıları geleneksel başarı ölçme yöntemlerini temsil ederken bazıları da öğrenmenin etkililiğini sağlamaya ve sürdürmeye yöneliktir. Ayrımsal ve davranışçı yaklaşımlar klasik değerlendirme ölçütlerini ve yöntemlerini, bilişsel ve durumsal yaklaşımlar ise sürece ve öğrencinin sezgilerine önem veren başarı değerlendirme yaklaşımlarını kullanır.

1.2. Akademik Başarıyı Etkileyen Etmenler

Öğrencinin akademik başarısını etkileyen pek çok iç ve dış faktör vardır. Öğrencinin kendi özellikleri (zeka, kişilik, cinsiyet, ilgi vb.), ailesi (ana babanın eğitim düzeyi, gelir düzeyi, eğitime verdiği değer, eğitime katılımı vb.) ve okulla bağlantılı etmenler (okulun bulunduğu çevre, okul iklimi, öğretmen davranışları vb.) akademik başarıyı etkileyebilmektedir.

Astin (Astin, 1991'den aktaran York vd., 2015); Girdiler-Çevre-Çıktılar (GÇÇ) modelinde, akademik başarıyı etkileyen unsurları ve akademik başarının sonuçlarını incelemiştir. Modelde akademik kazanım, öğrencilerin ders notları ve not ortalaması gibi akademik çalışmalarının değerini içeren sonuçlardır. Öğrencilerin akademik ilerlemesinin ölçütü süreklilik ve kalıcılık olarak görülür. Bu iki kavram birbirine farklı açılardan benzerlik gösterir; süreklilik, farklı kurumlarda da olsa sınıf tamamlamaktır, kalıcılık ise akademik hayatları boyunca aynı kurumda eğitim görmektir. Bu modele göre eğitim sonuçları girdiler, çevre ve çıktılar olmak üzere üç grup unsurun ışığında incelenir. Söz konusu unsurlar aşağıda açıklanmıştır.

Girdiler: demografik özellikler, aile geçmişi ve öğrencinin önceki akademik ve sosyal deneyimleri; çevre: alandaki insan topluluğu, programlar, politikalar, kültür ve öğrencilerin okul ya da okul dışındaki deneyimleri; çıktılar: öğrencilerin özellikleri, bilgi, beceriler, tutumlar, değerler, inançlar ve okul sonrası davranışlar.



Şekil 1. Astin'in Girdiler-Çevre-Çıktılar (GÇÇ) Modeli (Astin, 1991'den aktaran York vd., 2015).

Modelde öğrenci başarısının içinde yaşadığı toplumdan, toplumun özelliklerinden ve okulun, ailenin ve kendi özelliklerinin birleşiminden nasıl etkilendiğini göstermiştir. Bu model sayesinde başarının tek bir etkene dayanmadığı pek çok iç ve dış etkiyle şekillendiği anlaşılmaktadır.

1.2.1. Akademik Başarıda Öğrenci ile İlgili Etmenler

Öğrencinin demografik ya da kişilik özellikleri akademik başarısını az ya da çok etkilemektedir. Bu özellikler öğrencinin zekası, cinsiyeti, kişilik özellikleri, kendilerini ve çevrelerini algılayış biçimleri ve sosyal becerileri vb. olarak belirtilebilir. Çocuğun öğretmenleri ve akranları ile ilişkileri okulda şekillenirken ana babası ile ilişkisi doğumla birlikte başlamaktadır. Çocuklar bu ilişkileri benzer ev ve okul ortamlarında deneyimlemektedirler. Ev ve okul şartları kontrol altında tutulsa bile bazı çocukların ilişkileri ve etkileşimleri diğerlerinden daha etkindir. Bu olumlu yönde nitelikleri olan ilişkiler ve etkileşimleri kurabilen çocuklar genel iyiliklerini ve gelecekteki gelişimlerini olumlu olarak etkileyebilmektedir (Huang, 2008).

Çocuklar arasındaki bu farklılık onların kişilik özellikleriyle ilişkilendirilebilir. Akademik başarı öğrenciler açısından düşünüldüğünde akla gelen ilk etmen

öğrencilerin karakter özellikleridir (Apple, Duncan ve Ellis, 2015; Carvalho, 2016). Yine de tüm çocuklar yetişkinler onlara ilgiyle yaklaştığında iş birlikçi hareket etmeye yatkındırlar. Ana babaları ve öğretmenleri evde ve okulda yürütülen eğitim etkinlikleri için onlara fikirlerini sorduğunda ve kararlara dahil olduklarında başarılı olmak için çaba gösterebilir, göz ardı edildiklerini düşündüklerinde ise çaba göstermekten vazgeçebilirler (Duan vd., 2018).

Öğrencinin kendisi ile ilgili etmenlerle ilgili olarak öğrenciye özgü kimi duyuşsal ve davranışsal etmenler üzerinde de durulmaktadır. Örneğin akademik başarı ile öğrencinin benlik saygısı, çalışma alışkanlıkları, sınav kaygısı, güdülenme gibi değişkenleri içeren duyuşsal etmenler arasındaki ilişkiye dair çalışmalar; öğrencilerin, akademik başarıları ile güdülenme ve öz yeterlilik düzeyleri arasında pozitif ancak akademik başarı ile sınav kaygısı düzeyleri arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu göstermiştir (Aydın, 2010). Yine öğrencilerin okullaşmaya, akademik benliğe, akademik verime bakış açıları, okul müfredatına ve personeline karşı yabancılaşma ve karşı olma algıları akademik başarı ve sosyal-duygusal uyumu etkiler (Underwood, 2011).

Öğrencilerin bakış açıları ve algılarının yanı sıra cinsiyetlerinin akademik başarıdaki etkisine bakıldığında; Liu ve Lynn (2015), bu olgunun yirminci yüzyılın başlarından itibaren tartışılmaya başlandığını ve testlerle ölçülen bilişsel becerilere yönelik “genel zeka” kavramı açısından cinsiyetler arası bir farklılık görülmediğini belirtmektedir. Yetenekler ve beceriler özel alanları kapsadığında iki cinsiyetin yeterlikleri arasında farklılıklar görülebilmektedir.

1.2.2. Akademik Başarıda Ana Baba ile İlgili Etmenler

Öğrencinin kendisi ile bağlantılı yukarıda bahsedilen özelliklerin yanı sıra ana babalara özgü kimi özellikler de akademik başarıyı etkilemektedir. Ana babanın evde öğrenciye sağladığı ortam ve ayırdığı zaman, ana baba çocuk ilişkisi, ana babanın çocuğun eğitimine ev ve okul temelli katılımı, ailedeki çocuk sayısı, ailenin sosyoekonomik düzeyi, ana babanın eğitim seviyesi, yaşadıkları yer ve o yerin çevresel faktörleri gibi seçme şanslarının olmadığı şartlar öğrencilerin akademik

başarılarını etkileyebilmektedir (Betancort, Perez Sanchez ve Cabrera, 2013; Kumar ve Lal, 2014; Azumah, Krampah ve Nachinaab, 2018).

Ana babanın, çocuklarının gelişimini sağlayan etkinliklere harcadıkları zaman ve çaba akademik başarıda önemli bir etmen olarak dikkat çekmektedir. Çocuğun okula başlaması, okul başarısı üzerinde rol oynayan toplumsal dış etmenlerin fazlalaşmasına sebep olsa da ailede ana baba ile geçirilen zaman okulda geçirilen zamandan fazla olduğu için ana babanın çocuğunun eğitimi üzerindeki etkisi ortadan kalkmamaktadır. Çelenk'in (2003) de belirttiği gibi ailenin çocuğu destekleyen yaklaşımının, okul etkinliklerine katılmalarının ve genel olarak aile içindeki uyumun okul başarısı üzerinde önemli etkileri vardır. Akademik başarıları yüksek olan çocuklar, aileleri eğitim konusunda destekleyici olanlardır. Akademik başarının artmasında ailenin koruma, bakım ve şefkat konularındaki hassasiyetinin önemli bir etmen olduğu belirtilmektedir. Yine akademik başarının yükselmesinde ailenin okul ile ortak bir eğitim-öğretim programı üzerinde iş ve görüş birliğine varılmış olması ve sürekli bir okul-aile iletişiminin sağlanması gerektiğinin önemli etkisi olduğu anlaşılmaktadır.

Ailelerin evde sağladıkları ortam ve koşullar, çocuğun akademik başarısı üzerinde okulun ortamı kadar önemlidir. Ailenin çocuklarının akademik başarısı için onu öğrenmeye güdülemesi, öğrendiklerini tekrar etmesi ve pekiştirmesi için yardımcı olması, yol göstermesi ve okulla iş birliği içinde hangi konuları öğrendiğini, neleri öğrenmesi gerektiğini, gereken araç gereçlerin neler olduğunu, çocuğa nasıl yardımcı olabileceğini öğrenmeye çabalaması gerekir. Akademik başarıda aile ile öğrenci arasındaki iletişimin niteliği ve sıklığı da etkilidir (Duan vd., 2018).

Ana baba ve çocuk arasındaki iletişimin miktarı ve özellikle yoğunluğu, çocuğun akademik başarısına katkı sağlar. Bununla birlikte akademik başarı üzerinde ailenin baskısı, desteği, yardımı ve denetlemesi; ana babanın çocuk ile kurduğu günlük iletişimler kadar etkili değildir (Lam ve Ducreux, 2013). Çocuğuyla etkili iletişim ve etkileşim kurmadan ona sadece maddi kaynaklar sağlayarak sıkı bir kontrol süreci içerisinde yardım etmeye çalışan aileler, çocukları başarı sağlayamadığında şaşırılmamalıdır. İletişim süreci her ilişkide olduğu gibi aile-çocuk ilişkisinde de

önem taşımaktadır. Toplumsallaşma sürecinde çocuk; özdeşleşme, örnek alma, pekiştirme ve öğrenme yoluyla kişiliğini geliştirir. Başka bir ifadeyle ana baba ile çocuk arasındaki bu etkileşim, ailenin gerçekleştirdiği eğitimidir. Bu bağlamda ailenin içinde bulunduğu toplumun kültürü, ana babanın çocuk yetiştirme eğiliminde son derece belirleyici olmaktadır (Aslan ve Cansever, 2007).

Araştırmalar, ailelerin çocukla destekleyici ilişki ve iletişim kurmasının akademik başarıyı olumlu olarak etkilediğini ortaya koymuştur. Sorun çözme konusunda çocuğa yardım etme, düzenli çalışma alışkanlığı için çocuğu teşvik etme akademik başarıyı olumlu etkiler. Ailelerin çocuklarının akademik başarısına katkıda bulunabilmeleri için onlara öğrenebilecekleri ve öğrendiklerini pekiştirebilecekleri bir çalışma ortamı hazırlamaları gereklidir. Çocuğun zamanı etkin planlama ve yönetme alışkanlığı kazanımı, akademik başarısında büyük önem taşır. Bu kazanım için öğretmen ve aile desteği şarttır; bu sebeple ana babanın okulda yapılanlardan haberdar olması, çocukla birlikte çalışma planları yapması ve bunların uygulanmasını denetlemesi gerekir (Comer ve Haynes, 1991; Davis, 2000; Barnard, 2004; Antonopoulo, Koutrouba ve Babalis, 2011; Stahl, 2012; Adamski, Fraser ve Peiro, 2013; Wilder, 2014).

Ailenin ev ortamındaki bir diğer önemli etkinliği ev ödevlerine yardımcı olmalarıdır. Çocuğun ödevlerini tam ve doğru olarak yapıp yapmadığını kontrol etme, ödevini yapması için çocuğu teşvik etme, ihtiyaç duyduğu araç-gereç ve ortamı sağlama, karşılaştığı sorunlara onunla birlikte çözüm bulma ödev sürecinin ana babalar için önemli bölümleridir. Okuma becerisi kazanmaları için çocukların kitap, dergi, gazete okumaya teşvik edilmeleri de evde yapılacak önemli etkinlikler arasındadır. Belki de en önemli ev etkinliği ise okulda yapılanlar konusunda çocukla sürekli iletişim içerisinde olmaktır. Bu yolla hem öğrencinin ilerlemesi konusunda doğru ve sürekli bir bilgiye sahip olunur hem de çocuğun karşılaştığı sorunlardan zamanında haberdar olunarak gerekli önlemler alınır (Hornby, 2011; Jeynes, 2011). Ana babaların evde yaptıkları etkinliklerin yanı sıra okulda yapılan etkinliklere de katılması ve destek sağlaması, akademik başarıda önemlidir (LaBahn, 1995; Davis, 2000; Oostdam ve Hooge, 2013). Etkinliklerde doğrudan görev alabilirler ya da düzenlenecek etkinliklere izleyici olarak katılabilirler. Ana babalar okulla iletişim kurup okulu

ziyaret ederek, öğretmen ve yöneticiler ile görüşerek, okul etkinliklerinde çeşitli roller üstlenerek okul aile iş birliğini sağlayabilirler. Okulda düzenlenen kültürel ve sportif faaliyetlere, konferans ve yarışmalara katılarak çocuklarına destek verebilir; akademik başarılarını önemsediklerini gösterebilirler. Böylelikle hem çocuklarını onurlandırmış hem de çalışma ve başarıya teşvik etmiş olurlar (Gümüşeli, 2004).

Ana babaların demografik özellikleri ile ilgili araştırmalar incelendiğinde özelliklerden biri olan cinsiyetin akademik başarı ile ilişkisi yapılan çalışmalarda görülmektedir. Grolnick ve Slowiaczek (1994), çocukların okullaşmasında annelerin babalardan daha ön planda olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Rimm-Kaufman, Pianta, Cox ve Bradley (2003); annelerin daha duyarlı olduklarını, çocuklarına duygusal tepkilerini iletmeye ve çocuklarının davranışlarını etkin bir şekilde yapılandırmaya daha yatkın olduklarını belirtmektedir. Araştırmacılara göre anne ve çocuk arasındaki etkileşimin uyumu ile anne-çocuk birlikteliği, çocuğun okulda ve sınıftaki davranışlarını olumlu yönde etkilemektedir.

Toplumun annelerden beklediği çocuklarının eğitiminde babalara ve diğer aile bireylerine göre daha etkin olmalarıdır (Grolnick ve Slowiaczek, 1994; Rimm-Kaufman vd., 2003; Deslandes, 2009). Annelerin çoğu zaman tek başlarına bu sorumluluğu üstlenmeye çalışması problemleri de beraberinde getirmektedir. Son yıllarda politik, ekonomik ve tarihi bağlamda önemli değişiklikler olması aile yapılarını ve annelerin çocuklarının eğitimindeki konumunu etkilemiştir. Geçmişte anneler sosyoekonomik düzey ve eğitim düzeyi gibi etmenlerden etkilenirken günümüzde bunun yanı sıra okullarla iş birliği, artan iş yükü ve iş dünyasında etkin rol sahibi olma konularını dengelemekle yüz yüzedirler (Hornby, 2011).

Kim (2018) babaların eğitimde etkin olmalarının annelere göre daha önemli olduğunu çünkü babaların bu etkinliği annelere göre farklı algıladığını belirtmektedir. Bu farklı algılayış, annelerin kendilerini doğal olarak etkin şekilde görmeleri babaların ise bu etkinliği bir görev ve eşlerine yardım olarak görmelerinden kaynaklanmaktadır. AÇEV (2017) bünyesinde babalık ile ilgili yapılan çalışmada, babaların cinsiyet kalıplarından kaynaklanan ön yargıları taşıdıkları görülmektedir. Buradaki ön yargılardan biri çocuğun her türlü bakımında

babanın cinsiyeti nedeniyle arka planda kalması gerektiği görüşüdür. Bazı babalar eve sadece ekmek getiren rolünü ve “erkeklik”, “sertlik” gibi basmakalıp ve yanlış rolleri benimseyerek çocuklarıyla ilgili sorumlulukları almamaktadırlar. Babalar değişen dünya ve koşullar ile birlikte çocuklarının eğitiminde daha etkin rol alarak eski, yanlış kalıpları zihinlerinde ve toplumda değiştirerek annelerle paylaştıkları eğitim sorumluluklarını dengelemelidirler.

Ana babaların eğitim seviyelerinin farklılıkları, cinsiyet farklılıkları gibi çocuklarının akademik başarıları üzerinde etkilidir. Akademik olarak eğitilmiş ana babaların çocukları, mesleki eğitim alan ana babaların çocuklarından daha fazla bilişsel-sözel yeterliliğe sahip olabilmektedir. Ana babaların eğitim sistemindeki sosyal konumu, aldıkları eğitim tarafından belirlenir. Okul ortamına kendini yakın hisseden eğitilmiş ana babaların okuldan uzak olan mesleki eğitim almış ana babalara göre çocuklarının eğitiminde daha olumlu ve etkin olmaları beklenir (Raty, 2006).

Çocukların akademik başarısını etkileyen bir diğer değişken de ana babanın sosyoekonomik düzeyidir. Bununla birlikte bu etkinin doğrudan olmak yerine gerek öğrenci gerekse ana babaya özgü kimi özelliklerle birlikte dolaylı bir etkisinin olduğu iddia edilmektedir (Şirin, 2005). Ana babanın çocuklarının eğitimine ne düzeyde katılım gösterdikleri ve onların eğitimlerine yönelik beklentilerinin de sosyoekonomik düzey ile bağlantılı olarak akademik başarı üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır (Duan vd., 2018). Özbaş ve Badavan (2009), özellikle alt sosyoekonomik düzeydeki ana babalara çocuklarının eğitiminin neden önemli olduğu ya da nasıl katkı sağlayabilecekleri konusunda okullar yoluyla verilecek desteğin öğrencinin akademik gelişimi açısından önemli olduğunu belirtmektedir. Lenz (1999), sosyoekonomik düzeye bakılmaksızın ana babaların evde eğitim rollerini gerçekleştirmeye dönük yapacaklarının örneğin; çocukların dersleri, sınav sonuçları ve verilen ödevler hakkında günlük konuşmalar yapmak, çocuklarını gözlemlemek, ödevlerini kontrol etmek, birlikte kütüphaneye gitmek ya da birlikte kitap okuyup televizyon izlemenin öğrenmeyi ve dolayısıyla da akademik başarıyı olumlu yönde etkileyeceğini ifade etmektedir.

Bütünüyle değerlendirildiğinde akademik başarıda ailenin çocukla ve okulla etkin iletişiminin, evde çocuğa sağladığı ortam ve koşulların, ödev yardımı ve denetlenmesinin, okul etkinliklerine katılımının, çocuklarının eğitimi konusunda kendilerini geliştirmeye açık olmalarının önemli etkisinin olduğu görülmektedir. Bununla beraber ana babaların sosyoekonomik düzeyleri ve eğitim düzeylerinin akademik başarıya önemli katkılarda bulunduğu fakat ana babalar eğitime evde ve okulda aktif katılım göstermezse, eğitime dair beklentiler içinde olmazsa sosyoekonomik düzey ve eğitim düzeyinin etkililiğinin azalabileceği anlaşılmaktadır. Yine ana babanın cinsiyeti basmakalıp ön yargılardan ayrı düşünülerek akademik başarıdaki etkisi eşit önemde kabul edilmelidir.

1.2.3. Akademik Başarıda Okul ile İlgili Etmenler

Akademik başarının sağlanmasında öğretmenler, öğrencinin akranları, öğretim yöntemleri, okul çevresi ve iklimi ile ilgili etmenler okulla ilgili akademik başarı etmenlerinin kapsamındadır.

Klem ve Connell'a (2004) göre öğrenci başarısına etki eden okulla ilgili durumların neler olduğuna dair bir fikir birliği mevcuttur. Öğrenci başarısına etki eden bu durumlar; akademik öğrenme ve davranış için yüksek standartları, anlamlı pedagoji ve öğretim programlarını, okul eğitim personeli arasında profesyonel öğrenme toplulukları ve öğrenciler için bireyselleştirilmiş öğrenme ortamları oluşturmayı içerir. Öğrencilerine bu şekilde destek sağlayan okulların okula bağlı ve okulla iletişim içinde olan öğrencilerinin olması olağandır. Okul personelinin en önemli ögesi olan öğretmenlerin öğrencilerinin yanı sıra ana babaları desteklemesi de çok önemlidir.

Öğretmenler ana babalarla onları destekleyen ilişkiler kurduklarında akademik güdülenme ve performans temeliyle bağlantılı olarak çocuklar daha fazla akademik başarı sağlamaya eğilimli olurlar. Okulun ilk yıllarında kurulan nitelikli öğrenci-öğretmen ve ana baba-öğretmen ilişkisi, çocuğun akademik bağlılığına ve akademik başarısına benzersiz bir katkı sağlamaktadır (Klem ve Connell, 2004; Hughes ve Kwok, 2007). McCormick, O'Connor ve Horn (2017) öğrenci ve öğretmen

arasındaki yakın ilişkinin alt sosyoekonomik düzeydeki aileye sahip olan öğrencinin akademik başarı ile olumsuz ilişkisini olumlu yönde değiştirebileceğini belirtmektedir.

Nunez vd. (2015); öğretmenlerin verdikleri ev ödevleri ile ilgili çalışmalarında öğretmenlerin öğrencilere ödevlerle ilgili geri bildirimde bulunmasının öğrencinin ödevlerini tamamlamasını, ödevlere daha kaliteli bir şekilde zaman ayırmasını sağladığını vurgulamaktadırlar. Bununla birlikte öğretmenlerin, öğrencilerin akranlarıyla çalışmalarını destekleyerek akademik başarı için önemli bir adım atmış olduklarını belirtmektedirler.

Öğrencilerin birbirlerinin matematik çalışmalarını kontrol etme, birbirlerinin yazdığı hikayeleri dinleyip düzeltme, toplumsal çevrelerini tanımaya yönelik görevlendirme ve projelerde birbirleriyle çalışmalarını teşvik etmenin onların akademik gelişimini olumlu etkilediğini belirtilmektedir. Okul performansında akranların, çocuğun davranışları üzerinde önemli bir etkisi vardır. Çocuklar okulda, mahallelerinde, sosyal ve sportif ortamlarında gruba kabul edilmek için davranışlarını olumlu yönde değiştirebilirler (Makar, 2013; Epstein, 2016).

Hoy, Tarter ve Hoy (2006), kendilerinin yeni bir kavram olarak ortaya koyduğu ve okulların sahip olması gereken “akademik iyimserlik” kavramının öğrencinin akademik başarısını olumlu etkilediğini belirtmektedirler. Akademik iyimserlik kavramını düzenli okul sistemi, etkili öğretim programları, güçlü liderlik yapısı, akademik başarı için yüksek beklentiler, düzenli ve sistematik ölçme değerlendirme faaliyetleri, düzgün bir okul ortamı ile birlikte tanımlamışlardır. Tanımladıkları akademik iyimserlik kavramı, düzenli okul çevresi ve düzgün okul iklimi ile yakından ilgilidir. Sonuç olarak; nitelikli akran ve okul çevresi, olumlu okul iklimi, etkili öğretim programları, öğretmenlerle ana babaların ve öğretmenlerle öğrencilerin iletişimi ve yakın ilişkisi akademik başarıyı olumlu yönde etkilemektedir.

1.3. Ana Baba Katılımı: Tanımı ve Ögeleri

Ana baba katılımının tanımı ve ögelerine geçmeden önce ana baba ifadesinin Hornby (2011) tarafından kullanımına bakıldığında, ifadeyi çocuğun ana babası rolünde bulunan herhangi bir kişiyi simgeleyen bir kavram olarak tanımladığı görülür. Bu kavram; anaları, babaları, büyükanneleri, büyükbabaları ve geniş ailenin diğer üyelerini, ayrıca koruyucu ana babaları ve vasi olarak hareket eden diğer kişileri de içerebilir. Araştırmacılar, ana babaları çocuklarının eğitimlerine katılımındaki yaklaşımlarına göre çeşitli gruplara ayırmışlardır. Aşağıda bu gruplandırmalar verilmiştir.

Deslandes (2009) altı çeşit ana baba tipi ortaya koymuştur. Bu ana baba tipleri; olmayan ana baba (*the absentee*), zorlayıcı/ zor ana baba (*the tormentor*), politik ana baba (*the politician*), kariyer odaklı ana baba (*the career maker*), destekleyici ana baba (*the supporter*) ve süper ana baba (*the super parent*)'dır. Aşağıda bu ana baba çeşitlerine dair bilgiler verilmiştir:

Olmayan Ana Baba: Eğitimi alt veya orta düzeydedir. Kendisini katkı sağlamaya yeterli görmez, sadece istendiğinde katılır, genel olarak memnuniyetsizdir. Çocuklarının okul tercihini şansa bırakır, kendisiyle bağlantı kurulması neredeyse olanaksızdır. Okul topluluğundan ayrı olmayı tercih eder, kolay pes eden yapıdadır, diğer ana babalarla neredeyse hiç iletişimi yoktur. Sorumluluk alıp okulla bağ kurabilmesi için okul yönetimi tarafından katılımında bulunmayan ana baba gruplarının aracılığını yapma görevi verilebilir. Bu ana babaların iletişim kurmaları beklenmeli, ilgi ve empati gösterilmelidir. Çocukları hakkında konuşulmalıdır, ne konularda yardımcı olmaları gerektiği özellikle belirtilmelidir.

Zorlayıcı/ Zor Ana Baba: Eğitim düzeyleri yüksektir. Geçmişte yaşamış olduğu olumsuz okul deneyimlerinden ve çocuğunun okulunun olumsuz sayılabilecek yaklaşımlarından dolayı küskün ve yanlış anlaşılmiş hisseder. Bu olumsuzlukların sonucu olarak sürekli okulun hatalarına odaklanır, okula zarar verebilecek hareketler içerisindedir. Kendi fikrini belirterek rahat edebileceği bir ortam sağlandığı için okul kurullarında görev almaya uygundur. Bu ana babanın çocuk yetiştirme ve eğitimi

konusundaki fikirlerine samimi ilgi gösterilmelidir. Kendisiyle konuşurken hazırlıklı olunmalı, rahat olması sağlanmalıdır. Sorun yaşamamak için kendisi ile iletişim kesilmemelidir, aksine iletişimin sürekli olması sağlanmalıdır.

Kariyer Odaklı Ana Baba: Eğitim düzeyi ortadır ya da yüksektir. Çocuk yetiştirme ve eğitimi sorumluluğunu okula bırakır. Öğretmenleri ana babaların kölesi olarak görür. Çocuğunun eğitiminin mükemmel olmasını ister fakat bu konuda kendisi hiçbir katkıda bulunmak istemez. Çocuğunun en mükemmel mesleğe yönlendirilmesini ister. Bu konuya önem verdiği için meslek beklentileri ile ilgili konularda ve okul kurullarında yardımcı olmaya uygundur. Kendisi ile iş, kariyer, eğitim hakkında konuşmalar yapılabilir.

Politik Ana Baba: Eğitim düzeyi orta veya yüksek olabilir. Okulda uygulanan tüm uygulamaların ve etkinliklerin “demokratik” niteliği olmasını ister. Karar süreçlerinde okul personeline yardım etmeye isteklidir. Toplantılara katıldığı süreçte memnundur, eleştireldir, dışa dönüktür. Net ve demokratik ilkelere bağlı yaklaşımları nedeniyle okul kurullarında çalışmaya uygundur. Okul politikaları ve uygulamaları için fikri alınmalı, bu konularda sesi duyulmalı ve konuşturulmalıdır. Bu ana babanın olumlu özelliklerini ön plana çıkarmak için okul kurullarında ana babalar adına katılım göstermesi istenmelidir.

Destekleyici Ana Baba: Eğitimi alt veya orta düzeydedir. Halinden memnundur ve katılım gösterir. Etkinliklerde yardıma hazırdır, çalışmaya isteklidir. Ortaklığı memnuniyet verir. Etkindir, her daim yeterli zamanı vardır. Her türlü yardım etkinliğine katılmaya uygundur. Bu ana babalarla dayanışma duygusu içinde olunmalı, bağlılık vurgusuna ve paylaşılan hedeflere odaklanılmalıdır.

Süper Ana Baba: Eğitim düzeyi yüksektir. Çocuk yetiştirme ve eğitiminde kendini sorumlu hisseder, okula her daim destek vermeye hazırdır. Okul ile olan ilişkisini ön planda tutar, okula fikirleriyle katkıda bulunur. Kendi etkili ve geniş iletişim ağını okul için kullanmaya hazırdır. Okulun sorunları hakkında düşünme, sorunlara çözümler bulma, krizleri ele alma, fon elde etme, okul kurulunda bulunma ve kurula başkanlık etme konularında iyidir. Fikirlerine, çocuk yetiştirmeye ve eğitime dair

beklentilerine ilgi gösterilmeli, katılıma yönelik istekleri yerine getirilmelidir (Deslandes, 2009).

Stahl (2012); ise ana babaları demokratik, otoriter ve hoşgörülü ana baba olmak üzere üçe ayırmaktadır. **Demokratik ana babaların**, çocuklarından isteklerde bulunma ile çocuklarının ihtiyaçlarına cevap verme arasında kurdukları dengeli bir yaklaşımları vardır. Bu ana babalar, çocuklarına cesaret verirler ve onlara karşı olumlu tutumlar geliştirirler. Böylece çocuklar aldıkları nota bakmaksızın ihtiyaç duydukları güdülenmeyi algırlar. Ayrıca ana babalarından yardım isterken rahat hissederler, okulda daha iyi akademik sonuçlar almaya eğilimlidirler. **Otoriter ana babalar**; çocuklarına yapmaları gerekeni söylerler, fikirlerinin tartışılmasına açık değildirler. Bu ana babaların çocukları kötü notlar yüzünden cezalandırılırlar, yardım isterken çoğunlukla rahatsız hissederler, daha da kötüsü ana baba otoritesine karşı isyan edebilirler. Sürekli ve olumlu bir pekiştirme hissetmediklerinden güven kaybı yaşarlar. **Hoşgörülü ana babalar**, edilgen tavırlar içerisinde olup çocuğun yaşamının kendisinin sorumluluğunda olduğunu düşünürler. Çocuğun akademik olarak güdülenmesi, sadece gözleme ve akran etkilerine dayalı olacağından tehlikeli bir ana baba tutumu olabilir. Çocuklarını tamamen ihmal etmeseler de çoğunlukla çevrelerine bu izlenimi verirler.

Ana baba katılımına gelindiğinde katılım uygulamalarının uzun bir geçmişi olduğu görülmektedir. Ana babaların çocuklarına duyduğu sevgi, yüzyıllardır sayısız ana babayı çocuklarının akademik ve psikolojik başarılarını sağlamak için gerekli fedakarlıkları yapmaya sevk etmiştir (Jeynes, 2011). Aslanargun (2007) ana baba katılımını, çocuğun akademik başarısına etki eden etmenlerin en önemlilerinden biri olarak tanımlamaktadır. Akademik başarının sadece öğrenci-öğretmen ilişkisinden oluşmadığını, ana babaların okuldaki aktivitelerin bütünleyicisi rolünde olduklarını ve bu katkının önemli olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda Cömert ve Güleç (2004) ise ana baba katılımını; ana babalara destek verilmesi, eğitime dahil edilmeleri, okul ile ev arasında sürekli etkileşim sağlanması, çocuğa dair bilgilerin paylaşılması etkinliklerinin tümünü içeren bir temelde açıklamışlardır. Lindberg (2014) de ana baba katılımını, öğrencinin gerek akademik gerekse bireysel gelişimini sağlamaya/desteklemeye dönük sürekli ve sistematik bir yaklaşım olarak

tanımlamıştır; bu doğrultuda ana baba ve öğrencilerin bilgilendirilmesinin, öğretmen ve okul yönetimi ile sürekli ve aktif iletişim kurulmasının, ana babaların eğitim-öğretim etkinliklerine gönüllü katılımının, toplumsal kaynakların hem aile hem de öğrenci yararına kullanılacağı fırsatların oluşturulmasının bu kapsamda yapılabilecek etkinlikler olabileceğini belirtmiştir.

LaBahn (1995), ana baba katılımının; bağlılığın, okula aktif katılımın ve öğrenciye olan ilginin birleşimi olduğunu belirtmektedir. Avvisati, Besbas ve Guyon (2010), ana baba katılımını çocuğun eğitimde elde ettiği sonuçların geliştirilmesine yönelik ailenin doğrudan çabası olarak tanımlamışlardır. Çalışmalarının ekonomi temelinde olması, onları eğitim-üretim işlevine yönelik bir tanım yapmaya yöneltmiştir. Grolnick ve Slowiaczek (1994); ana baba katılımı alanına katkının eğitimsel ve gelişimsel alanlarda yapılabileceğini, ana baba katılımının tanımının katkı yapılan alana göre değişim gösterebileceğini belirtmişlerdir. Ana baba katılımının pek çok etmeni göz önünde bulunduran çok boyutlu yapısını vurgulamışlardır.

Ho Sui-Chu ve Willms (1996), ana babaların dört farklı biçimde katılım gösterebileceklerini belirtmektedir. Bunlar;

- çocukları ile okul etkinliklerini tartışma, okul ve okulda neler öğrendikleri hakkında konuşma,
- çocuklarının okul dışında katıldıkları etkinlikleri gözleme, çocukları denetleme ve okulun dışında nasıl zaman geçirdiklerini izleme,
- okul etkinliklerine katılma, veli toplantılarına gitme, öğretmenlerle görüşme ve eğitim etkinliklerinde okulda gönüllü olma,
- tüm okul personeli ile iletişim kurma ve okul etkinliklerine sürekli katılım sağlama olarak belirtilebilir.

Patrikakou'ya (2008) göre ise ana baba katılımının evde katılım, okulda katılım ve ev-okul iletişimi olmak üzere üç çeşidi vardır. Bunlardan ev-okul iletişimi, evde ve okulda ana baba katılım etkinliklerini şekillendiren ve okul-aile iş birliğini arttıran asıl etkidir. Ev ve okul arasındaki çift yönlü iletişim, hem evde hem de okulda öğrenme etkinliklerinde ana baba katılımını artırır; ana babalarla eğitimciler

arasında sürekli, üretken ve güven veren bir ilişkinin zaman içerisinde kurulmasını sağlar. Ev-okul ortaklığı; ana babaların ve öğretmenlerin anlamlı ilişkilerinin, derin ve uzun soluklu iş birliklerinin etkileşimiyle kurulur ve geliştirilir (Cowan, Napolitano ve Sheridan, 2004).

Green, Walker, Hoover-Dempsey ve Sandler (2007) da ana baba katılımının çocuğun okul hayatı boyunca sürmesi gereken ve hem okuldaki çalışmalarını hem de ev hayatını kapsayan bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Buna göre evdeki ana baba katılımı; ödevlere yardım etme, ödevleri gözden geçirme ve çocuklarının gelişimini izleme gibi ana baba davranışlarını içermektedir. Okuldaki ana baba katılımı ise ana baba öğretmen görüşmeleri, çocuklarını sınıfta ve okul etkinliklerinde gözlemleme, sınıf gezilerinde gönüllü olma, okulun ihtiyaçlarına önem verme şeklinde gerçekleşir.

Castro vd. (2015), ana baba katılımının; çocuklarının akademik geleceği hakkında ana babaların beklentileri, çocukların öğrenmelerine ve ödevlerine yardım, ödevlerinin denetlenmesi ya da ana babaların okulda bulunma sıklıkları gibi konularla ilgili olduğunu belirtirler. Ana baba katılımının aileler için bireysel bir hak, sorumluluk ve sosyal ihtiyaç olduğunu iddia etmektedirler. Buna göre aile ve okulun olumlu iş birliği olmaksızın toplumun istediği yüksek standartlardaki eğitimsel çıktıların oluşması mümkün değildir.

Günümüzde yaşanan hızlı değişimler, toplumun her alanında kendini dramatik şekillerde göstermektedir. Ana babaların ve eğitime ana baba katılımının, çocuğun hayatının odak noktası olduğu ve hayatını olumlu ya da olumsuz yönlendirdiği gerçeği bu değişimlerden etkilenmez (Şahin ve Özbey, 2007).

Ana baba katılımı uzun zamandır eğitim camiası tarafından deneyimlenen, toplumla ve yaşanan tarihsel dönemlerle birlikte değişen bazı özelliklere sahip olan bir kavram olsa da katılımın eğitime dair kökleri derin olduğundan değişmeyen özellikleri ile günümüz dünyasında halen geçerliliğini ve önemini korumaktadır. Eğitim nasıl öğrenciler ve öğretmenler olmadan düşünülemiyorsa ana babalar ve ana baba katılımı olmaksızın da düşünülemez. Ana baba katılımı, eğitimin vazgeçilmez ve en önemli dayanaklarından biridir. Ana baba katılımı ile ilgili tanımlamalara

bakıldığında ev ve okul katılımı olarak ayrıldığı, katılımı ile iletişimin ve okulla ilişki kurmanın önemli olduğunu belirtildiği üzerinde durulmaktadır.

1.4. Ana Baba Katılımı Kuramları/Modelleri

Sosyal bilimciler, ana baba katılımı alanında yaptıkları çalışmaların sonuçlarından yola çıkarak çeşitli kuramlar ve modeller oluşturmuşlardır. Bu modellerden bazıları ana babaların katılımına yönelik yeterlik ve rol yapısı algıları ile ilgiliyken bazıları çocuk, aile ve okulun bulunduğu sosyokültürel çevre ve bu çevredeki ilişkileri temel almıştır. Bununla birlikte bir diğer kuram ise ana baba katılımını; okul, ana baba ve toplum arasındaki karşılıklılığa dayalı ve iç içe etkileşimleri içeren bir yapı ile bağlantılı olarak açıklamıştır. Aşağıda bu yaklaşımlar ayrıntılı olarak tartışılmaktadır.

1.4.1. Hornby Ana Baba Katılım Modelleri

Hornby (2011); ana baba katılımı ile ilgili ana baba ve okul personeli ilişkilerinde farklı varsayım, hedef ve strateji düzenleriyle tanımlanan çeşitli modeller belirlemiştir. Bunlar, ana baba katılımını sınırlandıran özelliklerden katılımı etkin bir şekilde arttıranlara doğru farklılık göstermektedir. Bu modeller aşağıda ayrıntılı olarak verilmiştir:

Koruyucu model: Koruyucu modelde ana amaç, öğretmenler ve ana babaların görevlerini ayırarak çatışmadan kaçınmaktır. Örneğin; ana babanın rolü çocuklarının okula zamanında ve doğru okul malzemesiyle getirilmesini sağlamak iken okulda çocukları eğitmek öğretmenin rolüdür. Okullarda ana baba katılımı gereksiz ve çocukların etkili eğitiminde zarar veren bir müdahale olarak görülür.

Uzman model: Bu modelde, ana babanın rolü çocukları hakkında bilgi ve yönergeler almak olarak görülmektedir. Öğretmenler ise tüm eğitimsel kararları tek başlarına alırlar. Bu yaklaşımın ana sorunu, ana babaların öğretmenlere itaatkar ve bağımlı olmalarını teşvik etmesidir. Ana babalar, öğretmenlerin kararlarını sorgulamazlar ve kendi yeterliklerine inançları yoktur. Diğer bir sorun, öğretmenler ana babalarla iletişim kurmadıklarından ana babaların kendi çocukları hakkında onlara verecekleri önemli bilgilere ulaşamamalarıdır. Böylece öğretmenler çocukların önemli

olabilecek eksiklikleri ve yeteneklerini görmezden gelme eğiliminde olabilirler. Ayrıca bu modeldeki öğretmenler, yine iletişim eksikliği nedeniyle ana babaların deneyimlediği zorlukların farkında olmayacaklardır. Tüm bu etkenlerin bu yaklaşımı benimseyen öğretmenlerle çalışan ana babaların memnuniyetsizliğini arttırma olasılığı vardır.

Geçiş modeli: Bu modelde öğretmen kontrolüdür fakat ana babaların çocuklarının gelişiminde önemli bir rol oynayabileceklerini kabul eder. Bu yüzden ana babaların görüşleri önemsenir ve kaygıları ile ilgilenilir. Öğretmenler bu yaklaşımı uygularken ana babaları etkin bir şekilde yönlendirebilmek, onlarla verimli ilişkiler kurabilmek için gerekli kişilerarası becerilere ve tekniklere ihtiyaç duyarlar. Bu etkenler, ana babaların modelden memnun kalma olasılığını arttıracak ve öğretmenlere bağımlı olma eğilimlerini azaltacaktır. Bununla birlikte bu modelin uygulamalarından bazılarında ana babalardan çocuklarına müdahale programları uygulamalarının istenmesi gibi durumlar ölçsüz kabul edilerek onların kapasitesini aşma riskini doğurabileceği belirtilmektedir.

Zenginleştirilmiş Program Modeli: Bu modelde ana baba katılımının odağı, okullardaki öğretim programları ve yönergeler üzerinedir. Yaygın olarak kullanılan program alanı örneği, çok kültürlü eğitimidir. Çeşitli etnik köken, din ve kültürel gruplardan olan ana babalar tarihlerini, değerlerini ve temsil ettikleri grupların görüşlerini tam olarak yansıtan öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması için öğretmenlerle işbirliği yaparlar. Model, ana babaları çocuklarının öğrenmesine dahil ederek okulun kaynakları arttıran ve ana babalarla öğretmenlere birbirlerinden bilgi edinme fırsatları sağlayan yeni bir yol önerir. Modelin ana problemi, uygulanmasında okulların ana babalara tanıdığı öğretmenlerin ne öğrettikleri ve nasıl öğrettikleri hakkında tavsiye verme izninin çoğu öğretmeni rahatsız etmesidir.

Tüketici Modeli: Modelde, öğretmenler ana babaları etkin bir role yerleştirerek onlara saygı gösterirler. Öğretmenin rolü, ana babaların görüşlerini dinlemek ve onların var olan seçenekler arasından tercihte bulunmalarına yardım etmektir. Ana babalar karar verme sürecini kontrol edebildiklerinde memnuniyet duyarlar, ana babalıkla ilgili kendilerini yeterli hissederler ve ayrıca öğretmenlere bağımlı

hissetmezler. Modelde ana babalar çocuklarının eğitimsel ihtiyaçlarını karşılama konusunda uzman rolündedirler. Öğretmenlerin çocuklarla ilgili her açıdan kendilerini yeterli görmeleri ve ana babalarla ilişkilerinde tek uzman rolünü benimsemeleri modelin yapısına aykırıdır.

Ortaklık Modeli: Öğretmenler ile ana babalar arasındaki en uygun ilişki modelinin ortaklık modeli olduğu belirtilir. Bu model öğretmenlerin eğitimde, ana babaların da çocukları üzerinde uzman olarak görüldüğü bir modeldir. Öğretmenlerle ana babalar arasındaki ilişki, sorumluluğun paylaşımını ve çocukların en etkin şekilde eğitilmesini hedefleyen bir ortaklıktır. Ana babalar ve öğretmenler ilişkilerine birbirlerinden farklı ve güçlü özelliklerle katkıda bulunurlar, böylelikle ortaklığın etkisini artırırlar. Örneğin, çoğu ana baba çocuklarına güçlü duygusal bağlarla bağlıdır ve bu durum ana babaların çocuklarının yeteneklerini ve ihtiyaçlarını değerlendirirken olumsuz bir biçimde öznel olmalarına yol açar. Bu sebeple öğretmenlerin ortaklıktaki durumlara dışarıdan bakabilen nesnel bakış açısı çok önemlidir (Hornby, 2011).

Hornby'nin aile katılımı alanyazınına sunduğu altı katılım modelinden uygulanması sırasında en etkili olabilecek olan ortaklık modelidir. Ortaklık modeli incelendiğinde etkili aile katılımı özellikleri gösterdiği, olumlu katılımı desteklediği görülmektedir.

1.4.2. Hoover-Dempsey ve Sandler Katılım Modeli

Modele göre; ana baba katılımı, pek çok etkenden ve katılım çevresindeki bireylerin özelliklerinden etkilenen ve gerekenler sağlandığında akademik başarıya ulaştırıcı bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Model, diğer ana baba katılımı modellerinden farklı olarak katılıma yönelik ana baba özellik ve alguları üzerinde durmaktadır. Bunun yanında modelde ana baba katılımı beş aşamadan oluşan bir yapı olarak sunulmaktadır (Hoover-Dempsey ve Sandler, 1997; Tekin, 2011).

I. Aşama: Bu aşamada ana babanın katılımını sağlamaya dönük güdüleyici etmenler üzerinde durulur. Bu aşama; *ana baba rollerinin oluşturulmasını*, öğrencinin okulda başarılı olmasına yardım etme konusunda ana babanın kendilerini ne kadar yeterli hissettiğini (*ana baba yeterliliği*), öğretmen ya da okuldan ana babaya dönük genel

ve özel *davetleri* ve bunun ana baba tarafından nasıl algılandığını, öğrencinin ana baba katılımı ile ilgili özel istek ve davetlerini içermektedir. Bu aşama ile ilgili bağlam değişkenleri; ana baba bilgi ve becerileri, ana baba zaman ve enerjisi, ailenin kültürü; ana baba katılım çeşitleri olan değerler, hedefler, beklentiler, istekler, evde katılım etkinlikleri, ana baba, öğretmen ve okul iletişimi, okuldaki etkinliklere katılım olarak belirtilmiştir.

II.Aşama: Katılım etkinliklerinde ana babalar tarafından kullanılan öğrenme mekanizmalarını; güdüleme, pekiştirme, eğitim ve ailenin çocuğa örnek olan davranışlarını içermektedir.

III.Aşama: Bir üst aşamada bahsedilen ve ana babaların kullandığı öğrenme mekanizmalarının çocuk tarafından nasıl algılandığı ile ilgilidir.

IV.Aşama: Bu aşamada akademik başarıda önemli olan öğrenci özellikleri olarak akademik yeterlik, öğrenmeye içsel güdülenme, kendini düzenleme bilgisi, stratejisi ile bunların kullanımı, öğretmenlerle iletişim kurmada sosyal yeterlilik verilmiştir.

V. Aşama: Yukarıdaki aşamaların izlenmesi sonucunda ulaşılan sonuç öğrencinin akademik başarısıdır. Bir anlamda modeldeki tüm önemli değişkenlerin ortak etkisi ile ulaşılan sonuçtur (Hoover-Dempsey ve Sandler, 1997).

Hoover-Dempsey vd. (2005), modele ilişkin çalışmalarının sonucunda okulların ana baba katılımını güdüleyen adımlar attıklarında çocuklarının eğitimine katılımda ana babaların etkililiğini desteklediklerini ifade etmişlerdir. Yine benzer şekilde okul sistemleri etkili ana baba katılımı için öğretmenleri ve yöneticileri harekete geçirdiğinde çocukları eğitmede okulun etkili olmasının sağlandığını ve güçlü okul-toplum iş birliğinin temellerinin atıldığını belirtmişlerdir.

Aşamalardan oluşan model önce ana babanın eğitime katılımda yapacaklarına, katılıma dair algılarına vurgu yapmaktadır. Daha sonra öğrencinin özelliklerine ve ana babasının eğitimine katılımlarıyla ilgili algılarına değinilir. Son olarak da tüm bunların etkileşimiyle ortaya çıkan sonuç yani öğrencinin akademik başarısı görülür.

1.4.3. Bronfenbrenner'in Ekolojik Modeli

Bronfenbrenner, çocuğun çevresini sistemlere ayırarak bu sistemlerin birbirine etkilerini ve birbirleriyle etkileşimlerini incelemiştir. Tekli küçük toplum birimlerini mikrosistem adı altında ele almıştır, bu küçük sistemlerin bir araya gelerek oluşturduğu çoklu ve büyük sisteme ise mezosistem adı verilmiştir. Bronfenbrenner'in ekolojik modelinde mikrosistemler de mezosistem de önemlidir (Haack, 2007).

Modelde, çocuklar çoklu sistem içerisinde faaliyette bulunurlar. Çocuk; ev, okul ve komşuluk mikrosistemlerinde etkinliklerini gerçekleştirir. Tüm sistemler birbirleri ile bağlantılıdır ve insanların faaliyetlerini ve davranışlarını etkiler. Çocuğun gelişimini ve davranışlarının sebebini anlamak için çocuğun yaşamındaki tüm sistemleri anlamak gereklidir. Ev ve okul, çocuğun yaşamında önde gelen mikrosistemlerdir (Bronfenbrenner, 1994).

Çocuklar, iki mikrosistem arasında bağlantı kurarak mezosistem içinde etkileşimde bulunurlar. Bir mikrosistemdeki olay, mezosistemde etkileşimler oluşturarak diğer mikrosistemleri etkiler. Ev ve okulu birleştiren mezosistem önemlidir çünkü çocuk gün içerisinde iki ayrı mikrosistemdeki kültürel değerleri, kuralları, inançları ve beklentileri deneyimler. Ekolojik model, ailelerin ve okulların birbirlerini etkilediklerini ve çocuğun gelişimi üzerinde derin bir etkiye sahip olduklarını öne sürer (Haack, 2007).

Ekolojik modelde; sistemlerin rolleri, standartları ve kuralları bireylere göre farklılık gösterebilir. Fakirlik sınırı altında yaşayan bir birey, zengin bir çevrede yaşayan bireyden daha farklı zorluklarla uğraşmaktadır. İlk bireyin evi tehlikeli ve yoksul bir mahallededir, enerjisinin büyük bölümünü çocuğunun okul işlerinden ziyade hayatta kalmaya odaklamak zorundadır. İkinci bireyin ise ev ortamında kaygıları yoktur ve zamanının çoğunu okul işleri için ayırabilir. Bu iç içe geçmiş sistemlerin gerektirdikleri bireylerin sosyoekonomik düzey, medeni durum, etnik köken gibi değişkenlerinin çeşitliliğine bağlı olarak farklılaşmaktadır (Seeley, 2012).

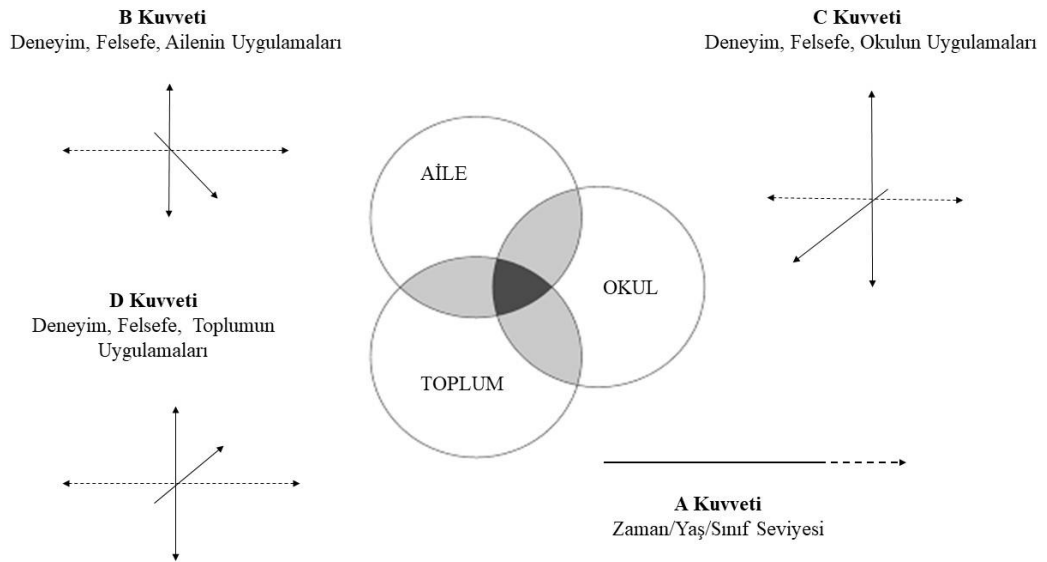
Modelde çocuğun bulunduğu farklı ortamların sistemler olarak düşünüldüğü ve bu sistemlerin birbirlerinden bağımsız gibi görünmelerine rağmen geniş ve bütün bir bakış açısıyla bakıldığında aslında birbirlerine bağlı oldukları, bu bağlılığın bir bütün haline gelip tek ve büyük bir sistemi oluşturduğu vurgulanmaktadır. Modelin önemi çocuğun bulunduğu tek bir ortamın yani sistemlerden herhangi birinin bile göz ardı edilemeyeceği gerçeğinin altını çizmesidir. Bu da aile katılımının bir bütün olarak düşünülmesi ve etkililiğinin artırılması açısından önemlidir.

1.4.4. Epstein Ana Baba Katılım Modelleri

Epstein, birbiriyle bağlantılı iki ana baba katılım modeli oluşturmuştur. Bu iki model; aile, okul ve toplum etkisinin çakışan küreleri modeli ve altı bölümden oluşan ana baba katılım modelidir. Bu modeller aşağıda anlatılmaktadır.

Epstein'in (2016) oluşturduğu bir ana baba katılım modeli olan aile, okul ve toplum etkisinin çakışan küreleri; aile, okul ve toplumu temsil eden kürelerin çakışan ve çakışmayan bölümlerinden oluşur. Çakışma derecesi zaman, ailenin deneyimleri ve okulun deneyimleri olmak üzere üç kuvvet tarafından kontrol edilir. A kuvveti; gelişimsel zamanı, yani öğrenciler, aileler, okullar için tarih çizgisini temsil eder. Zaman, bireysel ve tarihsel zamanı belirtir. Çocuğun yaşı, sınıf seviyesi ve çocuğun okuduğu dönemin sosyal koşulları zaman kavramı içine girer. Ana babaların ilk bilgileri; kitaplardan öğrendikleri çocuk yetiştirme ve okula hazır bulunuşluk bilgilerini, kendi okul deneyimlerini ve uzmanlardan edindikleri bilgiyi içerdiği için bebeklik ve erken çocuklukta tüm çocuklar için aile ve okul küreleri bir dereceye kadar çakışabilir. B kuvveti ve C kuvveti; aile ve okul organizasyonlarının deneyimlerini, yaşadıkları zorlukları, aile ve okul üyelerini temsil eder. Bu kuvvetler; kürelerin aile ve okul hareketleri, etkileşimleri ve oluşan etkileşimlerin çakışması için birlikte hareket eder. Ana babalar çocuklarının okullaşmasında ilgi ve katılımı sürdürdüklerinde ve arttırdıklarında aile ve okul kürelerinin beklenenden daha fazla çakışmasını sağlarlar. Öğretmenler, ana babaları öğretim uygulamalarının parçası haline getirdiklerinde beklenenden daha fazla çakışma oluşur. Çocuklar, okul yılları boyunca aynı aile fakat farklı öğretmenler ile bağlantı halindedirler. Her yeni öğretmen ve ana babanın devam eden veya yeni başlayan katılımı, aile okul ilişkileri

modellerini hareketlendirir. B ve C kuvvetlerini modele eklediğimizde ana babaların ve öğretmenlerin birbirleri üzerindeki etkilerinin aileler ve okullar için daha fazla ya da daha az çakışma oluşturarak modeli değiştirdiği fark edilir. Örneğin bazı öğretmenler, ana babaların çocuklarının eğitimine katılımına devam etmesini sağlamak için kritik kademelerde bulduklarını düşündükleri ilkökul son sınıf ve ortaokul öğrencilerinin ana babalarıyla etkileşimlerini artırırlar. Bu öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklar için aile ve okul hedeflerinin çakışması, ana babaların eğitim uygulamalarındaki rollerini görmezden gelen ve ilgilenmeyen öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin aile-okul hedef çakışmasına göre daha fazla olacaktır.



Şekil 2. Çocukların Öğrenmesinde Aile, Okul ve Toplum Etkisinin Çakışan Küreleri (Epstein, 2016).

Şekil 2’de aile, okul ve toplum etkisinin çakışan küreleri incelendiğinde kuvvetlerin küreler arasında yaptığı etkiler görülebilir. A kuvveti zaman, yaş, sınıf seviyesini; B kuvveti deneyim, felsefe, ailenin uygulamalarını; C kuvveti deneyim, felsefe, okulun uygulamalarını, D kuvveti ise deneyim, felsefe ve toplumun uygulamalarını belirtir.

Aile ve okul organizasyonlarının, hedeflerinin ve uygulamalarının çakışma derecesi aile ve okul üyeleri arasındaki sosyal ve psikolojik mesafeyi, iletişim şekillerini, etkileşimlerinin sonuçlarını daha az ya da daha çok etkiler. Model, kurumların ve bireylerin iç içe geçmiş tarihlerini ve organizasyonlar ile bireyler arasında süregelen

nedensel bağlantıları ortaya koyar. Aile ve okullarda gerçekleşen devamlı değişimin, ana babaların, öğretmenler ve öğrencilerin biriken bilgi ve deneyimlerinin ve bu oluşumların öğrencinin motivasyonu, tutumları ve akademik başarısı üzerindeki etkisinin farkında olarak aile ve okul ilişkileri birleşik kuramını harekete geçirir (Epstein, 2016).

Epstein'in (1996) daha yaygın olarak bilinen modeli ana babayı odak noktasına alarak altı katılım çeşidine vurgu yapmaktadır. Bu katılım çeşitleri şunlardır. **Ana babalık;** tüm ailelere çocuk ve ergen gelişimini anlamada yardım etme ve çocukları destekleyen ev ortamları oluşturma olarak tanımlanmaktadır. **İletişim kurma;** için okul programları ve çocukların gelişimi ile ilgili çift yönlü, etkili iletişim biçimleri tasarlanması ve yürütülmesi denilebilir. **Gönüllülük;** okulda, evde ve diğer yerlerde okulun ve öğrencinin etkinliklerini desteklemek için yardımı ve desteği organize etme ve kuvvetlendirme olarak belirtilmiştir. **Evde öğrenme;** ailelere öğrencilerin ödevleri, öğretim programı etkinlikleri ve kararlarla ilgili yardım, bilgi ve fikir sağlama olarak tanımlanmıştır. **Karar verme;** için okul kurullarında tüm sosyal çevrelerden ana babaları temsilciler ve liderler olarak bulundurma, okul kararlarında tüm ana babalardan girdi sağlama denilmektedir. **Toplumla işbirliği yapma;** okulları, öğrencileri ve ailelerini güçlendirmek ve desteklemek için topluluğun kaynaklarını ve hizmetlerini tanımlama ve tamamlama, topluluğa yarar sağlama ve öğrencilerin öğrenme fırsatlarını artırma için etkinlikler düzenleme olarak belirtilmektedir. Katılım çeşitleri, çift yönlü iletişim gerektirir. Böylece eğitimciler ve aileler birbirleriyle bilgi ve fikir alışverişinde bulunurlar ve çocukların eğitimi için paylaştıkları sorumlulukları fark ve kabul ederler (Epstein, 2016).

Catsambis (1998), katılım çeşitlerine dair örnekler vermiştir. Ana babalık; ana babanın öğrencinin eğitimi ile ilgili beklentilerini ifade etmesi, televizyon izlemesini kısıtlaması, zaman kullanımını ve davranışlarını denetlemesi gibi tutum ve kuralları içine almaktadır. İletişim kurma; çocuğun akademik performansı ile ilgili ailenin çevre ile kurduğu bağı, öğrencinin akademik programıyla ilgili okulun kurduğu bağlantıları (kurslar, yerleştirme programları vb.) içerir. Gönüllülük; okulu destekleme, okulda ve para toplama işlerinde görev alma vb. içerir. Evde öğrenme; akademik ve sanatsal dersler, okul ve gelecek planları hakkındaki tartışmaları kapsar.

Karar verme, ana baba organizasyonlarında yer almaya dair bir katılım çeşididir. Son olarak toplumla işbirliği; toplumsal öğrenme kaynaklarını kullanma (müze ziyaretleri, tiyatro ve sinemaya gidilmesi vb.), toplum kuruluşlarında yer alma gibi etkinlikleri kapsamaktadır.

Katılımın iki çeşidi; ana babalık ve gönüllülük, disiplin problemlerinin yüzdesini azaltan en etkili katılım etmenleridir. Okullar, evde iyi davranışların sağlanması için ana babanın desteğini arttıran etkinliklerin uygulanmasını sağlayarak ve okulda öğrenci davranışını iyileştirme etkinliklerine gönüllü olan yetişkinlerin sayısını arttırarak ev ve okul arasındaki iş birliğini sağlamaktadırlar. Davranışlarını geliştirmek için öğrencileri desteklemekte ve yönlendirmektedirler. Yine aileleri ve toplumu bu modeldeki altı çeşit katılımın hepsine dahil etmek için uygulanan tüm etkinlikler; müdürün odasına gönderilen, ceza verilen ve okuldan uzaklaştırma alan öğrencilerin yüzdesini azaltmakta güçlü etki göstermektedir (Sheldon ve Epstein, 2002). Epstein'in modeline göre ana babanın katılımının, akademik başarının arttırılmasına önemli bir katkı sağlayabilecek olan disiplin problemlerinin çözülmesinde ve azaltılmasında da önemli bir etken olduğu söylenebilir.

Epstein tarafından oluşturulmuş her iki katılım modelinde de aile, okul ve toplum üzerinde durulan ve birbirini etkileyen gruplardır. Çakışan küreler modelinde tüm gruplar eşit derecede öneme sahip olarak görülürken altı ana baba katılımı çeşidinin ortaya konduğu modelde ana babalar yani aile ön plandadır. Okul ve toplum ana baba ekseninde ve odağında ele alınmaktadır. İki model de ana baba katılımının önemini altını çizerek vurgulamaktadır.

1.5. Ana Baba Katılımının Etkileri

Ana babalar, çocukların ilk öğretmenleridir ve ilk öğretmenleri olmaları nedeniyle aslında en önemli, en temel bilgileri edinmelerini sağlayan kişilerdir. Ailelerin verdiği eğitim, resmi olmamasına rağmen asıl ve resmi eğitime hazırlık görevi görür. Yaşanılan ve zaman geçirilen her yer eğitim alanıdır. Bu yer bir yemek masası, çocuk parkı, pazar, süpermarket, otobüs ve ev olabilir. Zaman kısıtlaması diye bir şey de yoktur. Ana babaların çocuklara okula başlamadan önce problem çözme

durumlarındakazandırdıkları deneyimler çocuklarındaha sonraki akademik başarılarında önemli rol oynar. Geçmiş deneyimler, çocukların problem çözmekte onları destekleyen kaynakları nasıl kullanacakları gibi erken uyum becerilerinin gelişimini arttıran ve çocukları daha sonraki öğrenmelere hazırlayan problem çözme durumlarında özellikle önemlidir (Englund, Luckner, Whaley ve Egeland, 2004). Ana babalar çocukları hayata önceden hazırlayarak çocuklarının gideceği okulla iş birliği sürecini başlatmış olmaktadır.

Ana baba okul iş birliğinin, akademik başarıda ve okulların başarısında önemli payının olduğu bir gerçektir. Ana baba okul iş birliğinin amacı, ana babaların katılımı ve desteği ile akademik başarıyı arttırmaktır. Tek başına okul öğrenciye istenilen davranışları kazandıramaz. Bu davranışların önemli bir kısmı ana babanın katkısı ile oluşur. Öğrencinin okulda edindiği bilgi, beceri ve davranışlar evde ana babalar tarafından desteklenip pekiştirilmezse kısa zamanda unutulur. Bu nedenle yönetici ve öğretmenler, akademik başarıyı arttırmak için ana babaların yardımına ihtiyaç duymaktadırlar (Gümüşeli, 2004).

Ev-okul ortaklığı, sadece öğrencilerin akademik başarısını geliştirmek amacıyla değil genel iyiliklerini sağlamak amacıyla da oluşturulmalıdır. Çocuğu eğitme sorumluluğu, sadece okula bırakılmamalıdır (Adeyemo, 2005). Ev-okul iş birliği, karar alma sürecine katılan ana baba veya koruyucu aile ile okul sistemi içindeki öğretmen ve yönetici arasında gerçekleşen çift taraflı dinamik bir süreçtir. Ana babaların ve eğitimcilerin kendi rollerini sergilemeleri ve katkılarını sunmaları ile iş birliği süreci, sonuca giden yolda karşılıklı kararlaştırılan akademik ve davranışsal hedefler ile yönlendirilir (Cowan vd., 2004).

Oostdam ve Hooge (2013), ana babalık çerçevesi içerisinde üç çeşit ortaklık görülebildiğini vurgulamışlardır. Bunlar sosyal ortaklık, resmi ortaklık ve eğitimsel ortaklık olarak belirtilmiştir. Sosyal ortaklık, çeşitli okul dışı etkinliklerde ana babalar ve okul arasındaki iş birliği ile yönlendirilir. Resmi ortaklık, ana babanın her çeşit kurumsal okul etkinliğine katılımıyla alakalıdır. Son olarak eğitimsel ortaklık; çocukların öğrenme sürecini yönlendirme, kolaylaştırma ve geliştirmeye odaklanır. Ana babalar tek bir ortaklık çeşidine odaklanmamalıdır. Sadece evde değil okul

ortamında da katılım göstermelidirler. Böylelikle okul ve aile kurumları arasında ortaklık kurulabilir. Okul ve aile ortaklıkları; öğrenciler, aileler, öğretmenler ve toplum iş birliği yapıp çocukların öğrenme sürecinde birbirleriyle etkileşim kurduklarında başarılı olabilir (Jennifer ve Neo, 2001).

Henderson ve Mapp (2002), yaptıkları çalışmada ana baba katılımının; evde veya okulda ana babanın çocuklarının eğitimine dair istekleri, beklentileri, tutumları ve inançlarını içeren pek çok farklı davranış ve uygulamayı temsil ettiğini belirtmektedirler. Ana babaları eğitimlerine katılan öğrenciler, aile geçmişleri veya gelir düzeylerine bakılmaksızın daha yüksek notlar ve test sonuçları almaya, sınıflarını geçmeye, daha düzgün davranışlar göstermeye, okula düzenli şekilde gitmeye, sosyal beceriler edinmeye, okula uyum sağlamaya, okullarından mezun olmaya ve bir sonraki eğitim kademesine geçmeye daha eğilimlidir.

1.5.1. Ana Baba Katılımının Öğrenciye Yönelik Olumlu Etkileri

Öğrenciler için ana babalarının katılımı, onların zihin sağlığının gelişiminin yanı sıra yaklaşımlarında, davranışlarında ve okulla ilişkilerinde gelişimlere olanak sağlar (Hornby, 2011). Ana baba katılımı çocuğun gelişiminde, eğitiminde, okul ve yaşamdaki başarısında, başarılarının kabul görmesinde, kutlanmasında, kendine güvenin ve kendine saygının artmasında önemlidir. Katılımcı ailelerin çocuklarının sağlıklı, bilgili, sorumlu ve şefkatli yetişkinler olma olasılıkları daha yüksektir (Patrikakou, 2008; Pavalache-Ilie ve Tirdia, 2015). Ortaokulda ana baba katılımı, akademik başarı ile olumlu olarak ilişkilendirilir. Yine de ana babaların ilgilendiği ve uyguladığı katılım çeşitleri önem arz eder. Ana baba katılımının ele alınışı, katılım hakkındaki beklentileri yansıtır ve öğrencilerin etkin şekilde kullanabileceği stratejileri sağlar. Bu stratejilerden öğrencinin ailesi ile beraber akademik olarak sosyalleşmesinin, akademik başarı ile güçlü ve olumlu bir ilişkisi vardır (Hill ve Tyson, 2009).

Ana babalar ve öğretmenler öğrencilerin okul, aile ve toplum ortaklıkları konusunda ne düşündüğünü tam olarak anlayamamaktadırlar. Öğrencinin hayatındaki yetişkinler, onların eğitimlerinde ana baba katılımını istemediklerine ya da düşük

düzyeyde istediklerine inanır. İlkokuldan liseye kadar olan eğitim kademelerindeki birçok öğrenciden elde edilen ana baba katılımı ile ilgili veriler ise tam tersini ortaya koyar. Öğrenciler ana babalarının eğitimlerinde okullarıyla anlamlı bir ortaklık içinde olmalarını, evde bilgi ve yardım kaynakları olarak bulunmalarını isterler (Epstein, 2016). Ana babalar da öğretmenler de öğrencilerin yeteneklerinde herhangi bir fark yaratamazlar fakat öğrencilerin yaklaşım tarzlarını değiştirmede önemli bir etkiye sahiptirler. Öğrencilerin en başarılı oldukları an, hem ana babaların hem de öğretmenlerin onlara yeterli çabayı gösterdiklerinde başarabilecekleri duygusunu aşılacağı zamandır (Flynn, 2007).

Ana babalar, okulda eğitime katılım gösterdiklerinde çocuklarına değerli bir mesaj gönderirler. Çocuklarının akademik başarısına gerçekten önem verdiklerini göstermiş olurlar ve sonuç olarak yararı, öğrencilerin kendilerini daha güvende hissetmeleridir (Machen, Wilson ve Notar, 2005). Ana babanın okulu ziyaret etmesi, okulda gönüllü çalışması ve okul etkinliklerine katılımı çocuğun akademik başarısında olumlu etkenlerdir (Hill ve Tyson, 2009).

Öğrenciler için ana baba katılımı sanıldığı gibi istenmeyen bir süreç değil aksine istenen, anlamlı bir süreçtir. Eğitim kademeleri arasında farklılıklar olsa da, öğrenci eğitim kademeleri arasında ilerlerken ana baba katılımına duyduğu ihtiyaç azalıyor gibi görünse de ana baba katılımı çok önemlidir. Ana baba katılımı etkinliklerinin ve uygulamalarının doğru bir şekilde kullanılması gerekmektedir.

1.5.2. Ana Baba Katılımının Ana Babaya Yönelik Olumlu Etkileri

Ana babalar açısından çocuklarının eğitime katılım, kendi eğitimleri için artan ilgilerinin yanı sıra ana babalık konusunda artan kendine güven ve doyum ile ilişkilendirilmiştir (Hornby, 2011). Öğretmenler ve yöneticiler; ana babaların da kendileri gibi eğitimsel bilgi ve uzmanlığa sahip olduklarını kabul ettiklerinde, okullar bu yaklaşımı benimsediklerinde eğitimde anlamlı ana baba katılımını etkin bir şekilde uygulamaları mümkün olacaktır. Ana babalar ve eğitimciler bu yaklaşımı benimserse ana babalara önemli etkinlikler ve çocuklarının eğitimi ile ilgili karar verme açısından okulla eşit konum sağlanmış olur (Cowan vd., 2004).

Olumlu okul ve ana baba ilişkileri kurmada; ana babaların bulunmayan, zorlayıcı/zor ve kariyer odaklı ana baba rollerinden destekleyici ve süper ana baba rollerine doğru gelişimlerini sağlayan etmenler; okul personelinin ve ana babaların etkileşimde bulunma yollarına dair karşılıklı beklentilerinde netlik sağlama, tüm ana babaları düzenli bir biçimde okul topluluğundaki fikir ve tartışmalara katmaya zaman ayırma olarak belirtilebilir (Deslandes, 2009). Ana babalar, okulda çocuklarından ne beklendiğini anladıklarında evdeki öğrenme etkinliklerini daha çok teşvik ederler (Gozali-Lee, 1999).

Ana baba katılımının etkili olması demografik etmenlere, özellikle ailenin sosyoekonomik düzeyine bağlıdır (Carmichael ve MacDonald, 2014). Jeynes (2011); ana babaların, çocuklarının yararı için iyi bir iş, yüksek gelir seviyesi veya ilerleyen yaşlarına rağmen akademik konularda çocuklarına daha çok yardım edebilmek için akademik başarı arayışında olduklarını vurgulamıştır. Ana babanın yüksek sosyoekonomik düzeyde olması bazen yüksek ana baba katılım seviyesinin belirleyicisi olabilir. Buna göre ana babanın daha yüksek sosyoekonomik düzey arayışında olması, çocuklarının eğitime katılma isteklerinin göstergesidir. Ana babalar, çocuklarını daha iyi okullara göndermek için daha iyi gelir elde etmek isterler. Sadece kendileri için değil aileleri için de daha iyi fırsatlar sağlamak adına daha iyi bir eğitim almak isterler. Bu ana babalar, çocuklarının eğitime zaman harcama ve çocukları için daha iyi bir hayat sağlama isteklerini tek bir kavram olarak görürler.

Eğitim sürecinde sosyoekonomik düzeyin etkisinden bahsedildiğinde çocuğun desteklenmesi için maddi sermayenin dışında bir kavram olan sosyal sermaye kavramından da bahsedilmelidir. Ana baba çocuk ilişkisinin kalitesi ve birlikte yapılan etkinlikler, aile içi sosyal sermayeyi oluşturur. Dış sosyal sermaye, ana babaların diğer ana babalarla ve çocuğun akademik başarısına katkı sağlayan kurumlarla bağlantılarıdır. Bu bağlantıların önde geleni çocuklarının arkadaşlarının ana babalarıyla tanışma ve iletişim kurmadır (Myers ve Myers, 2014).

Ana babalar, çocuklarının okullaşmasına katıldıklarında okul dışı etkinliklerin yanı sıra okul uygulamaları hakkında bilgi ve görüş sağlayan diğer ana babalarla

karşılaşırlar. Ana babalar, diğer ana babalardan hangi öğretmenlerin en iyi öğretmenler olduğu ve zor durumların başarılı şekilde nasıl ele alınacağı konularında destek alırlar. Ayrıca ana babalar ve öğretmenler etkileşim içine girdiklerinde öğretmenler, ana babaların çocuklarından ve kendilerinden neler beklediklerini öğrenirler (Hill ve Taylor, 2004).

Pong, Hao ve Gardner (2005), ana babalık biçimleri ve sosyal sermayenin birbirinden farklı kavramlar olduğunu belirtmişlerdir. Ana babalık biçimleri; çocuk yetiştirme uygulamalarının ve ana baba çocuk ilişkilerinin düzenlenmesidir. Sosyal sermaye ise ana baba ve çocuklar ile ana baba ve çocuğun eğitiminde söz sahibi olan diğer yetişkinler arasındaki sosyal ilişkilere dir. Yine de iki kavram bir dereceye kadar birbiriyle örtüşür. Örneğin; bir sosyal sermaye çeşidi olan ana baba çocuk etkileşimi ve iletişimi için yapılan etkinliklerden ödev sürecinin izlenmesi, okul konuları veya sosyal konularla ilgili konuşulması aynı zamanda ana babalık biçimlerinin ilgi alanı içindedir. Demokratik ana babalık gibi bazı ana babalık biçimleri diğerlerinden daha fazla etkileşim ve iletişim gerektirir ki bu da sosyal sermaye ile bağlantılandırılabilir. Örtüşmelere rağmen, önemli farklılıklar da vardır. Ana babalık biçimlerinde ana baba çocuk etkileşiminin gücü ve niteliği ölçülür, nicelik ölçülemez. Ana baba çocuk etkileşimi ve iletişimi ve ana babanın eğitime katılımı sosyal sermayenin iki boyutudur. Karar verme gücünü ve ana baba çocuk ilişkisinin yakınlığını ana babalık biçimleri belirler. Sosyal sermaye; güvenin merkezde olduğu ana baba çocuk ilişkisini, sosyal hedefleri, ana baba beklentilerini ve kuralları belirler. Ana babalık biçimleri sadece ana baba ve çocuklar arasındaki ilişkide var olur, sosyal sermaye ise sadece ana baba çocuk ilişkisinde değil ayrıca okulda ve ailenin dışındaki toplumdaki ilişkilerde de bulunur. Ana baba çocuk iletişimi tek başına sosyal sermayeyi oluşturmaz, fakat ana babanın beklentilerinin ve kurallarının çocuğa aktarılmasını sağlayan bu iletişimin içeriği ve çeşididir. Ayrıca sosyal sermaye kavramının en önemli etmeni güvendir.

Güven, zaman içerisinde tekrarlanan iletişim ve ilişki bağı ile gelişen soyut bir özelliktir. Bazı ana babalar, özellikle okulda oluşturulan geleneksel uygulamalara ve kurallara alıştırsa okul personeline güven duymada diğerlerinden daha isteklidir. Ana babalar ve okul personeli arasında oluşan etkileşim süreci güven ilişkilerinin

kurulmasında ve birbirini tanımada zamanın ön planda olduğu bir süreçtir (Christenson, 2004).

Ana baba katılımının ana babaya yönelik olumlu etkileri; ana babanın toplumda, okulda ve ailede kendini sürekli geliştirmesine yönelik onu güdüleyen, ona sürekli meydan okuyan gelişim fırsatlarının değerlendirilmesine yönelik etkilerdir. Ana amaç, çocuklarının gözünde ve algılarında eğitimleri ile ilgilenen ana baba kavramının oluşturulması ile çocuklarının bütünsel iyiliklerinin ve akademik başarılarının sağlanmasıdır. Bunu sağlayarak ana baba dolaylı yoldan kendisi için en olumlu gelişimi başarmış olur. Ana babanın kendine güven kazanması, eğitimde kendini öğretmenlerle beraber uzman olarak görmesi, sosyoekonomik düzeyin olumsuz etkisine önem vermeksizin sosyal sermaye oluşturmak için çabalaması olumlu etkilerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır.

1.5.3. Ana Baba Katılımının Öğretmene ve Okula Yönelik Olumlu Etkileri

Okullar karar verme sürecine ana babaları dahil ettiklerinde bundan yarar sağlarlar. (Davis, 2000). Öğretmenler açısından etkili ana baba katılımının; ana baba öğretmen ilişkilerini, öğretmenlerin ruhsal gücünü ve okul iklimini geliştirdiği belirtilmiştir (Hornby, 2011). Okullar ve ana babalar arasındaki ilişkiyi uyumlu hale getirmenin yolu, şu anki ve arzulanan durum arasında köprü oluşturmaktır. Bir okulda ana baba katılımına dair yeni kararlar almadan önce var olan durumda denge sağlamak önemlidir. Böylece yetersizlikler ve eksiklikler, gelişimin başlangıç noktası olabilir. Okullarda ana baba katılımının uygun hale getirilmesinde olumlu rol oynayan olası etmenler, öğretmenlerin ana babaların yardımcıları olarak hareket etmeye ve ana babaların katılımını arttırmaya gönüllülüğü ve ana babalarla iletişim kurması olarak belirtilebilir (Deslandes, 2009).

Okullar genellikle ana babalarla çocuklarının okulda neye ihtiyaç duyduğuna dair onları bilgilendirirken iletişim kurarlar. Ana babalar ise okulun onları yaklaşan sınavlarla ilgili bilgilendirmesini, çocuklarının zorluklara hazır olmaları için nasıl bir ortamın yararlı olacağını tavsiye etmelerini ya da diğer ana babalık ipuçlarını sağlamalarını isterler (Lunts, 2003). Okullar, aynı zamanda eğitimdeki ve sosyal

yaşamdaki gelişmeler doğrultusunda değişen ihtiyaç ve taleplere cevap vermek zorundadır. Okullar değişen ihtiyaçlara cevap verebildiği ölçüde etkili ve sürekli gelişen örgütler olabilir (Balkar, 2009).

Aileler ve okullar, sürekli yenilenir ve değişirler. Aileler; üyeleri olgunlaşırken yeni beceriler, bilgiler, ilişkiler ve sosyal etkileşim modelleri geliştirerek değişir. Ailenin ilişki geçmişi, çocukların okula başlamasıyla değişir ve çoğalır. Çocuğun yeni okuluna uyum sağlarken okul ile kurduğu etkileşim, ailenin bilgisini ve yaklaşımlarını etkiler. Okullar ise çocukların okula kaydolması ve mezun olması ile değişir. Yeni öğrenciler her okul yılında gelirler ve sınıflara kaydolurlar, personele yeni öğretmenler ve yöneticiler katılır. Okullar, öğrenciler eğitim sürecinde ilerlerken aileler ile değişen ve çoğalan ilişkiler geçmişi oluştururlar (Epstein, 2016).

Ana babaları eğitime katılmaya teşvik etmek için okul tarafından mümkün olan her şey yapılmalıdır. Bu, asıl olarak okul yöneticisinin görevidir. Okul yöneticisi, okulun itici gücüdür ve öğretmenlere ana baba katılımının önemini vurgulama yönünde rehberlik edecek olan onun liderliğidir (LaBahn, 1995). Yöneticiler ve öğretmenler, öğrencinin öğrenmesinin artmasında ana baba katılım çabalarını teşvik etmek için yeni yaklaşımlar oluşturabilirler. Ana babaları ve diğer toplum temsilcilerini planlamada, politika oluşturmada ve karar alımında eğitime dahil etmek için gerçekçi ve işe yarar yollar bulmak olumlu bir ortam yaratabilir ve daha yüksek akademik standartlar için değişiklikler oluşturabilir (Machen vd., 2005).

Okullar; çocukların öğrenmesinde önemli olan katılımın neden ve nasıl olması gerektiğine dair ana babalar ile iletişim kurabilirler, ana babaların çocuklarının akademik başarısında rolleri olduğu inancını destekleyen katılımı sağlamak için onlara tavsiyelerde bulunabilirler. Ana babaları, özel olarak okula davet edebilirler ve okulların bu çabaları fark yaratabilir. Ana babalar ise katılımda rolleri olduğuna, katılımlarının bir değişiklik oluşturacağına inandıkları, çocuklarının ve öğretmenlerin katılmalarını istediklerini hissettikleri sürece belirli bir dereceye kadar katılım gösterirler. Bu tarz adımlar, ana baba katılımını ortaya çıkarmakta ve geliştirmekte etkili olur (Hoover-Dempsey vd., 2001).

Öğretmenler, okul sistemi içerisinde ana babaların genellikle ilk ve bazen de tek iletişim kurdukları kişilerdir. Öğretmenlerin yaklaşımları ve davranışları, ana babalara hoş karşılanıp karşılanmayacaklarına ve çocuklarının eğitiminde yardımcı kişiler olarak görülüp görülmeyeceklerine dair mesajlar iletir. Bu yüzden öğretmenlerin ana babalara karşı küçümseyici görünmemeye dikkat etmeleri gerekir. Öğretmenler ana babaların çabalarını takdir etmeli ve öğrencilerine değer verdiklerini göstermelidirler (Smith, 1998). Öğretmenlerin aileler ve okullar için çok yönlü fırsatlar sağlayan düzenlemeleri, içinde yaşadıkları toplumun parçaları olmaları ve kendilerine güvenleri sosyal bir yapı geliştirilmesine yardımcı olur ve ailelerin sosyal sermaye kaynaklarına güç verir (Symeou, 2008).

Öğretmenler, çocuk eğitimi ve öğretim sorumlulukları açısından ana babalara göre daha iyi bir kavrayışa sahip olmalıdırlar. Çocuklarının gelişimi ve iyiliği hakkında ana babalarla etkin bir şekilde iletişim kurmak için yorumlara ve sorulara uygun bir şekilde cevap verebilmelidirler. Bu, öğretmenlerin okulda çocukların gelişim seviyesi hakkında ana babalarla konuşabilmesi ve belirli zamanlarda bilgi sağlaması anlamına gelir. Dahası öğretmenler, çocukların gösterdiği belirtiler ve anlattıkları hikayelerle ana babanın verdiği bilgileri birleştirmelidir; ana babanın gözündeki rolünün önemini farkında olmalıdır; ana babanın ilgilerini, durumunu ve sorumluluklarını hesaba katmalı ve eğitimle alakalı işlerde ana babalarla bağlı, etkin ve etkileşimli şekilde iletişim kurmalıdır. Bu bağlamda önemli iletişimsel beceriler; aktif dinleme, özetleme, ilgi gösterme, geri bildirimde bulunmadır (Oostdam ve Hooge, 2013).

Öğretmenler ve ana babalar, çocukların akademik başarısında paylaştıkları sorumlulukların ve ilgilerin farkına vardıklarında her iki çevrede de etkinlikler ve tutumlar değişmeye başlar. Öğretmenler ve yöneticiler, aile gibi olan okul ortamları oluştururlar. Aile ortamına sahip olan okul, her çocuğun bireyselliğinin ve eşsizliğinin farkındadır ve bir aile gibi her çocuğun özel ve gruba ait hissetmesini sağlar. Aileler ise tutumları ve uygulamalarıyla okul gibi olan aileler oluştururlar. Okula benzeyen yapıdaki aile, çocuğu öğrenci olarak görür ve bir okul gibi okulun, ödevin, öğrencilerin becerilerini, yeteneğini ve başarı duygularını oluşturan etkinliklerin önemini vurgular. Oluşturulan bu yapıların ve eylemlerin okuldaki ve

evdeki sonuçları, çocukların kendilerini evlat olarak görmelerinin yanısıra öğrenci olarak da görmelerine yardımcı olmasıdır (Epstein, 2016).

Öğretmenler ve yöneticilerin ana baba katılımında atacakları adımlar ana babaları da bu sorumluluğa dahil ederek öğrencinin akademik başarısını olumlu şekilde etkilemektedir. Ana babalara önem verdiklerinde oluşan olumlu sonuçlardan akademik başarı ve okul başarısı yükseltilerek yarar sağlanmaktadır. Böylelikle ana babaların katılımı, konu ile ilgili olan tüm kişilere ve gruplara olumlu katkı sağlar. Birbirlerini akademik başarı konusunda desteklemelerine yardımcı olur, gelişimin önünü açar.

1.6. Ana Baba Katılımını Engelleyen Etmenler

Alanyazında, ana baba katılımının; kimi zaman sosyokültürel ve sosyoekonomik etmenler kimi zaman ana baba kimi zaman okul, öğretmen ve öğrencilerle bağlantılı koşullar ya da özellikler nedeniyle sağlanamadığı gözlenmektedir. Aşağıda her bir etmen ayrı ayrı ve ayrıntılı olarak anlatılmaktadır.

1.6.1. Ana Baba Katılımını Engelleyen Sosyokültürel ve Sosyoekonomik Etmenler

Ailenin eğitim ve kültür düzeyinin düşüklüğü, ana baba katılımına engel olan durumlardan biridir. Bu etken, aynı zamanda ana babanın okul ile yeterli ve doyurucu ilişki kurmada tereddütlü davranmasına sebep olarak katılım engeli oluşturabilir. Aileden kaynaklanan diğer etken ise ailenin, okul-ana baba iş birliği ve öğrenciye destek olmaya yönelik olumsuz tutuma sahip olmasıdır. Bu ana baba engellerine ayrıca ailenin alt gelir düzeyinde olması ve ana babanın zamanının kısıtlı olması da eklenebilir (Gümüşeli, 2004).

Annelerin eğitime katılımlarının, eğitim düzeylerinden etkilendiği belirtilmektedir. Örneğin alt eğitim düzeyindeki annelerin kendi eğitim geçmişlerindeki olumsuz deneyimleri; onların okullaşma, eğitim ve akademik çalışmaya yönelik tutumlarını da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Aksine orta veya yüksek eğitim düzeyindeki anneler kendi eğitimleri sırasında başarılı oldukları için ve dolayısıyla da okul ve eğitimle ilgili olumlu deneyimleri nedeniyle, çocuklarının eğitimine daha fazla ilgi

göstermektedirler. Üstelik bu anneler, ev ve okul arasındaki anlaşmazlık ya da gerginlik durumlarında görüşlerini öğretmenlere iletebilmekte ya da genel olarak okulla iletişim kurmak konusunda rahat hissetmektedirler. Alt eğitim düzeyindeki anneler ise daha kararsız, savunmacı ve yetkisi elinden alınmaya hazır bir izlenim verebilmekte; çoğunlukla anlaşılmadıkları ön yargısı nedeniyle öğretmenlerle iletişim kurmakta sorun yaşayabilmektedirler (Deslandes, 2009; Epstein, 2016).

Alt sosyoekonomik düzey bölgelerindeki okulların öğrencileri, ana babalarının öğretmenlerle konuştuğunu en az ifade eden öğrencilerdir ve bu ayrıca düşük akademik başarı gösteren öğrenciler için de bir kaygı kaynağıdır. Bu öğrenciler, ev-okul arasındaki daha fazla etkileşimden en çok yararlanacak olan öğrencilerdir (Clinton ve Hattie, 2013). Yoksul ana babaların varlıklı ana babalara göre okullaşmada katılım göstermesi ve yoksul bölgelerdeki okulların varlıklı bölgelerdeki okullara göre ana baba katılımını geliştirmesi daha zor olabilmektedir. Avantajlı bölgelerde ana baba okul katılımını geliştirmesi tasarlanan program ve politikalar, yüksek riskli ve sosyoekonomik olarak dezavantajlı bölgelerde ana baba okul katılımını geliştirmede etkisiz olabilir. Her toplumun birbirine benzemeyen engellerini ve kaynaklarını anlamak, aileler ve okullar arasında etkili işbirliği kurmak ve sürdürmek için önemlidir (Hill ve Taylor, 2004).

Yoksulluk, ana babaların zihin sağlığı ve kendilik algıları üzerinde maddi olarak ayakta kalma çabasından kaynaklanan stresle birlikte doğrudan etkiye sahiptir. Ayrıca yoksulluk, çocukların akademik başarıları üzerinde de dolaylı etkiye sahiptir çünkü yoksulluğun ana babalar üzerindeki istenmeyen etkileri bir şekilde okuldaki düşük ana baba katılımı ile sonuçlanır ve bu da çocukların akademik başarısını etkiler. Yukarıda açıklanan demografik etkenler dışında ana babaların psikolojik durumu, ana baba okul katılımını etkiler. Depresyon ve kaygı bozukluğu, okullaşmadaki ana baba katılımına engeller koyar (Hill ve Taylor, 2004).

Ana babaların ve öğretmenlerin farklılaşan hedefleri, ana baba katılım uygulamalarının çeşidini ve başarısını sınırlayan çatışmalar yaratabilir ve gruplar kendi isteklerinin en üst düzeyde sağlanması arayışına girdiğinde durum hayal

kırıklığı ile sonuçlanabilir. Bu altta yatan ve genellikle kapalı isteklerin anlaşılması, ana baba katılımının olduğu karmaşık bağlamın etkisidir (Hornby, 2011).

1.6.2. Ana Baba Katılımını Engelleyen Ana Babadan ve Öğrenciden Kaynaklanan Etmenler

Patrikakou (2008), ana babaların katılımlarının önünde üç büyük engel gördüklerini vurgulamışlardır. Bu engelleri; zamandan ve yaşamdan kaynaklanan zorluklar, onlardan beklenen bilginin eksikliği, çocuklarına evde ne şekilde yardım etmeleri gerektiğini bilmemeleri ve okul ortamında ana baba-öğretmen iletişiminin olmaması gibi etmenler olarak tanımlamışlardır. Engellerin ortak özelliği, bilgi ve farkındalık ile aşılabilecek nitelikte olmalarıdır.

Ana babadan kaynaklı engel faktörleri ile ilgili olarak Epstein (2016), bazı durumlarda her ailenin ulaşılması zor olabildiğini söyler. Evden veya okuldan uzakta çalışan ana babalara ulaşması zor olabilir. Babalar, genç ana babalar, ergen ana babalar, yaşlı ana babalar, ergen ana babaları, alt eğitim düzeyindeki ana babalar, üvey ana babalar, çocuğun vasisi olmayan ana babalar ve koruyucu ana babalar ulaşılması zor olabilir. Bu dezavantajlı olarak görülen ana baba tanımlarından birden fazlasına uyan aileler vardır ve bu durum onları özellikle ulaşılması zor bir hale getirir. Bazı durumlarda iyi eğitilmiş veya üst sosyoekonomik düzey ana babalarına da ulaşılması zor olabilir.

Deslandes (2009), üç etkenin zayıf ana baba okul iletişimine sebep olduğunu vurgulamıştır. Ana babalar ve öğretmenler arasındaki gergin ilişkiler ve ana babaların okuldan kaynaklanan hayal kırıklıkları bunlardan biridir. Öğretmen ana baba iletişimi, hem ana babalar hem de öğretmenler için gerginlik ve hayal kırıklığı kaynağı olabilir. Ana babalar için hayal kırıklıkları; kendilerinin dahil edilmediği tek yönlü iletişim süreçlerinden, öğretmenlerden aldıkları geri bildirim anlayamadıklarından, toplantı, kurul gibi etkinliklerin planlanmasında ve içeriğinde kendilerinin fikirlerine önem verilmemesinden, özel katılım davetleri yerine sıradan genel davetler almalarından kaynaklanmaktadır. Bir diğer etken, ana babalar ve öğretmenlerin ana baba katılımına karşı bu olumsuz durumlardan kaynaklanan

isteksizliğidir. Son etken ise okul ana baba iletişiminin yapısı ve ana babalar ve öğretmenler arasındaki kültürel farklılıklardan kaynaklanan olumsuzluklardır. Bazı ana babalar etkisiz iletişimden dolayı çocuklarının okuldaki gelişimini yanlış anlarlar. Ana babalar öğretmenlerinkine benzemeyen kültürel geçmişlerden geldiklerinde öğretme ve öğrenme süreçlerinde, çocuklarının eğitimlerine katılımda uygun seviye ve katılım çeşitleri konusunda öğretmenlerden çok farklı bakış açılarına sahip olabilmektedirler.

Ana babalarla ilişkilerde iletişimin yanlış yönlendirilmesi, onların kendilerine yönelik iç engeller oluşturmalarına sebep olabilir. Bu engeller, ana babaların kaygılarını ve fikirlerini keşfetmelerini engeller. Ana babaları özellikle kızdıran engel çeşitleri; gereksiz yere kaygılandığının söylenmesi, kendisi için önemli olan duygularının küçümsenmesi, talep olmaksızın tavsiyede bulunulması, eleştiri ve iğnelemedir. Diğer engeller ana babalara ne yapmak zorunda olduklarını ya da ne yapmaları gerektiğini söyleyerek tehdit etmeyi içerir. Ayrıca tanı ya da etiketlemenin kullanıldığı engeller de vardır. Tüm bu engeller kaygıların ve fikirlerin keşfini zorlaştırır. Ana babaların yerleşmiş inançları, etkili ana baba katılımına engel olabilir. Ana babaların çocuklarının eğitimindeki rollerine dair görüşleri bu yüzden çok önemlidir. Tek rollerinin çocukları okula götürmek olduğuna inanan, daha sonra çocuklarının eğitimlerinde sorumluluk almak durumunda kalan ana babalar; hem okul hem ev katılımında aktif olmakta istekli olmayacaklardır (Hornby, 2011).

Öğrenciler için katılım engellerine bakıldığında onlar için ortaokul ve lise yıllarının zor olduğu görülmektedir; bu dönem yoğun akran baskısı, etkileyici fiziksel değişimler ve daha fazla bağımsızlık için uyanan ihtiyaçlarla doludur. Stahl (2012), çalışmasında ana baba katılımının ön ergenlik ve ergenlik yılları boyunca düşüşe geçmeye başladığını belirtmiştir. Bu durum, çocukların ana baba katılımından artık faydalanamayacağı anlamına gelmemelidir. Olgunlaşmaya başlayan çocuklar, ailelerinden bağımsız olarak benlik algısı geliştirmeye yoğun ihtiyaç duyarlar. Bağımsızlık seçeneklerini ve sonuçlarını değerlendirmeye başlarlar, kendi kendilerine daha fazla karar alırlar, hatalarından ders çıkarırlar, kararlarını ve eylemlerini belirleyen kendi değer sistemlerini kurarlar. Ana babalarının yardımını reddetmeye başlarlar, etkinliklerinde bulunmalarını ve arkadaşlarıyla görüşmelerini

istememezler. Çocuklarının kendi kimliklerini geliştirmelerine izin vermek için ana babanın rolleri de ayrıca bir değişim sürecinden geçer. Ana babalar; destek sağlamaya ve sevgi vermeye devam ederlerken çocuklarının artan bağımsızlığına ve olgunlaşma sürecine saygı göstermek için çocuklarına daha fazla alan yaratmaya başlarlar, iyi ya da kötü çocuklarının kendi kararlarını vermeye ve eylemlerinin, kararlarının sorumluluğunu almaya başlamalarına izin verirler. Ana babaların çocuklarının eğitimine daha az katılmasının bir diğer sebebi de öğrencinin derslerinin artan zorluğundan kaynaklanmaktadır. Ana babalar ödevlere yardım edemediklerini hissederler, öğretmenlerle öğretim programı konularını görüşmekte kararsızlık yaşarlar ve bu durum eğitime daha az katılmalarına sebep olur.

Ana baba katılımının ve desteğinin dozunun iyi ayarlanamaması, ana babanın çocuğun okul içerisindeki davranış ve etkinlikleri ile gereğinden fazla ilgilenmesi ve karışması bazı durumlarda zararlı da olabilir. Özellikle ilköğretim düzeyinde, aşırı ilgi çocuğun bağımsızlık gelişimini engeller. Daha üst sınıflarda ise akranları arasında çocuğu zor duruma sokabilir. Aynı zamanda bu aşırı ilgi, okulun işleyişinde okul aile ilişkilerinin bozulmasına yol açan bir müdahale gibi algılanabilir (Gümüşeli, 2004).

1.6.3. Ana Baba Katılımını Engelleyen Okuldan ve Öğretmenlerden Kaynaklanan Etmenler

Comer ve Haynes (1991), yaptıkları çalışmada bazı okulların ana babaları planlama ve yönetime katarken bazı okulların katmadığını, bu okullarda hiçbir ana baba etkinliği olmadığını görmüşlerdir. Okul personelinin ana babaları yönetim ve planlamada istememesi, okulla ilgili kararları sağlıklı bir biçimde alamayacaklarını düşünmeleri geçmişte ana babalarla yaşadıkları olumsuz deneyimlerden kaynaklanmaktadır. Okulların ana baba katılımı göstermeyen ana babalarla ilgili geçmiş deneyimlerinden dolayı cesaretleri kırılmış ve hatta umutları suya düşmüş olabilir. Ana babalar okul davetlerine ilgi göstermediklerinde okullar ana babaları sürece dahil etmeyi deneme heveslerini kaybedebilirler. Bu okullara başarıya ulaşmış uygulamaların örneklerini sunmak onları isteklendirebilir ve tüm ana babalara karşı duyarlı olmak için onları teşvik edebilir (Denessen, Bakker ve Gierveld, 2007). Aile katılımına engel olan etmenler tanımlandığında, anlaşıldığında ve fırsatlar olarak

düşünüldüğünde ana babalara ulaşmak için okul uygulamalarının geliştirilmesine veya ana babalar için yeni sorumluluklar oluşturma gibi olumlu değişikliklere olanak sağlayabilir (Christenson, 2004).

Ana baba katılımını hoş karşıladığını iddia eden birçok okul, ana babalar için olumlu bir okul iklimi sağlayamaz. Bazı ana babalar sadece okulda bir sorun olduğunda çağrılır, bu da onlarda ana baba katılımına dair olumsuz bir çağrışım oluşturur. Okula gittiklerinde genellikle onları ana birimle görüşmeye yönlendiren notlarla karşılaşır, böyle bir durum zaten okula yaklaşıma isteksiz olan kişiler için caydırıcı olabilir. Ayrıca birçok ana baba, okul personelinin onlara karşı soğukkanlı ve umursamaz olduğunu hissedebilir. Öğretmenler özellikle farklı kültürel, sosyoekonomik geçmişten gelen ana babalarla nasıl iletişim kuracaklarını ve etkili çalışmalar yapacaklarını kestiremeyebilirler (Aronson, 1996).

Bununla birlikte öğretmenler, yüksek eğitim seviyeli ana babalarla da sorunlar yaşamaktadırlar. Şikayetleri; genellikle onların çok aceleci, sınıfın geri kalanını hesaba katmadan kendi çocuğunun öğrenmesi ile ilgili çok kaygılı, çok kontrolcü ve öğretmenin öğretim tarzı ile ilgili çok eleştirel gibi söylemlerde yoğunlaşır. Uygun bir şekilde dile getirildiğinde ve okul personeli tarafından kontrol altına alındığında, aynı nitelikler bütün olarak akademik başarıya katkı sağlayan olumlu özellikler olarak görülebilir (Lighfoot, 2004).

Sosyokültürel engellerin yanı sıra sosyoekonomik engellerden kaynaklanan olumsuzluklar da vardır. Okulun kaynaklarının yeterli olmaması, okul kaynaklı engellerden biridir. Etkili bir ana baba katılımı, parasal kaynak gerektirir. Okulun ana baba katılım ve desteğini geliştirmek için ailelere yönelik eğitim etkinlikleri düzenleyebilmesi, sosyal kültürel etkinlikler gerçekleştirebilmesi ya da en azından aileler ile düzenli bir iletişim sistemi kurabilmesi için parasal kaynaklarının yeterli olması lazımdır. Özel okullar için bu faktör engel olarak son sıralarda yer alırken devlet okullarında önemli etkiye sahiptir (Gümüseli, 2004).

Birçok ana baba, çocuklarının eğitimine etkin bir şekilde nasıl katılacağına dair yardıma ihtiyaç duyar. Okul programları ve öğretmen uygulamaları, kendi

kendilerine sürece dahil olamayan ana babalara yardım eden denge unsurlarıdır. Aile üyeleriyle sınırlı süre içinde düzenlenen etkinlikler ve etkileşimler; eğitimcilerin ailenin düşüncelerini, uygulamalarını, değerlerini ve tercihlerini öğrenmelerini sağlamaz, aileler de okul hakkındaki duygularını, ortamdaki yetkililerle rahat iletişim kurma düzeylerini keşfedemezler. Ana babaların ve eğitimcilerin bilgi alışverişinde bulunmaları, birbirlerine alışmaları ve kabullenmeleri mümkün olmaz. Ev ve okul arasında güven ilişkisi kurma, hızlı ve etkili çözümlerin arandığı okul uygulamalarıyla ters düşer (Christenson, 2004; Epstein, 2016).

Okullardan kaynaklanan engeller söz konusu olduğunda kurumun bir parçası olan öğretmenlerin yaklaşımları ve uygulamaları da ana babaların eğitime katılımında engel oluşturabilmektedir. Bazı öğretmenler, ana babaları çocukları ile ilgili aşırı kaygılı ve agresif olarak etiketlerler. Ana babaları bu şekilde gözlemlemek, onlarla yapıcı iş ilişkileri geliştirmeyi zorlaştırır. Öğretmenler, öğrenciler için önerilen eğitim programları açısından ana babalardan farklı hedef ve önceliklere sahip olabilirler. Bu farklılık, ana babalar ve öğretmenler arasında rekabeti ortaya çıkarabilir. Ana babaların ve öğretmenlerin birbirlerini rakip olarak görmesi akademik başarıyı olumsuz etkileyebilir ve iyi ilişkilerin bozulmasına sebep olabilir. Öğretmenler, ana babalara eşit davranmak istemeyebilirler ve çocuğun yaşadığı zorlukları ana babalara söylemekte isteksiz olurlar. Böylece çocuğun zayıflıklarından bazıları göz ardı edilebilir veya ana babalara çocuğun muhtemel gelecek gelişimi ile ilgili fazlaca iyimser bir bakış açısı sunulabilir. Ayrıca ana babaların karşısında onlardan üstün olduklarını vurgulayan öğretmenler, ana babalarda onların önerilerine karşı dirençli olmalarına yol açan zayıflık duygusunu yaratırlar. Daha yararlı bir bakış açısı ise öğretmenler çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda uzmanken ana babaların çocuklar üzerinde uzman oldukları düşüncesidir. Yapıcı ilişkilerin gelişmesi için öğretmenlerin, ana babaların zayıflıklarından çok güçlü yönlerine odaklanmaları daha yararlıdır. Birçok öğretmen, ana babalara mesafeli olmayı tercih eder. Problemlere yol açacağı korkusuyla ana babalarla yakın ilişkiler kurmak istemezler. Bu yaklaşım, bahsedilen olumsuz tutumlardan ya da ana babalarla iyi ilişkiler kurabilmeye güven duyulmamasından kaynaklanabilir (Hornby, 2011).

İletişim, öğretmenlerin ana babalardan beklentileri ile ana babaların çocukları için hedefleri arasındaki boşluğu dolduran ana etkidir. Ana babalar ve öğretmenler için mevcut olan bilgi miktarı artırılarak akademik başarıya giden yol netleştirilebilir. Ana baba katılımına karamsar bir bakış açısıyla bakılsa da daha fazla öğretmen ana babalara ulaşmaktadır, çocuklarının durumunu iyileştirmek için ana baba çaba ve katılımında da artış vardır. Öğretmenler için akılda tutulacak anahtar bakış açısı, her gün ve her okul yılı belirli yaş grubundan öğrencilerle uğraşsalar da bu ana babaların o yaştaki bir çocukla yaşadıkları ilk deneyim olabilir. Öğretmenler, öğrencilere sadece ders konularını öğretmemeli ayrıca ana babaları nasıl katılım göstermeleri gerektiği hakkında da eğitmelidirler (Stahl, 2012).

Bu tarz ana baba çalışmaları, ana babaların yanı sıra öğretmenlere de yararlı olmaktadır. Örneğin, tüm ana babaları eğitime dahil etmek için çalıştıklarında öğretmenler ana babaların anlayışını ve çocuklara yardım etme potansiyelini kazanırlar. Aileleri sıklıkla çocuklarının eğitimine dahil eden öğretmenler, tüm ana babaları yardımseverlikte ve evde çocuklarla yaptıkları etkinliklerde daha olumlu ve daha eşit şekilde değerlendirirler. Aileleri eğitime dahil etmeyen öğretmenler, sosyoekonomik veya eğitim seviyesi düşük dezavantajlı ana babaların yardımseverlikte ve evde çocuklarla yaptıkları etkinliklerde yetersiz bir düzeyde olduklarını belirterek daha basmakalıp değerlendirmelerde bulunurlar (Epstein, 2016).

Öğretmenler, ana babalarla ilişkilerinde samimi olmalıdırlar. Uzman ve güçlü bir görünüşün arkasına saklanmaları, ana babalarla etkin ilişkiler kurmalarını engelleyebilir. Ana babaların fikirleri ve istekleri her zaman ciddi şekilde ele alınmalıdır. Pek çok durumda ana babaların istekleri öğretmenlerin görüşlerine karşıt olsa bile saygı gösterilmelidir, çünkü çocuklarından uzun dönemli sorumlu olanlar ana babalardır. En önemlisi öğretmenler, ana babalarla empati geliştirebilmelidirler. Öğretmenler ana babanın durumuna dair empatik bir anlayış geliştirebilirlerse o zaman verimli bir ana baba öğretmen ilişkisinin oluşması mümkündür (Hornby, 2011).

Bazı aileler, okul personelini en iyisini bilen eğitim uzmanları olarak algırlar. Eğitim ortamına katkı sağlayabilecekleri herhangi bir şey olabileceğini düşünmezler, öğretmenler ve yöneticilerden gelen her tavsiyeyi sorgusuz sualsiz gerçek anlamını kavramadan kabul ederler. Okullar onları sürece dahil etmek için katkı sağlamalarına fırsatlar vermelidir, böylece tüm katılımcıların sahiplik duygusu ve paylaşılan hedeflerinin olduğu bir topluluk oluşturulmasına yardımcı olunur (Jones, 2010).

Ana babalarla katılım konusunda aynı inançları paylaştıklarına inanan öğretmenler ise diğer öğretmenlerin ulaşılması zor bulduğu ana babalarla daha çok iletişim kurarlar. Aileleri dahil etmek için daha çok etkinlik çeşitleri düzenlerler, öğrenci nüfusunun dezavantajlı özelliklerinden ve farklı sınıf düzenlerinden daha az etkilenirler (Epstein, 2016).

Sanayileşme ve eğitimde değişen bakış açıları, ana babanın eğitimdeki rolünü azaltmaya başlamıştır. Son yıllarda yaşanan sosyolojik değişimler, ana babaların çocuklarının yaşamlarına daha önce olduğu gibi dahil olmasını gitgide zorlaştırmaktadır. Sosyal bilimciler, ana babaların eğitime katılmamasından dolayı çocukların ödediği bedelin farkındadırlar ve ana babalara yönelik eğitime dahil olma çağrılarını yinelemektedirler (Jeynes, 2011).

1.7. Ana Babaların Akademik Başarıya Yönelik Beklentileri

Carpenter II (2008); ana baba beklentisini, çocuğun gelecekteki akademik başarı seviyesi için ana babanın sahip olduğu inanç olarak tanımlamıştır. Genellikle ana babaya çocuğun okulda ne kadar ilerleme göstermesini beklediği, hangi sınıf seviyesine kadar ilerleyeceğini düşündüğü sorularak ölçülür. Bazen de çocuğun belirli bir dersteki ya da sınavdaki performansına dair ana baba beklentisi sorularak da ölçülebilir. Ana baba beklentisini daha iyi anlamak için önemli bir ayrım yapılmalıdır. Ana baba beklentisi, ana baba isteklerine (parent aspiration) göre farklılık gösterir. İkincisi genellikle ana babanın çocuğunun gelecekteki akademik başarı seviyesinin artması için duyduğu istek ve arzu olarak tanımlanır, çocuğun gelecekteki olası akademik başarısına olan inanç değildir.

Ev ve okulu ana babalarla ilişkilendirecek en iyi yollardan biri, ana babaların çocukları için sahip olduğu beklentilerdir (Stahl, 2012). Ana babanın beklentileri, belli bir akademik başarı seviyesinin desteklenmesi için gerekli kaynakların sağlanması kadar çocuğun akademik yeterliliklerinin değerlendirilmesine de dayanmaktadır. Yamamoto ve Holloway (2010); ana babanın beklentilerini, onlara çocuklarının eğitim kademelerinde ‘ne kadar’ ilerleyeceğini düşündüklerini veya bu yıl çocuğun hangi notları alacağını öngördüklerini sorarak belirlemeye çalışmıştır. Bazen de ana baba beklentisinin belirleyicisi olarak öğrencilere ana babalarının beklentilerini algılayışlarını sormuşlardır.

Ana babaların çocuklarından beklentileri ve onlara olan inançları, ana baba katılımının ve çocukların akademik başarısının güçlü bir belirleyicisidir. Çocuklarının ödevlerine yardım etmede düşük beklentileri olan ana babalar, yüksek beklentileri olanlardan daha etkindir. Yüksek beklentileri olan ana babalar ise televizyon izleme kuralları koyma ve diğer ana babalar ve öğretmen ile iletişim konularında uygulamaya geçmede daha öndedirler (Carmichael ve MacDonald, 2014). Yapılan çalışmalardan anlaşılmaktadır ki ana baba beklentileri; ana babanın etnik kökeni (Yamamoto ve Holloway, 2010), çocuğun önceki akademik başarısı (Englund vd., 2004), ana babanın sosyoekonomik düzeyi, eğitim düzeyi (Davis-Kean, 2005), çocuğun cinsiyeti gibi faktörlerden etkilenmektedir. Sosyoekonomik düzey ve eğitim düzeyi arttıkça akademik başarı beklentisinin arttığı görülmektedir (Davis-Kean, 2005; Yamamoto ve Holloway, 2010).

Çocuklar, yüksek akademik başarılarıyla ana babalarını mutlu etmek isterler. Ana babaları tarafından desteklendiklerini ve onların yardım ettiğini hissettiklerinde daha başarılı olurlar ve kendilik algıları daha olumlu olur. Öğretmenlerin, ana babalarının gelişimlerine önem verdiklerini bildiklerinde derslerinde başarılı olmak için çaba gösterirler (Lenz, 1999).

Ana babanın beklentileri, öğretmenin çocukla ilgili algı ve değerlendirmelerini etkileyerek öğrencinin akademik başarısını arttırabilir. Öğretmenler, yüksek beklentilere sahip ve çocuğun okullaşma sürecine tam olarak katılan ana babaları olan çocuklara özel ilgi gösterirler çünkü öğretmenler sınıftaki çabaların evde

pekiştirildiğine inanırlar. Ana babaların çocukları için yüksek beklentilere sahip olduklarını algılayan öğretmenler, bu öğrenciler için kendi beklentilerini de yükseltirler ve öğrencilere olan eğitimsel bağlılıklarını arttırlar (Bandura vd., 1996'dan aktaran Yamamoto ve Holloway, 2010).

Öğrencinin ana babasının, söz konusu çocuktan liseden mezun olup üniversiteye devam etme beklentisi, ana baba ve çocuk arasındaki ilişkinin belirleyicisi olmasının yanı sıra evde sağlanan teşviğin çeşitleri için de önemli ipuçları verir. Bu durum, iki sürece yansır. Ana baba, bilişsel olarak daha teşvik edici ve duygusal açıdan destekleyici bir ortam sağlar ve çocuklarının okulda yaptıkları hakkında bilgi alarak onların ihtiyaçlarını karşılamak için ev ortamını uygun bir şekilde düzenler (Hoover-Dempsey ve Sandler, 1997). Çocuklarının üniversiteye gidip gitmeyeceği ile ilgili ana baba beklentilerinin, öğrenciler üzerinde öğretmen veya akran beklentilerinden daha fazla etkiye sahip olduğu belirtilir. Ana baba beklentilerinin hem çocukla doğrudan etkileşimler yoluyla hem de dolaylı olarak ana baba inançları ve sağlanan akademik desteğin algılanması etkisiyle öğrencilerin elde ettiği sonuçları etkilediği varsayılır (Ma, 2001'den aktaran Rubie-Davies, Peterson, Irving, Widdowson ve Dixon, 2010).

Öğrenciler, çocuklarından yüksek beklentileri olan ve onlara destek sağlayan ana babaları güdülenmeleri ve akademik başarıları üstünde önemli bir etkiye sahip olarak görürler. Ana babaların başarmak için gerçekçi olmayan yüksek beklentileri tarafından aşırı sorumluluk altında hissettiklerini söyleyen öğrenciler de vardır (Rubie-Davies vd., 2010). Beklentiler, gerçekçi olmayan bir biçimde yüksek olduğunda öğrencilerin kaçınılmaz olarak sonuçlardan hayal kırıklığına uğrayacağı ve eninde sonunda bunun öğrencinin kendine olan inancında ve güdülenmesinde olumsuz etkileri olacağı iddia edilmektedir (Clayson, 2005'den aktaran Rubie-Davies vd., 2010).

Carney-Hall (2008); üniversite öğrencilerinin akademik yaşamına ana babaların katılımından bahseden makalesinde, ana baba katılımının olumlu ve olumsuz yönlerine rağmen medyanın, bugünün ana babalarını kötüleyen bir sınıflandırmayla öğrencilere müdahale etmek için hazır bir şekilde yetişkin öğrencinin etrafında

dolanan ‘helikopter ana babalar’ olarak sunduğundan bahseder. Bu yüksek ana baba beklentilerinin günümüzde ilkököl ve ortaoköl kademelerinde de böyle bir ana baba tanımını oluşturduğu söylenebilir. Bu da öğrencilerin kendilerinden beklenenlerin aşırılığıyla ve imkansızlığıyla gerilemelerine, ağır bir yük altında kalmalarına neden olabilir.

Ana babaların aldığı eğitimin miktarı, çocuklarının akademik başarısını geliştirmek için ev ortamlarını nasıl yapılandıracakları ve çocuklarıyla nasıl bir etkileşim içinde olacakları üzerinde etkiye sahiptir. Ana babaların eğitimi ve geliri çocuklarına dair eğitimsel beklentilerini, evdeki okuma çalışmalarını, birlikte oynadıkları yapıcı oyunları ve duygusal desteği sağlayan ana babalık davranışlarındaki uyum vasıtasıyla onların akademik başarısını dolaylı olarak etkiler. Öğretmenlerin evdeki yardımcıları olan ana babaların kendileri akademik alanda başarılı olduklarında daha iyi bir psikolojik teşvik dengesi oluşturmaları ve çocuklarından akademik başarı beklentisi içinde olmaları olasıdır (Davis-Kean, 2005).

Eğitimsel beklentiler açısından kişinin çevresindeki bireylerin saygın mesleklerinin yüksek oranının olumlu etkiye sahip olduğu bulunmuştur. İyi meslekleri ve iyi eğitimleri olan insanları tanımak, annelerin beklentilerini artırır. Altta yatan işleyiş düşünüldüğünde sosyal ağların oluşumunun, beklentiler üzerinde iki şekilde etkiye sahip olduğu varsayılmalıdır. Bir yandan anneler, sosyal bağlar yoluyla kaynaklara erişim sağlayabilirler ve diğer yandan sosyal bağlar, onlara referans noktası olabilir ve çocuklarının eğitimlerine karşı tutumlarında etkisi olabilir. Sonuçlar, kendini geliştirme kaynağı olarak eğitime gösterilen yaklaşımların beklentiler üzerinde önemli olumlu etkilere sahip olabileceğini ortaya koymaktadır. Eğitime karşı olumlu tutumları olan annelerin çocuklarının daha yüksek eğitime erişmelerini önemli buldukları, eğitime daha fazla yatırım yapmaya istekli oldukları ve bu yüzden daha yüksek beklentilere sahip oldukları iddia edilmektedir (Roth ve Salikutluk, 2012).

Öğrencilerin önceki başarılarına, deneyimlerine ve ana babalar ile öğretmenlerin isteklerine dayanarak kendilerinden beklentileri ve inançları olması olasıdır. Bireyler belirli bir hedefi başarmak için yetenekleri olduğuna güçlü bir inanç duyduklarında hedefi başarmaları için atılacak adımları tasarlamaktadırlar, böylece sonunda

akademik başarı elde edilmektedir. Kendine olan inanç güçlü bir harekete geçirici etkendir (Rubie-Davies vd., 2010).

Bilişsel güdülenme kuramları, insanların bir ortamda başarılı ve yeterli hissettiklerinde o ortamda başarılı kalmaya ve başarılı olmaya devam etmek için sıkı çalışmaya yatkın olduklarını öne sürer. Başarısız hissettiklerinde ise başarının önemini görmezden gelmeye, yapabiliyorlarsa ortamı terk etmeye, çalışmamaya yatkındırlar. Dolayısıyla okulda başarılı olan öğrenciler ve ana babaları yüksek akademik başarı seviyeleri istemekte ve beklemektedirler, başarısız olan öğrenciler ise gelecekteki akademik başarı düzeyleri için yüksek beklentiler içinde olmamaktadırlar (Goldenberg, Gallimore, Reese ve Garnier, 2001).

Ana babanın eğitim seviyesinin hem ana baba beklentilerinde hem de eğitimsel istekler ve çocuğun akademik başarısında önemli etkiye sahip olduğu görülür. Ana babaları yüksek beklenti içerisinde olan öğrenciler, kuşkusuz daha yüksek not ortalamalarına sahip olabilmektedir. Bu da çocukların performansının ana babanın beklentilerinden önemli derecede etkilendiğini göstermektedir (Kirk, Lewis-Moss, Nilsen ve Colvin, 2011).

Ana baba, öğretmen inançları ve beklentileri; ev-okul iletişimini şekillendirmekte önemlidir. Birey ve grup özellikleri hakkındaki inançlar, seçimleri ve davranışları belirler; ilişkileri ve ortaklıkları şekillendirmede önemlidir. Olumlu, hoş karşılayan bir okul iklimi ve ana babalara evde ve okulda çocuklarının eğitimine katılma yollarına yönelik tutarlı davetler, ana babalara okulun çabaları ile ilgili olumlu bir ilk izlenim verir. Ana babaların olumlu algıları, çocukların okulla ilgili algılarını etkiler. Bu da öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal öğrenimlerine olumlu katkı sağlar. Çocukların akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerine dair ana baba ve öğretmen beklentileri, akademik başarının en önemli belirleyicileri arasında gösterilmiştir (Patrikakou, 2008).

Çocuklarının akademik başarılarına dair ana baba beklentileri, sadece çevrelerindeki dünyayı algılamalarının bir ifadesi değildir. Ayrıca çocuklarının geleceğini denetleme ve geleceğine yatırım yapma kabiliyetlerini değerlendirmelerinin bir

ifadesidir. Bu yüzden ana baba varlıkları ve beklentileri arasındaki olumlu bağ ile ilgili olarak, varlıkların onlara sahip olan insanların eğitime dair görüşlerini olumlu hale getirerek çocuklarından beklentilerini etkilediği belirtilebilir (Zhan, 2006).

Günümüzde meslek sahibi olmaya, öğrenime ve akademik başarıya verilen önem tutku durumuna gelmiştir. Hiçbir hata ve kusur kabul etmeyen ve aşırı titiz ana babalar, çocuklarının yetenek düzeylerine bakmaksızın onları zorlayarak kendi istekleri doğrultusunda üstün akademik başarı beklentisiyle baskı altına almakta ve bu baskının yarattığı başarısızlık korkusu da çalışma ve akademik başarı üzerinde olumsuz etki oluşturmaktadır. Ana babanın sağladığı ev ortamı, çocuğun tüm gelişiminde olduğu gibi akademik başarıda da son derece önemlidir. Aile içindeki rekabet ve çocuk ile kurulan iletişim biçiminin olumsuzluğu düşük akademik başarı seviyesine yol açar. Dengeli ve iyi ilişkilerin olduğu; çocuğa sevgi, ilgi, güven, anlayış, disiplin konularında olumlu yaklaşımlar sunan bir aile çevresi ise çalışma ve akademik başarıya olumlu katkılarda bulunur (Başar, 2001).

Ana babanın aile rolü, çocuğun önemli ve gerekli gördüğü ana baba etkinlikleriyle kurulur. Rol kurulumunun ana babaların kendileri ve aile üyeleri, okul personeli gibi çevrelerindeki kişilerin beklentilerinden etkilendiği düşünülür. Toplum, ana ve babalardan çocuklarının eğitimi söz konusu olduğunda farklı roller beklemektedir. Hatta çocukların bile ana babalarından eğitimleri ve diğer konularda beklentileri farklılık gösterebilmektedir (Yamamoto, Holloway ve Suzuki, 2006).

Bunun yanında ana baba katılımı, çocukların akademik başarıları ile ilgili beklentilerini de etkiliyor görünmektedir. Örneğin Englund vd. (2004); eğitim düzeyi yüksek ana babaların, eğitim düzeyi düşük ana babalara göre çocuklarının eğitimsel kazanımları ile ilgili beklentilerinin daha yüksek olduğunu ve dolayısıyla da hem okulda hem de evde çocuklarının eğitimine daha fazla dahil olduklarını belirtmektedir. Benzer biçimde eğitim düzeyi yüksek ana babalar, çocukları için iyi birer rol modelidirler. Bu ana babalar eğitim sisteminin işleyişini kendi okul deneyimleri sayesinde iyi bilirler, bilgilerini mevcut kaynaklara ulaşarak gösterirler, böylece çocukları eğitimde başarılı olabilir. Ayrıca çocuklarının eğitimde başarılı olmalarına yardımcı olan sosyal destek ağı içerisindedirler (Anguiano, 2004).

Sonuç olarak, ana babaların akademik başarıya yönelik beklentileri öğrencinin akademik başarısında çok büyük öneme sahiptir. Bu önemin uygun şekilde akademik başarıya yansıtılabilmesi için gereken okul, öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler ve topluma dair beklenti konusundaki inceliklere ve detaylara dikkat etmek gerekmektedir. Her konuda olduğu gibi ana baba katılımında ve ana baba beklentisi konularında da ailelerin olumlu, yapıcı ve dengeli bir yol izlemeleri; çocuklarının hem hayatta kendilerine güvenmesini hem de akademik olarak başarılı olmalarını sağlayacaktır.

1.8. İlgili Araştırmalar

Geçmişten bugüne yapılan ana baba katılımı ve ana baba beklentisi ile ilgili çalışmalara bakıldığında yurtdışında yapılan çalışmaların Türkiye’de yapılan çalışmalara göre yoğunlukta olduğu görülmektedir. Öncelikle ana baba katılımı daha sonra da ana baba beklentisi ile ilgili çalışmalar kronolojik sırayla anlatılacaktır.

1.8.1. Ana Baba Katılımı ile İlgili Araştırmalar

Çelenk (2003), okul-aile dayanışmasına ilişkin yaptığı çalışmada destekleyici ailelerden gelen çocukların akademik başarılarının daha yüksek olduğu, ana babalar ile okul ortak bir program üzerinde ortak anlayış temelinde görüş birliği sağlayarak düzenli iletişim içinde bulunduğu çocuklarının okul başarılarının daha da yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Gümüşeli (2004), çalışmasında ana baba katılımı ve aile-okul iş birliği konularının gelişmiş ülkeler düzeyine ulaşabilmesi için Türkiye’de çok yönlü araştırmalarla ele alınması gerektiğini söylemiştir.

Aslan ve Cansever (2007), “okuldaki sosyal etkinliklere katılımı ebeveyn-çocuk etkileşimi kültürlerarası bir karşılaştırma” isimli çalışmalarında Hollanda’da ve Türkiye’de belirledikleri örneklem kapsamında ilköğretim okullarındaki 11 yaş grubu çocuklar ve bu çocukların ana babaları ile çalışmışlardır. Türkiye’de 82 öğrenci, 82 ana baba; Hollanda’da 50 öğrenci, 50 ana baba toplam 264 kişi çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Çocuğun okuldaki sosyal etkinliklere katılımında ana baba ile etkileşimin, etkinliklere katılımı destekleyici yönde olduğu; ancak Türk ailelerinin bu konuyu daha çok okulun sorumluluğuna bıraktığı,

Hollandalı ailelerin ise bunu öncelikli sorumlulukları olarak düşündükleri, aile içi boş zaman değerlendirme etkinlikleriyle yönlendirdikleri ve okulda destekledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Yıldırım ve Dönmez (2008), yaptıkları okul-aile iş birliğine ilişkin öğretmen ve ana baba görüşlerinin belirlenmesi çalışmasında okul- aile iş birliğinin akademik başarıda önemli rol oynadığına, velilerle iletişim kurmanın değişik yöntem ve teknikleri olduğuna, bu yöntem ve teknikler içerisinde yüz yüze görüşmenin daha etkili olduğuna ancak en iyi yöntem ve tekniğin duruma göre değişebileceğine vurgu yapmışlardır. Çalışmalarında nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmışlardır; her sınıf seviyesi için birer sınıf rehber öğretmeni, okul rehber öğretmeni ve her sınıf seviyesi için birer ana baba olmak üzere toplam on yedi kişiyle yarı yapılandırılmış görüşme yaparak veriler ışığında yukarıda belirtilen sonuçlara ulaşmışlardır.

Kotaman (2008), ana babaların yüksek sayılabilecek bir katılım düzeyine sahip olduklarını göstermiş ve üniversite mezunu ana babaların üniversite mezunu olmayan ana babalara göre çocuklarının eğitim ve öğretimlerine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla katıldıkları sonucuna ulaşmıştır. Çalışmasında, ana babaların çocuklarının eğitim-öğretimlerine katılımları ve çocuklarının akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Balkar (2009), okul-aile iş birliği sürecindeki eksiklikler ve geliştirilmesi için yapılması gerekenler konusunda öğretmen ve veli görüşlerinde farklılıklar tespit etmiştir. Ünal, Yıldırım ve Çelik (2010), yaptıkları çalışmada müdür ve öğretmenlerin velilerin bir bölümünü çocuklarının eğitim öğretimine ilişkin olarak; bilinçsiz, ilgisiz, çocukları için neyin iyi olduğunu bilmeyen, okulla yeterince işbirliği yapmayan ve içgüdüsel olarak çocuklarını koruma davranışı gösteren kişiler olarak algıladıkları, velileri eğitim öğretim etkinliklerinin paydaşları olarak görmedikleri, velilerden kendilerini uzman kabul ederek sadece söylediklerini yapan, çalışmalarına müdahale etmeyen kişiler olmalarını bekledikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Özgan ve Aydın (2010), çalışmalarında yönetici ve öğretmenlerin genel olarak okul-aile iş birliğine ilişkin olumsuz düşüncelere sahip olduklarını; yönetici ve

öğretmenlerin okul-aile işbirliğine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet, yaş, statü, branş, kıdem ve sınıf mevcudu değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık bulunmadığını; yönetici, öğretmen ve velilerle yapılan görüşmelerde sorunların çözümlerine yönelik birçok ortak görüşün bulunduğunu ancak işlevsel hale getirilmesinde her iki tarafın da yönlendirme beklediğini ve bu yüzden sorunların devam ettiğini belirtmişlerdir.

Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010); öğretmen ve yöneticilerin ana babaların eğitim sürecine katılımının gereği konusunda hemfikir olduğunu ancak çoğunun uygulamada aynı hassasiyeti gösteremediğini, ana babaların çoğunun eğitim sürecine katılım konusunda isteksiz ve pasif olarak görüldüğünü, ana baba katılımının ise çoğunlukla ana babanın okula gelip bilgi alışverişinde bulunması; öğretmenlerin tavsiyelerini alması; çağrıldığında toplantılara katılması gibi etkinliklerle sınırlandığını, ana babaların sürece katılımının engelleri arasında ilk başta kendilerinin ve eğitimcilerin olumsuz tavırlarının yer aldığını vurgulamışlardır.

Argon ve Kıyıcı (2012); ana babanın eğitime katılımının öğrencinin gelişimini ve akademik başarısını arttırdığını fakat ana baba katılımının istenen düzeyde olmadığını ve bu durumun öğretmenin performansını ve güdülenmesini olumsuz etkileyip öğrencilerde disiplinsizlik, davranış bozuklukları, akademik başarısızlık, isteksizlik, yalnızlık ve güvensizlik gibi sorunlar ortaya çıkardığını çalışmalarında belirtmişlerdir.

Türkiye’de yapılan ana baba katılımına dair çalışmalar değerlendirildiğinde akademik başarıda ana baba katılımının öneminin üzerinde durulduğu, ana baba katılımının akademik başarıyı arttırdığının vurgulandığı, ana baba katılımı alanyazınında yapılan çalışmaların ve ana babalar tarafından uygulanan katılım etkinliklerinin eksik kaldığı belirtilmiştir. Bu eksikliklerin okulları, öğretmenleri ve öğrencileri etkileyerek katılım engelleri oluşturduğu böylelikle akademik başarıya olumsuz etkilerde bulunduğu görülmektedir.

Yurtdışında yapılan çalışmalara bakıldığında; Miedel ve Reynolds (1999), düşük gelirli ailelerin çocuklarının yoğunlukta olduğu okullarda ana baba katılımına

vurgu yapılmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmalarında ana baba katılımının düşük akademik başarıya yol açabilecek risk durumlarına karşı koruyucu bir etmen olduğunu, çocuğun akademik başarısına ana baba katılımının katkısının okulun ilk yıllarında ailelerin ve çocuğun ana baba katılımından en iyi şekilde faydalanmasını sağladığını belirtmektedirler.

Fan ve Chen (2001), yaptıkları meta-analiz çalışmasında, ana baba katılımı tanımını birçok geniş boyutta gruplandırmışlardır. Bu boyutlar ana baba çocuk iletişimini, evdeki çalışmaların denetlenmesini, çocuğun eğitime yönelik istekleri, okulla kurulan bağ ve ana baba katılımını içerir. Akademik başarı tanımı ise derslerden alınan notları, test sonuçlarını, öğrencinin sınıfını geçmesini kapsar. Ana baba katılımı ve akademik başarı arasındaki ilişkinin ana baba katılımının farklı tanımlarına ya da akademik başarının farklı alanlarına genellenemeyeceğini belirtmektedirler. Eğer akademik başarı not ortalaması ya da çeşitli akademik alanların ortak notlarıyla ölçülürse ana baba katılımı ile arasında güçlü bir ilişkinin var olduğunu, fakat akademik başarı matematik ya da okuma becerisi gibi özel alanlarda ayrı olarak ölçülürse ana baba katılımı ile ilişkisinin düşük olduğunu belirtmişlerdir. Ana babanın eğitime yönelik isteklerinin ve beklentisinin akademik başarı ile çocuklarını evde denetim ve gözetim altında tutmalarına göre güçlü bir ilişki içerisinde olduğunu vurgulamaktadırlar. Meta-analiz çalışmasını yapmalarının amacı olarak alanyazındaki geniş literatürün nitelikli olmasına rağmen bulgulardaki belirgin tutarsızlıkları göstermişlerdir. Jennifer ve Neo (2001); öğretmenlerin eğitimle ilgili kavramları, okul uygulamalarını, Malezya'daki ilkokullarda okul-aile ortaklığına engel olan etmenleri algılayışlarına dair beş yüz elli üç öğretmenle yaptıkları çalışmada okulların evde katılım etkinliklerinin etkililiğini okulda katılım etkinliklerine de yayması gerektiğine ve engelleri ortadan kaldırarak iş birliği ve ana baba katılımını arttırmalarının önemine vurgu yapmıştır.

Gonzalez-DeHass ve Willems (2003), çalışmalarında daha sistemli ve anlamlı olabilecek ana baba katılım sürecinin pek çok engelle karşılaştığını ifade etmektedirler. Bunun sebebinin katılmak için arzu ve güven duymayan ana babalar, ana baba katılımını teşvik etmeyen öğretmenler, öğretmenlerin ana babalarla ilgili ön yargıları, okul ve ev arasındaki program anlaşmazlıkları, ana babaların katılımına

dair çelişen görüşler, öğrencinin ergenlik yıllarında ana babanın değişen rolüyle düştüğü boşluk duygusu, eksik öğretmen ön hazırlığı ve eksik yönetim desteği olduğunu belirtmişlerdir.

Englund vd. (2004), ana babaların tutumu, eğitimsel beklentileri ile akademik başarının ilişkisi üzerine yaptıkları çalışmada çalışma grubuna yüz seksen yedi düşük gelirlili öğrenci ve annelerini dahil etmiştir. Çocuklar ve anneleriyle çocukların doğumundan itibaren çalışmaya başlamışlardır. Ana babaların eğitime ilkokulda erken katılımının çocuğun akademik başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Epstein ve Salinas (2004); profesyonel bir eğitim topluluğunda yöneticilerin, öğretmenlerin ve personelin okul hedeflerini, eğitim ve öğretimi geliştirmeyi, öğretmenleri yalnız hissettirmemeyi, öğrenci gelişimini değerlendirmeyi ve okul programlarının etkililiğini arttırmayı sağlamak için bir arada hareket etmesinin önemine değinir. Profesyonel iş birliğinin eğitim, öğretim ve okuldaki profesyonel ilişkileri geliştirme açısından önemli olduğunu fakat gerçek bir eğitim topluluğu oluşturmada başarısızlığını vurgulamışlardır. Okul eğitim topluluğu olarak yaptıkları tanımlama, okulu ve öğrencilerin eğitim fırsatlarını geliştirmek için bir arada hareket eden öğretmenleri, öğrencileri ve ana babaları ve toplum içindeki eğitim ortaklarını içine almaktadır.

Gonzales-DeHass, Willems ve Holbein (2005), çalışmalarında ana babaları eğitimlerine katılım gösteren öğrencilerin kendi öğrenimleri için sorumluluk almaya daha yatkın olduğunu söylerler. Hoover-Dempsey vd. (2005); Hoover-Dempsey ve Sandler modeli ile ilgili yürüttükleri çalışmada, okulların ana babaların katılıma dair kararlarını etkilediğini belirtmişlerdir. Okullar ana babaların katılımda aktif rol almaları, çocuklarının öğrenmelerinde etkili olmaları için adımlar atabilir; okul, öğretmen ve öğrencinin katılıma davetlerini sağlayan uygulamalar geliştirebilir; ana babaların yaşamlarına katılımı ile ilgili konuları uyarlayabilirler.

Raty (2006), dört yüz on sekiz üniversite mezunu ve mesleki eğitim almış ana babadan oluşan çalışma grubuna çocuklarının eğitim kademelerinde nereye kadar ilerleyeceklerini sormuştur ve çocuklarının okul öncesi sınıf ile üçüncü sınıftaki yeterliklerini değerlendirmelerini istemiştir. Sonuç olarak, ana babanın katılımı

ilgili beklentilerindeki kendi eğitim düzeyleri ve cinsiyetleri ile bağlantılı farklılıkların çocuk okula başlamadan önce oluştuğuna, üçüncü sınıfın sonunda beklenti ile akademik başarı arasındaki ilişkinin güçlendiğine ve farklılıkların azaldığına dikkat çekmektedir. Alomar (2006), 751 sekizinci sınıf öğrencisine altı başarı testi ve öğrenci anketi; ana babalarına ise ana babalar için hazırlanmış olan anket uygulamıştır. Ailenin kimlerden oluştuğunun, ana babanın eğitim seviyesinin ve ailenin kültürel yapısının akademik başarı üzerinde daha dolaylı etkileri olurken öğrencinin önceki başarılarının, cinsiyetinin, akademik olarak kendini algılama biçiminin başarı üzerinde doğrudan ve önemli etkilere sahip olduğunun altını çizmektedir. Öğrencinin akademik olarak kendini algılama biçiminin genel etkisinin, doğrudan ve dolaylı etkilerin ötesine geçtiğini belirtmiştir.

Green vd. (2007), çalışmalarını Amerika'nın güneyinde etnik çeşitliliğin olduğu bir devlet okulunun birinci sınıf seviyesinden altıncı sınıfa kadar sekiz yüz elli üç ilk ve ortaokul öğrencisinin ana babası ile gerçekleştirmişlerdir. Değişkenler ana babanın katılıma dair güdüleyici inançları, algılanan katılım davetleri ve algılanan yaşam bağlamı etmenleridir. Araştırmanın sonucu olarak çocuklar büyüdükçe ana baba katılımının azaldığını belirtmişlerdir. Tüm sınıf seviyelerinde, çocuğun yaşı kaç olursa olsun ana babalara öğrenciden ya da öğretmenden gelen katılıma davetin çok önemli olduğunu vurgulamışlardır. Symeou (2008), araştırmasını Kıbrıs'taki ikisi şehir dördü köy okulu olmak üzere altı okul ile tamamlamıştır. Çalışmasının sonucunda, öğretmen-aile bağının ve bunların farklı ana babalık tarzları ile olan bağlantılarının öğrenimin geliştirilmesini sağlayacak bir biçimde okul ve öğrencilerin evleri arasındaki sosyal ilişkileri güçlendirdiğini belirtir. Rubie-Davies vd. (2010); öğrencilerin, ana babaların ve öğretmenlerin gelecek için olumlu beklentilere sahip olmasının öğrencilerin başarılı olmaya güdülenmesini ve teşvik edilmesini sağladığını vurgulamışlardır. Çalışmalarını Yeni Zelanda, Auckland'da üç ortaokulda öğrenci, ana baba ve öğretmen gruplarıyla yapmışlardır.

Lam ve Ducreux (2013), ana babanın ortaokul öğrencilerinin akademik başarısı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. İletişim ve akademik başarı arasında ilişki buldukları çalışmalarında iletişim arttıkça akademik başarının arttığına değinmişlerdir. Ailenin çocuklarına yardımı, onları gözlemlemesi, okumaları için

verdikleri destek ve ana babanın yüksek eğitim seviyesinin de öneme sahip olduğunu; ana babalar ne kadar eğitimlilerse çocuklarının eğitimine o kadar katılım gösterdiklerini belirtmişlerdir. Araştırmalarının örneklemini otuz iki ortaokul öğrencisinin ana babası oluşturmaktadır. Kullandıkları anket ana baba baskısını ve desteğini, ana babaların çocuklarına yardımını, gözlemlemesini, okuma çalışmaları için yaptıkları baskıyı ve onlarla olan iletişimlerini ölçmektedir. Pavalache-Ilie ve Tirdia (2015), yaptıkları çalışmada okul performansının ana baba katılımının seviyesi ve içsel güdülenmeyle bağlantılı olduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırmalarının katılımcıları üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ve onların öğretmenleridir. Araştırmada ana baba katılımının okula, öğrenmeye dair içsel güdülenmeye ve eğitimsel performansa yönelik etkileri değerlendirilmiştir.

1.8.2. Ana Baba Beklentisi ile İlgili Araştırmalar

Georgiou (2007); çalışmasında ana babanın demografik özelliklerinin katılımı geliştirdiğini ya da engellediğini, fakat inançlar ve tutumların da ana baba katılımında ayrıca rol oynadığını, inançlar ve tutumların demografik özelliklerin aksine değiştirilebilir olmalarının umut verici olduğunu belirtmektedir. Kirk vd. (2011), Amerika'nın batı eyaletlerinden Wichita'da ana babalar ve onların ergenlik çağındaki çocuklarıyla çalışmışlardır. Araştırmalarının sonucunda ergenlik çağındaki öğrencilerin eğitimsel isteklerinin bir dereceye kadar ana babalarının beklentilerine göre belirlenebileceğini, ana babaların kendi eğitim seviyeleri yüksek olmasa da çocukları için yüksek beklentiler içinde bulunabileceklerini belirtmişlerdir.

Clinton ve Hattie (2013), çalışmalarında Yeni Zelanda'daki elli dokuz lisenin bin beş yüz elli dört öğrencisine ana baba katılımı ölçeği, matematik ve okuma alanında yeterlik, sevme düzeyleri ve başarıyı ölçen anketler uygulamışlardır. Çalışmaları ana babaların çocuklarının öğrenmesi üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamaktadır; bu etkiler ana babaların çocukların öğrenimini ve okullaşmalarını önemsemeleri, yüksek beklentilere sahip olmaya devam etmeleri ve bunları çocuklarıyla paylaşmalarıdır. Anahtar nokta, öğrencinin ana babasının çeşitli şekillerde eğitimine dahil olduğunu görmesidir.

Wilder (2014), dokuz meta-analiz çalışmasını inceleyerek bu çalışmalardaki genel bulguları betimlemiştir. Çalışmalar akademik başarı ölçütünün ne olduğuna bakılmaksızın ana baba katılımı ve akademik başarı arasındaki ilişkinin olumlu olduğunu göstermektedir. Bu ilişki, ana baba katılımı çocuklarının akademik başarıları için ana baba beklentisi olarak tanımlandığında çok güçlü bir şekilde ortaya konmaktadır. Ana baba katılımı, çocuğun ödevine yardım olarak görülürse çocuğun akademik başarısı üzerindeki etkisi çok zayıftır. Farklı sınıf seviyeleri ve etnik gruplarda da ana baba katılımı ve akademik başarının bu olumlu ilişkisinin değişmediği, tutarlı olduğu görülmüştür.

Morera, Exposito, Lopez-Martin ve Lizasoain (2015), 2000-2013 yılları arasında okul öncesi, ilkököl ve ortaokul kademelerinde düzenlenen otuz yedi çalışmanın meta-analizini yapmışlardır. Sonuç olarak, ana baba modellerinin çocukların öğrenme etkinliklerinin genel denetimine odaklandığında yüksek akademik başarıyla bağlantılı olduğunu belirtmektedirler. En güçlü bağlantıların ise ana babalar çocukları için yüksek akademik beklentilere sahip olduklarında, okul etkinlikleri ile ilgili onlarla iletişimi geliştirdikleri, devam ettirdiklerinde ve okuma alışkanlığı geliştirmelerine yardım ettiklerinde kurulduğunu belirtmişlerdir.

İlgili araştırmalar incelendiğinde akademik başarı ile ilişkili olarak ana babaların eğitime katılımının ve beklentisinin; ana babaların katılımı etkileyen kişilik ve demografik özelliklerinin, okulun ana baba katılımı çalışmalarına gösterdiği ilginin ve okulun ana babalarla ilişkisinin, öğrencilerin ana babalarının, öğretmenlerin, okulun ve toplumun onlara dair algılarını, beklentilerini anlamlandırmasının, ana baba katılımını geliştiren ve engelleyen etmenlerin incelendiği görülmektedir. Çoğu araştırmada ülkeler arası ana baba katılımı ile ilgili karşılaştırmalar, meta-analiz ve metasentez çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalar; ana baba katılımının ilerlemesine, yapılan karşılaştırmalardan ve birleştirmelerden daha anlamlı sonuçlar çıkarılmasına olanak sağlamaktadır.

1.9. Araştırmanın Amacı

Çalışmada ilkokul ve ortaokul düzeyinde çocuğu olan ana babaların, çocuklarının eğitimine katılımı, eğitimsel beklentileri ile çocuklarının akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır:

1. İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin cinsiyetleri ve velilerinin anne ya da baba olması ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin sahip oldukları aile özellikleri (ana babanın eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi, ana babanın çocuklarının eğitimine dair beklentisi) ile öğrencinin akademik başarısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Ana babanın eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi, ana baba katılımı, ana babanın çocuğunun eğitimine dair gelecek beklentisi akademik başarının anlamlı yordayıcıları mıdır?
4. Ana babanın eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi, ana baba katılımı, ana babanın çocuğunun eğitimine dair gelecek beklentisi değişkenleri düşük ve yüksek akademik başarısı olan öğrencileri hangi doğruluk düzeyinde ayırabilmektedir?

1.10. Araştırmanın Önemi

Öğrencilerin akademik başarısının tesadüfi olarak ortaya çıkmadığı bilinen bir gerçektir. Akademik başarının oluşmasında aslolan öğrencinin zekası, çalışma kapasitesi, yoğunluğu, süresi ve öğretmenin çabası gibi etmenlerin yanı sıra akademik başarının ortaya çıkması ve oluşumunda başka ve çok değerli olan etmenlerin de olduğu bir gerçektir. Bu etmenler ana babanın karakter özellikleri, genlerle aktardıkları özellikler, ana babanın demografik özellikleri, çocuğun karakter özellikleri ve cinsiyeti, ana babaların, öğretmenlerin ve toplumun çocuktan beklentileri gibi değişkenlerdir. Özellikle günümüzde akademik başarıda ana babayla ilişkili değişkenlerin önemli olduğu; PISA, TIMSS gibi uluslararası başarı değerlendirme sınavlarına ait sonuç raporlarında da belirtilmektedir (Yıldırım,

Yıldırım, Ceylan ve Yetişir, 2013). Önder ve Güçlü (2014), eğitimle ilgili çeşitli kuruluşlar (sivil toplum kuruluşları, vakıf, sendika, dernek vb.) tarafından ilköğretim ve ortaokul öğrencilerinin ulusal ve uluslararası sınavlarda gösterdikleri başarı farklarının incelendiği raporları değerlendirmişlerdir. Çalışmalarında okullar arası başarı farklarını ortadan kaldırmak ve azaltmak için; devlet kaynaklarının eşit dağıtımının, erken çocukluk eğitime verilmesi gereken önemin, sınav kaygısının azaltılmasının ve öğretmenlerle okul yöneticilerine verilmesi gereken eğitimlerin, aile eğitimi ve okul-aile iş birliğinin altını çizmişlerdir.

Akademik başarı günümüzde iyi bir iş ve gelecek sahibi olabilmenin temeli olarak görülmektedir. Dolayısıyla akademik başarıyı arttırmak ya da daha doğru bir anlatımla öğrencilerin okulla bağlantılı potansiyellerini en üst düzeyde kullanabilmelerini sağlayabilmek için çocuğu bir öğrenci olarak saran tüm çevrelerle ilgili bilgi sahibi olmak önemlidir. Türkiye’de ana baba katılımını sağlamaya ve sürdürmeye yönelik herhangi bir program yoktur. Ancak buradaki temel sorunun her bir okulun öğrenci profiline bağlı olarak genel yapısının da farklı olması ile ilgili olduğu bilinmektedir. Bu nedenle ana babaların çocuklarının eğitime katılımları ve bir yönüyle katılımla ilişkili olan beklentileri konusunda ayrıntılı betimlemeler yapmayı hedefleyen bu çalışmanın sonuçları, her okulun aile temelli katılım programları ya da çalışmalarını planlarken nelere dikkat etmeleri gerektiği konusunda yol gösterici olacaktır. Ana baba katılımı ve beklenti ile ilgili akademik nitelikli bu çalışmanın, akademik başarıyı geliştirmeye yönelik okullarda yürütülecek çalışmaların hem kalitesi hem de sürdürülebilirliği açısından önemli katkılar sağlayacağına inanılmaktadır. Bu yönüyle kaliteye olduğu kadar okulların gelişimine de katkı sağlayacaktır.

Akademik başarıda aile ile ilgili faktörlerin arasında anne babanın sosyoekonomik düzeyi, eğitim düzeyi, çocuklarının eğitimlerine katılım düzeyleri ve özellikle son yıllarda da ana babanın çocuklarının eğitsel geleceği ile ilgili beklentileri üzerinde durulmaktadır (Lenz, 1999; Carmichael ve MacDonald, 2004; Davis-Kean, 2005; Yamamoto ve Holloway, 2010). Eğitimde aile katılımının tarihi, okullarda verilen eğitim süreci ile başlar. Eğitim tarihine bakıldığında okullaşmanın yaygınlaşmasından önceki dönemde ve sonrasında ana babalar evdeki eğitimden

birincil derecede sorumlu kişiler olarak görülmektedir. Bununla birlikte çocuk okula başladığında sorumluluğun büyük oranda ve hatta tamamen öğretmene/okula bırakıldığı anlaşılmaktadır (Ahioglu-Lindberg, 2012). Bununla birlikte günümüzde durumun böyle olmaması gerektiği anlaşılmış, ana babalar çocuklarının bir bütün olarak sağlıklı ve başarılı gelişimleri için hem ev hem okuldaki eğitim sürecine kendilerinin de katılmaları gerektiğinin farkına varmışlardır (Hornby, 2011). Ana baba katılımı, yıllar geçtikçe daha fazla önemsenmeye başlanmıştır. Özellikle 1980'lerden sonra Amerika ve Avrupa'da ana baba katılım çalışmaları gelişme göstermiştir. Ancak aile katılımının yasal düzenlemelere rağmen Türkiye'de okul öncesi eğitim dışındaki tüm kademelerde geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması ile ilgili uygulamaların üst eğitim kademelerine gidildikçe azaldığı belirtilmektedir (Lindberg, 2017). Gümüşeli (2004); bu konuda okullarda yapılan çalışmaların okul aile birliği faaliyetleri, okula verilen ödenek, okul tarafından istenenler ile sınırlı olduğunu ifade etmektedir. Bunun yanında katılımın eğitimle ilgili alanyazında da geç fark edilmiş bir konu olduğu anlaşılmaktadır. Üstelik yapılan çalışmaların bu konuyla ilgili sınırlı bir alanı kapsadığı görülmektedir (Lindberg, 2017).

Söz konusu ana baba beklentisi olduğunda yapılan çalışmaların çok daha sınırlı olduğu görülmektedir. Yurtdışı alanyazının aksine Türkiye'de ana babaların akademik beklentileri ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda bu çalışmanın Türkçe alanyazınla ilgili en önemli katkılarından birisi, hem katılım hem beklenti ile ilgili alanyazına katkı sağlayacak olmasıdır. Yapılan çalışmalar tarandığında özellikle Türkiye'de ilkökul ve ortaokul düzeyinde ana baba demografik özellikleri, ana baba katılımı ve beklentisinin akademik başarıyı yordayıp yordamadığına ilişkin kapsamlı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın alanyazına önemli katkılar sağlayacağına inanılmaktadır.

1.11. Araştırmanın Kapsam ve Sınırları

Araştırmanın kapsam ve sınırları aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

1. Çalışmaya katılan ana babalara ölçekleri yanıtlamaları için bir haftalık zaman tanınmış olmasına karşın ölçeğin uzun olmasının onların yanıtlarını etkilemiş olması

olasılığı bulunmaktadır. Bu nedenle araştırma verileri, anne babaların ölçeklere verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.

2. Akademik başarı ile ilgili veriler, ana baba beyanları ile sınırlıdır.

3. Araştırmada hem anne hem de babalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte ölçeklerin daha çok anneler tarafından doldurulduğu anlaşılmaktadır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizlerinde kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

Çalışmada esas olarak Kastamonu’da bulunan ilkokul ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerin akademik başarıları ile ana baba beklentileri ve ana babanın eğitime katılımı arasındaki ilişkinin çözümlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma akademik başarıya bağımlı değişkeninin ana babanın eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi, çocuğun cinsiyeti, evde ana baba katılımı, okulda ana baba katılımı, ana baba beklentisi bağımsız değişkenleri yoluyla yordanıp yordanmadığının incelenmesini amaçlayan ilişkisel tarama modeline uygundur. İlişkisel tarama modeli, değişkenler arasındaki ilişkinin varlığını ve derecesini belirlemeye yönelik olarak kullanılmıştır. Araştırma, nicel bir çalışmadır.

2.2. Çalışmanın Evreni ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini, Kastamonu il merkezi ile Kastamonu’ya bağlı beş farklı ilçe merkezindeki ilkokul ve ortaokullardaki öğrencilerin ana babaları oluşturmaktadır. Araştırmada sosyoekonomik farklılıkların olası etkilerini kontrol edebilmek için örnekleme, Kastamonu il merkezi dışında sosyal ve ekonomik olarak birbirlerinden farklı olan Devrekani, Daday, Taşköprü, İhsangazi ve İnebolu ilçelerindeki okullar dahil edilmiştir. Belirlenen yerleşim yerlerindeki toplam öğrenci sayıları Tablo 2.1.’de verilmiştir.

Tablo 2.1. Öğrencilerin il ve ilçe merkezlerine dağılımı

	4.sınıf	5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	8.sınıf	Toplam Öğrenci Sayısı
Merkez	1812	1783	1796	1800	1898	9089
Daday	98	85	109	89	105	486
Devrakani	160	150	159	170	179	818
İhsangazi	65	69	71	55	67	327
İnebolu	302	278	280	305	353	1518
Taşköprü	440	503	505	510	509	2467
Toplam	2877	2868	2920	2929	3111	14705

Tablo 2.1.'de görüldüğü gibi çalışmanın evreni 14705 öğrenciden oluşmaktadır. Bununla birlikte sınıf düzeylerine göre öğrenci sayıları arasında çok fazla fark olmamakla birlikte il ve ilçe merkezlerindeki öğrenci sayıları arasında il merkezi lehine farklılık vardır.

Çalışma evrenini temsil edebilecek örneklemin belirlenmesinde seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, evrende bulunan alt grupların belirlendiği ve bunların evrendeki büyüklükleri oranıyla örneklem içinde temsil edildiği örnekleme yöntemi olarak belirtilir. Evrende belirlenen her alt grup tabaka olarak adlandırılır, kontrol edilmek istenen alt gruplar çoğaldıkça tabakaların sayısı da artmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Örnekleme büyüklüğünün hesaplanmasında, güvenilirlik düzeyi %95 ve ortalama sapma değeri de 5 olarak alınmıştır. Evren büyüklüğü ve belirtilen ölçütler temelinde örneklem büyüklüğü 375 olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte olası kayıp verilere karşın örneklem büyüklüğünün 75 artırılıp 450 olmasına karar verilmiştir. Bu belirlemeden sonra ilk olarak hem il merkezinde hem de ilçe merkezlerinde, toplam öğrenci sayısı oranında öğrenci sayıları belirlenmiştir. İkinci olarak belirlenen öğrenci sayılarının, sınıf düzeylerine göre eşit oranda dağılımı yapılmıştır. Bu işlemler sonunda belirlenen öğrenci oranları ve sayıları Tablo 2.2.'de verilmiştir.

Tablo 2.2. Tabakalı örnelemeye göre il ve ilçe merkezlerinde belirlenen öğrenci sayıları

	Toplam Öğrenci Sayısı	Toplam İçindeki %	% Karşılığı Örneklem Sayısı	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
Merkez	9089	62%	278	56	56	56	55	55
Daday	486	3%	15	3	2	4	2	4
Devrekani	818	6%	27	5	4	4	7	7
İhsangazi	327	2%	9	2	2	2	1	2
İnebolu	1518	10%	45	9	8	8	9	11
Taşköprü	2467	17%	76	14	15	15	16	16
Toplam	14705	100%	450	89	87	89	90	95

Tablo 2.2.'de görüldüğü gibi il merkezindeki ilkököl ve ortaokullardan 264 ve ilçe merkezlerinden de toplam 156 öğrencinin ana babası örnekleme alınmıştır. İlçelerin belirlenmesinde olduğu gibi her bir yerleşim birimindeki okulların belirlenmesinde de sosyoekonomik düzey farklılıkları temel alınmıştır.

Bu çalışma grubuna toplamda 450 öğrenci ana babası dahil edilmiştir. Tamamlanamayan ya da eksik tamamlanan ölçekler çalışmadan elendiğinde 420 form değerlendirilmeye alınmıştır.

2.2.1. Örneklemin Demografik Özellikleri

Bu bölümde araştırmaya katılan ana babaların çocuğa yakınlığı, ana babanın eğitim düzeyi, ailenin ortalama aylık geliri ve çocuklarının cinsiyeti ile ilgili bilgiler sunulmaktadır. Ana baba örnekleme ait demografik bilgiler ve çocuklarının cinsiyet bilgileri aşağıda Tablo 2.3.'de verilmiştir.

Tablo 2.3. Araştırma örnekleminin özellikleri

Değişkenler	Kategoriler	<i>n</i>	%
Çocuğa Yakınlık	1. Anne	246	58.6
	2. Baba	174	41.4
Çocuğun Cinsiyeti	1. Erkek	181	43.1
	2. Kız	239	56.9
Ana Babanın Eğitim Düzeyi	1. Alt (İlköğretim/İlkokul-Ortaokul)	151	36.0
	2. Orta (Lise)	116	27.6
	3. Yüksek (Üniversite /Yüksek Lisans-Doktora)	153	36.4
Ailenin Aylık Gelir Düzeyi	1. Alt (890 TL-1000 TL arası)	147	35.0
	2. Orta (1000-3100 TL arası)	134	31.9
	3. Yüksek (3100-5000 TL ve üzeri)	139	33.1

Tablo 2.3.'e bakıldığında araştırmanın örneklemini oluşturan ana babalardan, 246'sının anne ve 174'ünün baba olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan ana babaların çocuklarının 181'i erkek, 239'u kızdır. Araştırmaya katılan ana babaların mezun oldukları okullara bakıldığında 151 kişinin alt eğitim düzeyi olarak nitelenen ilköğretim/ilkokul-ortaokul mezunu, 116 kişinin orta eğitim düzeyi yani lise mezunu, 153 kişinin ise yüksek eğitim düzeyi üniversite mezunu ya da yüksek lisans ve doktoralarını tamamlamış olduğu görülmektedir. Ailelerin aylık gelir düzeylerine bakıldığında alt gelir düzeyi olarak nitelenen seviyede 147 aile, orta gelir düzeyinde 134 aile ve yüksek gelir düzeyinde ise 139 ailenin bulunduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre bir karşılaştırma yapılmamakla birlikte sınıf düzeyine bağlı olası farklılıkları kontrol edebilmek için 4-8.sınıf arasındaki tüm sınıf düzeylerinden ortalama olarak aynı sayıda ana baba çalışmaya dahil edilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında Sheldon ve Epstein (2007) tarafından geliştirilip, Oğuz (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan İlköğretimde Okul ve Aile Katılım Ölçeği'nin veli alt ölçeği kullanılmıştır.

2.3.1. İlköğretimde Okul ve Aile Katılımı Veli Ölçeği

Özgün ölçek, on madde ve 95 sorudan oluşmaktadır. Ölçek yoluyla ana babaların okul; aile katılımı uygulamaları; ailelerle iletişim kurma konusunda okulun yaptığı etkinlikler; ailelerin çocuklar, okul, sınıf ve tüm eğitim uygulamaları hakkında öğrenmek istedikleri ve ev ödevlerine yönelik tutumları sorgulanmaktadır. Bunun yanında ana babalara ilişkin kimi demografik bilgilerle katılım geçmişleri ve deneyimleri de sorgulanmaktadır. Ölçek 14 alt boyuttan oluşmaktadır. Özgün ölçeğin geliştirilmesi sırasında ölçeğin geçerliliğinin kapsam geçerliliği yoluyla belirlendiği belirtilmektedir. Güvenirlilik analizleri için hesaplanan Cronbach Alpha değerleri ile boyutlar ve her bir boyuttaki soru sayıları Tablo 2.4.'te verilmiştir.

Tablo 2.4. Özgün veli ölçeğinin boyutları, soru sayıları ve güvenirlilik düzeyleri

Boyutlar	Soru sayısı	Güvenirlilik Düzeyi
1.Okula davet	5	.84
2.Çocuğun okuldaki gelişimi ile ilgili kurulan bilgi verici iletişimler	5	.87
3.Ev ödevleri ile ilgili veli-çocuk etkileşimlerini destekleme	2	.64
4.Toplumla ilişkiler	2	.73
5.Okul iklimi	4	.88
6.Okulda aile katılımı - iletişim – gönüllülük	4	.76
7.Evde aile katılımı - evde öğrenme / okuma dilbilgisi matematik ev ödevi	10	.89
8.Evde aile katılımı – okuma / dilbilgisi	4	.76
9.Evde aile katılımı – matematik	3	.82
10. Evde aile katılımı – fen bilgisi	3	.81
11.Okul çalışmalarını takip etme-genel olarak evde katılım	3	.72
12.Anne-babalık rolü yapılanması	10	.88
13.Anne-baba yeterlik algısı	8	.82
14.Anne-babanın toplumsal ilişki ağı*	10	-
15.Diğer ailelerle kurulan iletişimin konusu	17	.96

*Bu boyutla ilgili olarak velilerden, çocuklarının eğitim gördüğü okuldaki diğer velilerle kurdukları iletişimin sıklığı, ilişki ağlarının büyüklüğü ve okul dışından ailelerle ilişkilerinin sıklığı dair bilgi vermeleri istenmektedir.

Ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması sırasında, yapı geçerliliğini belirlemek için Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Bununla birlikte DFA uygulaması için boyutlara düşen madde sayısının 3'den az olmaması gerekmele birlikte özgün ölçekteki bazı boyutlarda bu koşulun sağlanamadığı belirlenmiştir. Bunun üzerine uyarlamayı yapan araştırmacıların, özgün ölçeği geliştiren grupla yaptıkları görüşmeler sonunda kimi boyutlar birleştirilerek yeniden tanımlanmıştır (Oğuz, 2012).

Bu düzenleme sonrasında yapılan analizler, model-veri uyumu için hesaplanan χ^2 değerinin anlamlı olduğunu göstermiştir: $\chi^2(sd=2330)= 4713.74$, $p<.01$. Bunun yanında uyum indeksleri ile ilgili sonuçlar da RMSEA .059; SRMR .060, CFI .95 ve GFI .69 olarak belirlenmiştir. Uyarlama çalışmasında ölçeğin tümünün güvenilirliği için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .95'dir. Ölçeğin tümünün soru sayısı 70'tir. Birinci boyut 20 sorudan oluşmaktadır, Cronbach Alfa değeri .88'dir. İkinci boyutun soru sayısı 4, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .73'tür, üçüncü boyut 13 sorudan oluşmakta ve Cronbach Alfa değeri .92'dir. Dördüncü boyut 10 sorudur, Cronbach Alfa değeri .88'dir. Beşinci boyutun içerdiği soru sayısı 6, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .84'tür. Altıncı boyutta ise 17 soru vardır ve Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı değeri .93'tür (Oğuz, 2012). Güvenirlilik ve geçerlilik ile ilgili bu sonuçlar, ölçeğin Türk kültüründe Türk örnekleme ile kullanımının uygun olduğunu göstermektedir.

Ölçekte genel olarak ana babaların okul; çocuğun eğitiminde kullanılabilecek katılım uygulamaları; ana babaları bilgilendirme ve katılımı sağlama konusunda okulun yaptığı etkinlikler; ana babaların çocuklar, okul, sınıf ve iletişim birimleri ile ilgili öğrenmek istedikleri bilgiler, ev ödevi ile ilgili tutumları değerlendirilmektedir. Bunun yanında ana babaların kişisel geçmişleri ve deneyimleri de sorgulanmaktadır. Son olarak, ölçekte katılımcıların kendi görüş ve önerilerini belirtebilecekleri açık uçlu sorular da yer almaktadır. Ölçek genel olarak ana baba katılımının düzey ve sıklığını belirlemektedir (Lindberg ve Oğuz, 2016).

Uyarlama sonrasında özgün ölçek, altı boyutlu bir yapıya dönüşmüş; soru sayısı ise 70 olarak belirlenmiştir. Bunlara ek olarak, bu çalışmada verileri yorumlamada kullanılmak üzere katılımcıya ilişkin temel demografik bilgiler de istenmektedir.

Ölçeğin ilk boyutu, “**Okul ve Aile Arasındaki Tüm İlişkiler**” olarak adlandırılmıştır. Bu boyut, uyarlama sürecinde özgün ölçeğin okula davet, çocuğun okuldaki gelişimi ile ilgili kurulan bilgi verici iletişimler, ev ödevleri ile ilgili veli-çocuk etkileşimlerini destekleme, toplumla ilişkiler, okul iklimi boyutlarının birleşiminden oluşmaktadır. Bu boyut altındaki sorular yoluyla ana babaların eğitime katılıma, okul ve aile arasındaki ilişkilere yönelik düşüncelerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu boyut altındaki sorular, farklı biçimde düzenlenmiş dörtlü seçeneklerden (Çok iyi - Hiç iyi değil/ Kesinlikle katılıyorum - Kesinlikle katılmıyorum) oluşmaktadır.

Ölçeğin ikinci boyutu olan “**Okulda aile katılımı-iletişim-gönüllülük**” bölümünde ana babaların okulda aile katılımı ve gönüllülük ile ilgili etkinliklere yönelik görüşlerinin betimlenmesi amaçlanmaktadır. Yanıtlar “Her gün/ Çok sıklıkla - Asla” biçiminde verilmektedir.

Ölçeğin üçüncü boyutu “**Evde aile katılımı-evde öğrenme/okuma-dilbilgisi, matematik, fen**” biçiminde tanımlanmıştır. Bu boyut özgün ölçeğin evde aile katılımı - evde öğrenme / okuma dilbilgisi matematik ev ödevi, evde aile katılımı - okuma / dilbilgisi, evde aile katılımı - matematik, okul çalışmalarını takip etme-genel olarak evde katılım boyutlarının birleştirilmesi yoluyla oluşturulmuştur. Bu boyut altındaki maddeler, ana babaların evdeki katılımına yönelik görüş ve davranışlarının değerlendirilmesini amaçlamaktadır. “Her gün/ Çok sıklıkla - Asla” arasında değişen yanıtlar istenmektedir.

Ölçeğin dördüncü boyutu olan “**Anne-Babalık Rolü Yapılanması**”, ailelerin ana-babalık rolünü belirlemeye yöneliktir. Boyut altındaki sorular “Kesinlikle katılıyorum - Kesinlikle katılmıyorum” yanıtlarını içermektedir.

Ölçeğin beşinci boyutu “**Anne-Baba Yeterlik Algısı**” olarak adlandırılmıştır, ailelerin ana-babalık algılarını ölçmek amaçlanmıştır. Yanıtlar “Kesinlikle katılıyorum - Kesinlikle katılmıyorum” şeklinde alınmıştır.

Ölçeğin altıncı boyutu “**Diğer Ailelerle Kurulan İletişimin Konusu**” olarak belirlenmiştir. Boyut altındaki sorular, ana babaların diğer ana babalarla ne sıklıkta görüştüğü ve hangi konularda bilgi alışverişi yaptıklarını belirlemeye yöneliktir. Yanıtlar “Çok sık - Hiç” şeklinde verilmektedir.

Boyutların dışında ölçekte var olan dokuzuncu madde bir uzun yanıt soru içermektedir. Bu soru, ana babanın diğer ailelerden aldıkları desteğe dair kişisel görüşlerinin yanıtlarla değil açık uçlu ve yoruma dayalı olarak alınması amaçlıdır. Onuncu madde ise demografik özellikleri belirlemeye yöneliktir.

Sheldon ve Epstein (2007); araştırma amacına bağlı olarak her bir boyut altındaki maddelerin, diğer boyutlara ilişkin maddelerden bağımsız olarak kullanılabilmesini belirtmektedir. Bu çalışmada araştırma amaçları ile bağlantılı olarak ölçeğin evde ve okulda katılım alt boyutları ile ilgili maddeleri kullanılmıştır. Bu boyutlara verilen yanıtların güvenilirliği ile ilgili yapılan analizde Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı değeri .93 olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın bağımlı değişkeni olan akademik başarı ile ilgili bilgiler; ana babaların, ölçekte yer alan “Çocuğunuzun bu yıl okuldaki başarısı nasıl?” sorusuna verdikleri yanıtlar temelinde elde edilmiştir. Burada katılımcının yapması gereken çocuğunun derslerden aldığı notlarının genel dağılımı ile ilgili uygun seçeneği seçmesidir. Buna göre yanıtlar; “Çoğunlukla 1 (zayıf öğrenci), Çoğunlukla 2 (vasat öğrenci), Çoğunlukla 3 (orta öğrenci), Çoğunlukla 4 (iyi öğrenci) ve Çoğunlukla 5 (mükemmel öğrenci)” arasında değişen seçimlerden oluşmaktadır. Akademik başarının belirlenmesi ile ilgili seçeneklerin belirlenmesinde Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 4. bölüm 20 ve 21.maddeleri temel alınmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2014). Son olarak ana babalara, çocuklarının en son mezun olacakları eğitim düzeyi ile ilgili beklentilerini belirlemeye yönelik bir soru sorulmuştur. Yanıtlar, katılımcının Ortaokul - Lise - Mesleki/Teknik Lise -

Mesleki/Teknik Yüksekokul - Üniversite - Yüksek Lisans/Doktora seçeneklerinden birini seçmesi yoluyla elde edilmiştir. Örnek ölçek maddeleri EK-1’de verilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması

İlköğretimde Okul ve Aile Katılımı veli alt ölçeği, Kastamonu ili ve Kastamonu iline bağlı Devrekani, Daday, Taşköprü, İhsangazi, İnebolu ilçelerinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin ana babalarına uygulanmıştır. Ölçeklerin uygulanabilmesi için Valilikten ve Kastamonu Milli Eğitim Müdürlüğü’nden izin alınmıştır (EK-2).

Ölçekler; öğretmenler ve öğrenciler tarafından ana babalara iletilmiş, ana babalar ölçeği yanıtladıktan sonra aynı yolla ölçeği araştırmacıya ulaştırmışlardır. Cevaplandırılmış olan ölçekler gözden geçirilerek bütünüyle doldurulmayan ya da eksik değerleri olan ölçekler analizlerin dışında bırakılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerden 420 form geçerli kabul edilmiş, SPSS 22 istatistik paket programına girilmiş ve analizleri yapılmıştır. Araştırma ile ilgili verilerin analizine geçmeden önce yanıtlarla ilgili eksik veri ile verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için normal dağılım eğrilerine, çarpıklık ve basıklık ile Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi değerlerine bakılmıştır. Puanların çarpıklık ve basıklık değerleri ile K-S değerleri Tablo 2.5.’te verilmektedir.

Tablo 2.5. Ölçek puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri ile Kolmogorov-Smirnov testi anlamlılık düzeyi sonuçları

	N	Çarpıklık	Basıklık	<i>Kolmogorov-Smirnov</i> P
Ölçek toplam puan		-,173	-,649	.010
Okulda Katılımı	420	,229	-1,118	.00
Evde Katılım		-,352	-,681	.00

Tablo 2.5.'teki sonuçlara göre ölçek toplam ve boyut puanlarında normallikten sapmalar olduğu görülmektedir. Bunun yanında çarpıklık basıklık değerlerinin kabul sınırı olan ± 1.50 (Tabachnick ve Fidell, 2007) aralığında olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda bağımlı değişken olan akademik başarı ile bağımsız değişkenlerden ana baba beklentisi, ana baba eğitim düzeyi, çocuklarının cinsiyeti, ailenin gelir düzeyi değişkenleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Ki-Kare kullanılmıştır. Bununla birlikte akademik başarı ile ana babanın okulda katılımı ve ana babanın evde katılımı değişkenlerine ait ortalamalar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için de bağımsız örneklem için t-testi kullanılmıştır.

Ki-Kare testi, iki kategorik (sınıflamalı) değişken arasındaki ilişkinin analizinde kullanıldığında değişkenlerin birbirinden bağımsız olup olmamasıyla ilgilidir; analiz sonucu anlamlı ise değişkenlerin birbiri ile bağlantılı olduğu, sonuç anlamlı değil ise değişkenlerin birbirinden bağımsız olduğu kabul edilir. Ki-Kare testinin bu şekilde kullanımı değişkenlerden biri sınıflamalı, diğeri sıralamalı olduğunda da geçerlidir. Tablolar değişkenlerin kategorilerine göre 2X2, 2X3, 3X4 vb. şekilde oluşturulabilir. Ki-Kare testi; değişkenlerin gözlenen sayısal değerleriyle beklenen sayısal değerlerinin birbirleriyle anlamlı farklılık gösterip göstermediğini, bu iki dağılımın aynı evrenden olup olmadığını incelemeye yöneliktir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2013). Bu çalışmada; Ki-kare akademik başarı ile cinsiyet, ana babanın eğitim düzeyi, aylık gelir, beklenti değişkenleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinde kullanılmıştır. Ki-kare tablolarının sunumunda; değişkenlerin kategorileri 2X2 olduğunda Phi değeri, değişkenler 2X4 olduğunda Cramer's V değeri tabloya konulmuştur.

Bağımsız örneklem için t-testi parametrik bir tekniktir ve iki bağımsız örneklemden elde edilen ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için iki gruba ait ortalamaların karşılaştırılmasında kullanılmaktadır. İki örneklemin birbirinden bağımsız olması, bağımlı değişkenin aralıklı ya da oranlı ölçek düzeyinde ölçülmüş olması, örneklemilerin temsil ettikleri evrenlerin ham puan dağılımlarının normal dağılım göstermesi, örneklem tarafından temsil edilen evrenlerin varyanslarının birbirine eşit olup olmadığının test edilmesi biçiminde varsayımları bulunmaktadır (Büyüköztürk vd., 2013). Bu çalışmada; akademik başarı ile ana baba

katılımı, ana baba beklentisi değişkenlerine yönelik elde edilen verilerin ortalamaları arasındaki anlamlı farklılıkların olup olmadığını belirlemek için kullanılmıştır.

Son olarak t-testi ve Ki-kare ile bağımlı değişkenle ilişkisi olduğu belirlenen değişkenlerin yordayıcılıklarının tanımlanabilmesi için Lojistik regresyon analizi uygulanmıştır. T-testi ve Ki-Kare ile ana babanın evde eğitime katılımı, ana babanın eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi, ana babanın beklentisi değişkenlerinin akademik başarıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bağımlı değişken olan akademik başarının kategorik bir değişken olması nedeniyle Lojistik regresyon analizinin uygulanmasının doğru olacağı anlaşılmıştır (Çokluk, 2010). Lojistik regresyon analizinin uygulanabilmesi için gerekli birtakım varsayımlar bulunmaktadır. Bunlardan ilki, her bir kategoriye düşen birey sayısı ya da oranı ile ilgilidir. Buna göre herhangi bir kategorideki birey sayısı azsa, o kategori/kategorilerdeki kişi sayısının/oranının artırılması, kategori/kategorilerin analizden çıkartılması gibi çözümlerden uygun olanın seçilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda Lojistik regresyon analizinde güvenilirliğin artması için büyük örneklerle çalışmak önemlidir. Bir diğer varsayım, yordayıcı değişkenler arasındaki korelasyon ile ilgilidir. Lojistik regresyon, bir çoklu regresyon çeşididir ve bu sebeple bağımsız değişkenler arasındaki yüksek korelasyona karşı duyarlıdır. Bunun en önemli nedeni, yüksek korelasyonun yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantı problemine sebep olmasıdır. Son varsayım ise Lojistik regresyon sonucu ile ortaya çıkan modelin, verilerdeki uç değerlere karşı duyarlı olmasıdır. Uç değerlerin olması bir deneğin görünmesi gereken kategoride değil de değişkenin başka bir kategorisinde görünmesine yol açarak hataya sebep olmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Bu çalışmada veriler, analiz öncesinde uç değerlere karşı incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Lojistik regresyon analizinde yer alan değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin araştırılmasına yönelik belirlenen özdeğerler, durum indeksleri ve varyans oranları Tablo 2.6.'da verilmiştir.

Tablo 2.6. Araştırmada yer alan yordayıcı değişkenler arası çoklu bağlantı probleminin özdeğerler, durum indeksleri ve varyans oranları yoluyla incelenmesi

Boyut	Özdeğer	Durum İndeksi	Varyans Oranları						
			Sabit	Okulda Katılım	Evde Katılım	Eğitim Düzeyi	Aylık Gelir	Beklenti	Cinsiyet
1	5.665	1.000	.00	.00	.00	.01	.01	.00	.01
2	.540	3.240	.00	.00	.00	.04	.02	.00	.90
3	.424	3.653	.01	.01	.00	.23	.27	.01	.04
4	.240	4.862	.00	.00	.00	.68	.69	.00	.01
5	.085	8.155	.00	.12	.01	.02	.02	.74	.01
6	.029	13.995	.71	.46	.01	.00	.00	.24	.03
7	.017	18.125	.29	.41	.97	.01	.00	.01	.00

Tablo 2.6. incelendiğinde durum indeks değerlerinin 30'dan küçük olduğu ve bu değerler içerisinde diğerlerinden çok büyük bir değer bulunmadığı görülmektedir. Bunun yanında, her bir yordayıcı değişkenin en yüksek varyansı da farklı bir özdeğere yüklenmektedir. Bir anlamda bu tabloya göre her bir yordayıcı değişken, varyansın farklı bir boyutunu açıklıyor görünmektedir (Çokluk, 2010).

Yordayıcı değişkenlere ilişkin standart hatalar, tolerans, VIF değerleri ve değişkenler arasındaki ikili korelasyonlar ise Tablo 2.7.'de sunulmaktadır.

Tablo 2.7. Araştırmada yer alan yordayıcı değişkenler arası çoklu bağlantı probleminin standart hata, tolerans ve VIF değerleri yoluyla incelenmesi

Yordayıcı Değişkenler	β	Standart Hata	Tolerans	VIF	Korelasyonlar		
					1	2	3
1. Okulda Katılım	-.012	.010	.602	1.662	.079	-.010	-.009
2. Evde Katılım	.127	.004	.569	1.757	.191	.102	.096
3. Eğitim Düzeyi	.129	.030	.789	1.268	.197	.121	.114
4. Aylık Gelir	-.006	.031	.802	1.248	.102	-.006	-.006
5. Beklenti	.243	.032	.884	1.131	.301	.237	.228
6. Cinsiyet	-.044	.047	.975	1.025	-.059	-.047	-.044

Tablo 2.7.'ye göre yordayıcı değişkenlerin tamamına ait tolerans değerlerinin .02'den büyük olduğu görülmektedir. Ek olarak VIF değerleri de 10'dan küçüktür. Çokluk (2010) tolerans değerlerinin .1'den büyük olmasının çoklu bağlantı problemi açısından istenen bir durum olduğunu belirtmektedir. Çünkü bu sonuç, böyle bir problemin olmadığı ve diğer ön analiz sonuçları ile birlikte Lojistik regresyon

analizine geçilebileceğinin işareti olarak yorumlanmaktadır. Bu analizde bağımsız değişkenlerin dağılımı ile ilgili karşılanması gereken herhangi bir varsayım yoktur.

Ana baba beklentisi ve akademik başarı ile ilgili verilerin frekans değerleri incelendiğinde bazı hücrelerdeki sayının düşük olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda analizlerin güvenilirliğini arttırabilmek için kavramsal ve kurumsal yapıya uygun olarak hücre birleştirme yoluna gidilmiştir. Beklentiye dair sorulan soru çocuğun hangi okul kademesine kadar devam edeceğinin düşünüldüğü şeklindedir. Buna göre beklenti ile ilgili soruya verilen yanıtlar ortaokul - lise/mesleki veya teknik lise - mesleki/teknik yüksekokul - üniversite - yüksek lisans/doktora biçimindeyken, frekans dağılımlarından hareketle ortaokul ve lise/mesleki veya teknik lise birleştirilerek *düşük*, mesleki/teknik yüksekokul *zayıf*, üniversite *orta* ve yüksek lisans/doktora *yüksek* şeklinde yeniden tanımlanmıştır. Akademik başarı ile ilgili verilen yanıtlar ise ölçekte Çoğunlukla 1, Çoğunlukla 2, Çoğunlukla 3, Çoğunlukla 4 ve Çoğunlukla 5 olarak gruplandırılmaktadır. Ancak yine frekans dağılımları incelendiğinde Çoğunlukla 5 yanıtının *yüksek başarı* ve diğer seçeneklere verilen yanıtların ise *düşük başarı* olarak birleştirilmesi uygun bulunmuştur.

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular yer almaktadır. Araştırma verileriyle yapılan analizler sonucunda elde edilen bilgiler tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Bu çerçevede ilk aşamada bağımlı değişken akademik başarı ile bağımsız değişkenler öğrenci velisinin çocuğa yakınlığı, çocuğun cinsiyeti, ana babanın eğitim düzeyi, ana babanın gelir düzeyi, ana baba beklentisi, ana babanın okulda eğitime katılımı ve ana babanın evde eğitime katılımı arasındaki bulgular sunulmuştur. İkinci aşamada akademik başarı durumunu yordayan lojistik regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

3.1. Akademik Başarı ile Bağımsız Değişkenler Arasındaki İlişkinin Anlamlılığına Dair Bulgular

Bu başlık altında bağımlı değişken akademik başarı ile bağımsız değişkenler katılımcının çocuğa yakınlığı, çocuğun cinsiyeti, ana babanın eğitim düzeyi, ana babanın gelir düzeyi, ana baba beklentisi, ana babanın okulda eğitime katılımı ve ana babanın evde eğitime katılımı arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

3.1.1. Akademik Başarı ve Öğrenci Velisinin Çocuğa Yakınlığı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Bu bölümde “*Öğrenci velisinin anne ya da baba olması ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*” sorusuna yönelik bulgular yer almaktadır. Yapılan Ki-kare testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.1. Akademik başarı ve öğrenci velisinin anne veya baba olması arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Ki-kare testi sonuçları

Gruplar	Öğrenci Velisi		Toplam	x ²	Sd	phi	p
	Anne	Baba					
Düşük Başarı	108	75	183				
Akademik Başarı	138	99	237	,026	1	,008	,871
Toplam	246	174	420				

Tablo 3.1.'de görülebileceği gibi akademik başarı ve öğrenci velisinin anne ya da baba olması arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Ki-kare testi sonuçlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($\chi^2=,026$; $p>.05$). Bununla birlikte hem yüksek hem de düşük akademik başarı ile ilgili olarak annelerin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

3.1.2. Akademik Başarı ve Çocuğun Cinsiyeti Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları ile ilişkili değişkenlerin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada, bu bölümde “*Öğrencinin cinsiyetinin kız ya da erkek olması ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*” sorusuna cevap aranmıştır. Bu değişken ile ilgili olarak yapılan Ki-kare testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.2. Akademik başarı ve çocuğun cinsiyeti arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Ki-kare testi sonuçları

Gruplar	Cinsiyet		Toplam	χ^2	Sd	phi	p
	Kız	Erkek					
Düşük Başarı	98	85	183				
Akademik Başarı Yüksek Başarı	141	96	237	1,49	1	-,05	,223
Toplam	239	181	420				

Tablo 3.2.'de görülebileceği gibi akademik başarı ve öğrenci cinsiyeti arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Ki-kare testi sonuçlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($\chi^2=1,49$; $p>.05$). Değerlerin birbirine yakın olduğu, dolayısıyla kız ya da erkek öğrenci olmanın akademik başarı üzerinde bir fark meydana getirmediği görülmektedir. Düşük başarıda öğrenci sayılarının birbirine yakın olmasına rağmen yüksek başarıda kız öğrencilerin sayıca önde olduğu görülmektedir.

3.1.3. Akademik Başarı ve Ana Babanın Eğitim Düzeyi Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Bu bölümde “İlkokul öğrencilerinin ana babalarının eğitim düzeyi ile öğrencinin akademik başarısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna yönelik analiz sonuçları Tablo 3.3.’te sunulmuştur.

Tablo 3.3. Akademik başarı ve eğitim düzeyi arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Ki-kare testi sonuçları

Gruplar	Eğitim Düzeyi			Toplam	x ²	sd	Cramer's V	p	
	Alt	Orta	Yüksek						
Akademik Başarı	Düşük Başarı	81	55	47	183	17,20	2	0,12	,047
	Yüksek Başarı	70	61	106	237				
Toplam		151	116	153	420				

Tablo 3.3.’te görülebileceği gibi akademik başarı ve ana babanın eğitim düzeyi arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Ki-kare testi sonuçlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($x^2=17,20$; $p<.05$). Değerler arasındaki farka bakıldığında alt eğitim düzeyindeki ana babanın akademik başarısı yüksek çocuğa sahip olması ile eğitim düzeyi yüksek ana babanın akademik başarısı yüksek çocuğa sahip olması arasında önemli bir fark görülmektedir. Bu durum eğitim düzeyi yüksek olan ana babaların eğitime katılım gösterdiği ve yüksek akademik başarı beklentisi içinde olduğu; alt eğitim düzeyindeki ana babaların ise çocuklarının akademik başarıları için katılım göstermedikleri veya akademik başarı için beklenti içerisinde olmadıkları ile açıklanabilir.

3.1.4. Akademik Başarı ve Ailenin Gelir Düzeyi Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Bu bölümde “Ailenin gelir düzeyi ile öğrencinin akademik başarısı arasında bir ilişki var mıdır?” sorusuna yönelik analiz sonuçları Tablo 3.4.’te sunulmuştur.

Tablo 3.4. Akademik başarı ve ailenin gelir düzeyi arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Ki-kare testi sonuçları

Gruplar		Gelir Düzeyi			Toplam	x ²	sd	Cramer's V	p
		Alt	Orta	Yüksek					
Akademik Başarı	Düşük Başarı	76	52	55	183	6,10	2	,12	,047
	Yüksek Başarı	71	82	84	237				
Toplam		147	134	139	420				

Tablo 3.4.'te görülebileceği gibi akademik başarı ve ana babanın gelir düzeyi arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare testi sonuçlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($x^2=6,10$; $p>.05$).

3.1.5. Akademik Başarı ve Ana Baba Beklentisi Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırmanın önemli bağımsız değişkenlerinden olan ana baba beklentisi ile akademik başarı arasında ilişki olup olmadığına dair yapılan Ki-kare testinin bulguları aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.5. Akademik başarı ve ana baba beklentisi arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Ki-kare testi sonuçları

Gruplar		Ana Baba Beklentisi				Toplam	x ²	sd	Cramer's V	p
		Düşük	Zayıf	Orta	Yüksek					
Akademik Başarı	Düşük Başarı	20	13	95	55	183	40,24	3	,31	,000
	Yüksek Başarı	2	3	112	120	237				
Toplam		22	16	207	175	420				

Tablo 3.5.'te görülebileceği gibi akademik başarı ve ana babanın beklentisi arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Ki-kare testi sonuçlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($x^2=40,24$; $p<.05$). Ana baba beklentisi orta ve yüksek olduğunda düşük başarı ve yüksek başarı arasındaki oranlar önemli ölçüde değişiklik göstermiştir. Ana baba beklentisi düşük ve zayıf olduğunda ise yüksek başarı oranında azalma görülmektedir.

3.1.6. Akademik Başarı ile Ana Babanın Okulda Eğitime Katılımı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Bağımsız değişkenlerden ana babanın okulda gösterdiği katılım ile akademik başarı arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 3.6.'da verilmiştir.

Tablo 3.6. Akademik başarının ana babanın okulda gösterdiği katılıma göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları

	Akademik Başarı	N	\bar{x}	Ss	Sh	T Testi		
						T	Sd	P
Ana Babanın Okulda Katılımı	Düşük Başarı	183	10,7	3,03	,22	-1,61	392,7	,106
	Yüksek Başarı	237	11,2	3,05	,20			

Akademik başarının, ana babaların okulda gösterdikleri katılıma göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ($t=-1,61$; $p>.05$) belirlenmiştir. Bu sonucun etki büyüklüğünü hesaplamak için kullanılan eta kare değeri $\eta^2=0,03$ olarak hesaplanmıştır. Ortalamalar arasındaki farka bakıldığında değerlerin birbirine yakın olduğu dolayısıyla ana babanın okulda eğitime katılımının akademik başarı üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı görülmektedir. Değerlerin birbirine yakın olmasıyla birlikte ana babanın okulda eğitime katılımının yüksek başarıda daha fazla puana sahip olduğu saptanmıştır.

3.1.7. Akademik Başarı ile Ana Babanın Evde Eğitime Katılımı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Bağımsız değişkenlerden ana babanın evde eğitime katılımı ile akademik başarı arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 3.7.'de verilmiştir.

Tablo 3.7. Akademik başarının ana babanın evde gösterdiği katılıma göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları

	Akademik Başarı	N	\bar{x}	Ss	Sh	T Testi		
						T	Sd	P
Ana Babanın Evde Katılımı	Düşük Başarı	183	38,1	8,74	,64	-3,92	372,1	,000
	Yüksek Başarı	237	41,3	7,97	,51			

Akademik başarının, ana babaların evde gösterdikleri katılıma göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini ortaya koymak için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ($t=-3,92$; $p<.01$) belirlenmiştir. Bu farklılığın etki büyüklüğünü hesaplamak için kullanılan eta kare değeri $\eta^2=0,12$ olarak hesaplanmıştır. Ana babanın evde eğitime katılımı okulda eğitime katılımının aksine akademik başarıyı yükselten değerlere sahip görünmektedir. Ana babanın evde eğitime katılımı ile yüksek akademik başarı arasındaki olumlu ilişki, ana babanın evde gerçekleştirdiği katılım uygulamalarının (ödevlere ve projelere yardım etme, ödevleri kontrol etme, beraber kitap okuma, dersler ve okulda geçirilen gün hakkında sohbet etme vb.) önemini göstermektedir.

3.2. Akademik Başarının Yordanmasına İlişkin Bulgular

Lojistik regresyon analizi, öğrencilerin akademik başarısı ile bağımsız değişkenlerin ilişkilerini değerlendirmek için uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda akademik başarı bağımlı değişkeni ile istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler yakalanan bağımsız değişkenler arasında bir regresyon modeli oluşturulmuştur. Model; cinsiyet, ana baba beklentisi, ailenin gelir düzeyi, ana babanın eğitim düzeyi, evde eğitime katılım olmak üzere beş bağımsız değişkenden oluşmaktadır. Regresyon modelinin analizi sırasında varsayımlardan veride uç değerlerin olmaması varsayımını sağlamak amacıyla 1 veri (okul-aile ilişkileri) analizden çıkarılmıştır. Oluşturulan regresyon modeline ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıdaki tablolarda sunulmaktadır. Tablo 3.8.'de başlangıç bloğu (Block 0) ya da başlangıç modeli için İterasyon öyküsü sunulmaktadır.

Tablo 3.8. Başlangıç Modeli İterasyon Öyküsü

İterasyon		-2 Log Olabilirlik	Katsayılar
		(-2LL)	Sabit
Adım 0	1	575,282	,257
	2	575,282	,259
	3	575,282	,259

Tablo 3.8.'e bakıldığında oluşturulan regresyon modelinin $-2LL$ değerinin 575,282 ile başladığı anlaşılmaktadır. Bu değer fazla olduğu, mükemmel uyumu ifade eden $-2LL$ değerinin 0 olduğu düşünülmesinden kaynaklanmaktadır (Çokluk vd., 2014).

Tablo 3.9.'da Lojistik regresyon analizi sonucunda ulaşılan ilk sınıflandırma durumu yer almaktadır.

Tablo 3.9. Lojistik Regresyon Analizi Sonucunda Elde Edilen İlk Sınıflandırma Durumu

Gerçek/Gözlenen Durum	Kestirilen Durum		Doğru Sınıflandırma Yüzdesi
	Düşük Başarı	Yüksek Başarı	
Düşük Başarı	0	183	,0
Yüksek Başarı	0	237	100,0
Toplam Doğru Sınıflandırma Yüzdesi			56,4

Tablo 3.9.'a bakıldığında ve bu araştırmada incelenen yordayıcı değişkenler açısından durum değerlendirildiğinde ilk sınıflandırma sonuçları doğrultusunda örnekleme yer alan tüm çocukların yüksek başarılı öğrenci grubunda sınıflandırıldığı ve doğru sınıflandırma yüzdesinin %56.4 olduğu görülmektedir. Tablo 3.10.'da başlangıç modelinde/eşitlikte yer alan değişkenler sunulmaktadır.

Tablo 3.10. Başlangıç Modelinde / Eşitlikte Yer Alan Değişkenler

Adım 0	B	Sh	Wald	Sd	P	Exp(B)
Sabit	,259	,098	6,904	1	,009	1,295

Tablo 3.10.'da görüldüğü gibi başlangıç modelini oluşturan sabit terim ve buna ilişkin standart hata, değişkenin anlamlılığını test eden Wald istatistiği, Wald istatistiğinin serbestlik derecesi ve anlamlılık düzeyi ile Odds oranını temsil eden

üstel Lojistik regresyon katsayısı yani $\text{Exp}(B)$ yer almaktadır (Çokluk vd., 2014). Tablo 3.11.'de başlangıç modelinde/eşitlikte yer almayan değişkenler sunulmaktadır.

Tablo 3.11. Başlangıç Modelinde / Eşitlikte Yer Almayan Değişkenler

	Değişkenler	Skor	sd	P	
Adım 0	Okul Aile İlişkileri	17,127	1	,000	
	Evde Katılım	15,259	1	,000	
	1.Eğitim Düzeyi (Alt)	17,205	2	,000	
	2.Eğitim Düzeyi (Orta)	,962	1	,327	
	3.Eğitim Düzeyi (Yüksek)	16,170	1	,000	
	1.Gelir Düzeyi(Alt)	6,095	2	,047	
	2.Gelir Düzeyi (Orta)	1,818	1	,178	
	3.Gelir Düzeyi(Yüksek)	1,354	1	,245	
	1.Beklenti Düzeyi(Düşük)	40,239	3	,000	
	2.Beklenti Düzeyi (Zayıf)	9,605	1	,002	
	3.Beklenti Düzeyi (Orta)	,895	1	,344	
	4.Beklenti Düzeyi (Yüksek)	17,991	1	,000	
	Hata Ki-Kare İstatistiği		62,262	9	,000

Tablo 3.11.'de yer alan başlangıç modelinde/eşitlikte yer almayan değişkenler araştırmanın yordayıcı değişkenleridir. Çünkü başlangıç modeli sadece sabit terimin yer aldığı modeldir. Bu tabloda önemli olan, son satırda bulunan hata Ki-kare istatistiğidir. Bu satırda bulunan değer anlamlı olduğu görülmektedir ($p < ,05$). Bu değer anlamlı olmasının sebebi; değişkenlerin bir ya da daha fazlasının modele eklenmesinin, yordama gücünü arttıracak şekilde ifade edilmesidir (Çokluk vd., 2014). Tablo 3.11'e bakıldığında orta eğitim düzeyi (ortaokul-lise mezunu), orta (1000-3100 TL arası) ve yüksek (3100-5000 TL arası ve 5000 TL üzeri) gelir düzeyi ile orta beklenti düzeyi (üniversite mezunu) değişkenlerine ilişkin skor/puan istatistiklerinin anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu durum; orta eğitim düzeyi (ortaokul-lise mezunu), orta gelir düzeyi (1000-3100 TL arası), yüksek gelir düzeyi (3100-5000 TL arası ve 5000 TL üzeri) ve orta beklenti düzeyi (üniversite mezunu) değişkenlerinin ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarına yönelik modele potansiyel katkı sağlamayacakları anlamına gelmektedir. Tablo 3.12.'de yordayıcı değişkenlerin modele girdiği durum için iterasyon öyküsü yer almaktadır.

Tablo 3.12. Yordayıcı Değişkenlerin Modele Girdiği Durum İçin İterasyon Öyküsü

İterasyon	Katsayılar										
	Adım	-2LL	Sabit	Okul Aile İlişkileri	Evde Katılım	Eğitim Düzeyi (1)	Eğitim Düzeyi (2)	Gelir (1)	Gelir (2)	Beklenti (1)	Beklenti (2)
1	509,8	- 3,88	,026	,014	,390	,678	,301	- ,066	,217	1,437	1,867
2	508,0	- 4,80	,030	,015	,448	,781	,331	- ,084	,538	1,972	2,451
3	507,9	- 4,96	,031	,016	,451	,787	,331	- ,086	,669	2,119	2,599
4	507,9	- 4,97	,031	,016	,452	,787	,331	- ,086	,679	2,129	2,609
5	507,9	- 4,97	,031	,016	,452	,787	,331	- ,086	,679	2,129	2,609

Tablo 3.12 incelendiğinde başlangıçta yer alan iterasyon öyküsü, sadece sabit terimin yer aldığı başlangıç modeli iken bu tablodaki iterasyon öyküsü amaçlanan model içindir. Başlangıçta 509,830 olan 2LL değerinin 507,954'e kadar düştüğü görülmektedir. Sadece sabit terimin yer aldığı temel modele yordayıcı değişkenler girdiğinde -2LL farkı 67.328'dir (575,282-507,954). Böylelikle görülmektedir ki modelin uyumunda meydana gelen değişme anlamlıdır (Çokluk vd., 2014).

Tablo 3.13.'te model katsayılarına ilişkin Omnibus testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.13. Model Katsayılarına İlişkin Omnibus Testi

Adım		Ki-kare	Sd	p
1	Adım	67,328	9	,000
	Blok	67,328	9	,000
	Model	67,328	9	,000

Tablo 3.13'e bakıldığında Ki-kare değerine ilişkin p değerinin anlamlı olması, yordanan değişken ile yordayıcı değişkenler kombinasyonu arasında ilişkinin varlığını göstermektedir. Tablo 3.14.'te amaçlanan modelin (sonuç modeli) özeti yer almaktadır.

Tablo 3.14. Amaçlanan Modelin Özeti

Adım	(-2LL)	Cox&Snell R ²	Nagelkerke R ²
1	507,954	,148	,199

Tablo 3.14.'te yer alan Cox&Snell R² ve Nagelkerke R² değerleri yordayıcı değişkenlerle oluşturulan modelin yordanan değişken üzerindeki varyansın yüzde

kaçını açıkladığını ifade etmektedir. Tablodan anlaşılacağı gibi yordayıcı değişkenler akademik başarı durumu ile ilgili varyansın %14,8 ile %19,9 arasında bir kısmını açıklamaktadır (Çokluk vd., 2014). Tablo 3.15'te Hosmer ve Lemeshow testi sonucu yer almaktadır.

Tablo 3.15. Hosmer ve Lemeshow Testi

Adım	Ki-kare	Sd	P
1	6,982	8	,539

Tablo 3.15. incelendiğinde ve yordayıcı değişkenler analize girdiğinde, Hosmer ve Lemeshow testi sonucunun anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>,05$). Bu değer anlamlı olmaması modelin kabul edilebilir uyuma sahip olduğunu göstermektedir (Çokluk vd., 2014). Tablo 3.16.'da Lojistik regresyon modeli sonucunda elde edilen sınıflandırma tablosu yer almaktadır.

Tablo 3.16. Lojistik Regresyon Modeli Sonucu Elde Edilen Sınıflandırma Tablosu

	Gerçek/Gözlenen Durum	Kestirilen Durum		Doğru Sınıflandırma Yüzdesi
		Düşük Başarı	Yüksek Başarı	
Adım 1	Düşük Başarı	90	93	49,2
	Yüksek Başarı	37	200	84,4
Toplam Doğru Sınıflandırma Yüzdesi				69,0

Tablo 3.16.'ya bakıldığında oluşturulan regresyon modelinin düşük başarılı öğrencilerin %49.2'sini ve yüksek başarılı öğrencilerin %84.4'ünü doğru bir biçimde sınıflandırabildiği görülmektedir. Ayrıca oluşturulan model toplam katılımcıların da %69'unu doğru bir biçimde sınıflandırabilmiştir (Çokluk vd., 2014). Tablo 3.17.'de amaçlanan model değişkenlerinin katsayı tahminleri sunulmaktadır.

Tablo 3.17. Amaçlanan Model Değişkenlerinin Katsayı Tahminleri

Adım	B	Sh	Wald	sd	p	Exp(B)
Okul Aile İlişkileri	,031	,011	7,262	1	,007	1,031
Evde Katılım	,016	,015	1,156	1	,282	1,016
Eğitim Düzeyi (Alt)			7,770	2	,021	
Eğitim Düzeyi (Orta)	,452	,277	2,652	1	,103	1,571
Eğitim Düzeyi (Yüksek)	,787	,286	7,582	1	,006	2,196
Gelir Düzeyi (Alt)			2,584	2	,275	
Gelir Düzeyi (Orta)	,331	,278	1,420	1	,233	1,393
Gelir Düzeyi (Yüksek)	-,086	,283	,091	1	,763	,918
Beklenti Düzeyi (Düşük)			18,611	3	,000	
Beklenti Düzeyi (Zayıf)	,679	,989	,470	1	,493	1,971
Beklenti Düzeyi (Orta)	2,129	,770	7,649	1	,006	8,405
Beklenti Düzeyi (Yüksek)	2,609	,782	11,136	1	,001	13,580
Sabit	-4,978	1,010	24,311	1	,000	,007

Tablo 3.17.'ye bakıldığında bir çocuğun akademik açıdan yüksek başarı göstermesinin en büyük yordayıcısı ana babanın öğrenciden beklentisi olarak görülmektedir. Ana baba yüksek beklenti gösterdiğinde düşük beklenti gösteren ana babalara oranla çocuklarının yaklaşık 14 kat daha fazla başarı gösterdiği belirlenmiştir (Exp(B)=13,580). Beklenti düzeyi orta olan ana babaların çocuklarının akademik başarıları 8 kat daha fazladır (Exp(B)=8,405). Eğitim düzeyi yüksek olan bir ana babanın çocuğunun yüksek başarılı olma ihtimali, eğitim düzeyi alt ve orta düzeyde olan ana babaların çocuklarına oranla yaklaşık 3 kat daha fazladır (Exp(B)=2,968).

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde araştırma sorularına ilişkin yapılan analizler sonrasında elde edilen sonuçlar incelenerek alanyazın bağlamında tartışılmıştır. Bu doğrultuda ilk olarak akademik başarının öğrenci velisinin çocuğa yakınlığı, çocuğun cinsiyeti, ana babanın eğitim düzeyi, ailenin aylık geliri ile ilişkisi, sonrasında da akademik başarının ana baba katılımı ve beklentisi ile ilişkisine dair tartışmalara yer verilmiştir.

4.1. Akademik Başarı ile Öğrenci Velisinin Çocuğa Yakınlığı, Çocuğun Cinsiyeti, Ana Babanın Eğitim Düzeyi, Ailenin Aylık Geliri Arasındaki İlişki

Araştırmada akademik başarı ile öğrenci velisinin çocuğa yakınlığı yani ana baba cinsiyeti arasında ilişki bulunamamıştır. Katılımcılarının çoğunluğunun anne olması, babaların hem ölçeği doldurmakta hem de ana baba katılımında geri planda kalması ilişki bulunamamasın sebepleri olabilir. Anneler katılımında her daim ön planda olsalar ve çocuklarının akademik başarısına katkı sağlasalar da babaların katılımı daha az katılım gösterdikleri ve katılımı doğal bir durum olarak görmedikleri, toplumdaki basmakalıp ve ön yargıların arkasına sığındıkları için değerli kabul edilmektedir (AÇEV, 2017).

Araştırmada öğrenci demografik özelliklerinden cinsiyet değişkeni ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Akademik başarının oluşumunda ana baba katılımı söz konusu olduğunda çocuğun hangi cinsiyetten olduğuna ana babalar tarafından önem verilmemesinin sebebi, ana baba katılımının cinsiyet bazında değil genel düşünülmesi olabilir. Araştırmaya katılan ana babaların kız çocuklarının çoğunlukta olduğu görülmektedir. Araştırmada cinsiyet değişkeninin akademik başarı üzerinde etkili olamamasının sebebi erkek çocukların azınlıkta kalması da olabilir. Akademik başarı ile cinsiyet ilişkisinde genel zeka ve başarı anlamında cinsiyetler arasında büyük bir farklılık olmadığı, sadece özel konu alanlarında farklıların oluşabildiği belirtilmiştir (Liu ve Lynn, 2015). Türkiye’de cinsiyetler arası akademik başarı alanında, Batyra (2017) tarafından yapılan çalışmaya göre test sonuçlarında görülen cinsiyet farkının uluslararası sonuçlar ile

benzerlik gösterdiği saptanmıştır. Araştırmanın örnekleminde yer alan öğrenci, aile ve okul özellikleri incelendiğinde kız öğrencilerin okumada erkek öğrencilere göre en az 25 puan önde oldukları, matematikte en az 7 puan geride oldukları, fende ise onlarla aynı akademik başarıyı gösterdikleri görülmüştür.

Araştırmada diğer önemli soru, ana babanın eğitim düzeyi ile öğrencinin akademik başarısı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığıdır. Ana babanın eğitim düzeyi ile akademik başarı arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kotaman'ın (2008) çalışmasının bulguları mevcut çalışma ile uyum göstermektedir. Çalışmasında ana babanın eğitim düzeyi ve akademik başarı beklentisi ile akademik başarı arasında olumlu yönde ilişki bulunmuştur ve bulunan ilişkinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kotaman, 2008). Raty (2006), ana babaların eğitim seviyelerinin farklılıklarının çocuklarının eğitime katılımı ve akademik başarıları üzerinde etkili olduğunu ve ana babaların eğitim sistemindeki sosyal konumunun aldıkları eğitim tarafından belirlendiğini belirttiği çalışması da mevcut çalışmayı desteklemektedir.

Eğitimde ana babaların eğitim seviyesinin fark yarattığı görülmektedir (Raty, Ruokolainen ve Kasanen, 2012). Ana babanın eğitim seviyesi arttıkça katılımının artması ve buna bağlı olarak da çocuğun akademik başarısının kaçınılmaz olarak yükselmesi beklenen bir sonuçtur. Eğitim seviyesi yüksek olan ana babalar çocuklarının akademik başarısı için neler yapabileceklerinin daha çok bilincindedirler ve bu konuda kendi eğitimlerinden dolayı da deneyimli oldukları düşünülebilir. Anguiano'ya (2004) göre iyi eğitim almış olan ana babalar, çocukları için iyi birer rol modeli teşkil ederler. Bu ana babalar eğitim sisteminin işleyişini bildiklerinden çocuklarının eğitimde başarılı olmasını sağlayabilirler. Ailelerinin desteğini alamayan çocuklar ise ana babalarının beklenti algısını belirlemede onların eğitim seviyesini ölçüt alırlar. İyi eğitilmiş ana babalara sahip çocuklar kaynaklara ulaşma ve yararlanmada daha şanslıdırlar (Kaplan vd., 2001).

Ana babanın eğitim düzeyinin yüksek olduğu evlerde çocukların daha başarılı olması için çocuğun ne yapması gerektiğinin bilincinde olması, ana babaların akademik başarı için ellerinden gelen çaba ve desteği göstermesi, çocukların gelişimlerini takip

etmesi gibi olası durumlar göz önüne alındığında akademik başarı düzeyinin pozitif yönde anlamlı biçimde yordanması olağan görülmektedir

Ailenin gelir düzeyi ile akademik başarı arasındaki ilişki anlamlıdır. Bu sonuç kaynaklara erişim açısından gelir düzeyinin ve maddi gücün önemli olduğunu, ana babanın gelir düzeyinin yüksek olmasının çocuğun akademik başarısını yükseltebileceğini göstermektedir.

Şirin (2005), ailenin sosyoekonomik düzeyinin akademik başarıda etkili olduğunu belirtmiştir. Öğrenci özelliklerinin, öğrencinin sınıf seviyesinin, etnik kökeninin, okulun bulunduğu konumun da sosyoekonomik düzey ve akademik başarı arasındaki ilişkinin derecesini etkilediğini söylemiştir. Lenz (1999), ana babaların gelir seviyelerinin önemli olduğunu, bununla birlikte evde eğitim rollerini gerçekleştirdiklerinde çocuklarının öğrenmelerini arttırdıklarını belirtmiştir. Ailenin gelir düzeyi çocuğun aldığı eğitimin kalitesini arttırarak, kaynaklara ulaşımını kolaylaştırarak akademik başarısının artmasında önemli bir fark ortaya koymaktadır. Akademik başarıda sosyoekonomik düzeyin etkisi ana babanın katılımının ve beklentilerinin artmasını, gelişimini sağlamasıdır (Duan vd., 2018)

Bir ailenin başarı için gerekli olan maddi kaynaklara ulaşımı ne kadar kolaysa çocuk da başarıya o kadar yaklaşmaktadır, fakat bu durum sosyal sermaye kavramı ile değişebilmektedir. Sosyal sermaye ana babanın çabaları ile öğrencinin başarısını yukarı çekebilmektedir (Pong vd., 2005; Symeou, 2008). Yine de ailenin gelir düzeyinin ana baba katılımı, beklentisi ve öğrencinin akademik başarısı üzerindeki etkisi yadsınamaz.

4.2. Akademik Başarı ile Ana Baba Katılımı ve Beklentisi Arasındaki İlişki

Ana baba katılımı, evde ve okulda katılım olarak ikiye ayrıldığında okulda katılım akademik başarı ile anlamlı bir ilişki göstermemiştir. Evde katılım ile akademik başarı arasında ise anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ana babanın eğitime katılımının akademik başarıyı önemli ölçüde etkilediği belirtilmektedir (Kotaman, 2008; Yıldırım ve Dönmez, 2008; Argon ve Kıyıcı, 2012). Jennifer ve Neo (2001); da çalışmalarında evde katılımın eksikliğini görmüştür ve okulların evde

katılım etkinliklerine gösterdikleri özenin okulda katılım etkinlikleri için de olması gerektiğine, okulda katılım engellerini ortadan kaldırarak ana baba- okul iş birliği ve ana baba katılımının artmasının önemine değinmişlerdir.

Ana baba katılımında okulda katılım ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamasının sebepleri; ana babaların okul tarafından eğitime katılmaya teşvik edilmemiş ve edilmiyor olması, katılım için uygulamalar düzenlenmemesi, öğretmen ve yöneticilerin ana babaları katılıma dahil etmek için çaba göstermemesi ya da ortaokul seviyesi ile birlikte ergenlik dönemine girmeye başlayan çocukların ana babaları okullarında görmek istememeleri olabilir, böylelikle ana baba katılımını ev ortamı ile sınırlandırabilirler (Comer ve Haynes, 1991; Patrikakou, 2008; Deslandes, 2009; Hornby, 2011; Stahl, 2012). Ana babaların evi kendi ortamları ve rahat hareket edebildikleri bir yer olarak görmesi, okulda öğretmenleri tek eğitim uzmanı gibi algılamaları olabilir (Cowan vd., 2004; Jones, 2010; Ünal vd., 2010; Hornby, 2011).

Ana baba beklentisi akademik başarıda çok önemli olsa da dozunun ayarlanamaması, gereksiz ve aşırı beklenti çocuğun akademik başarısına olumsuz etki edebilmektedir. Aşırı baskı ve sorumluk altında hisseden öğrenciler gerçekçi olmayan beklentilerin sonucunda hayal kırıklığına uğrayabilirler (Başar, 2001; Carney-Hall, 2008). Akademik başarıda beklentilerle oluşan kendine inanç çok önemli olduğundan zarar görmemesi önemlidir (Rubie-Davis vd., 2010). Onun için ana baba katılımında da beklentisinde de derecenin iyi ayarlanması gerekmektedir.

Ana baba beklentisinin çalışma bulguları içerisinde en önemli akademik başarı yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Carmichael ve MacDonald (2004); ana babaların çocuklarından beklentilerinin ve onlara olan inançlarının, çocukların akademik başarısının güçlü bir belirleyicisi olduğunu belirtmektedirler. Lenz (1999), çocukların desteklendiklerini ve onlara yardım edildiğini hissettiklerinde kendilik algılarının olumlu olmasıyla birlikte başarılı olduklarını ve ana babalarını akademik başarıları ile mutlu etmek istediklerini, akademik başarı için çaba gösterdiklerini vurgulamıştır.

Bir önceki bölümde değinilen ana babanın eğitim düzeyi ve ailenin gelir düzeyinin anlamlı olduğu bulgusu akademik başarı beklentisinde etkilidir. Bu demografik özellikler yükseldikçe akademik başarı beklentisinin de arttığına değinilmektedir (Anguiano, 2004; Englund vd., 2004; Davis-Kean, 2005; Zhan, 2006; Yamamoto ve Holloway, 2010; Kirk vd., 2011; Roth ve Salikutluk, 2012). Öğretmenler, ana babaların çocukları için yüksek beklentilere sahip oldukları gördüklerinde de kendi beklentilerini artırarak çocuğun güdülenmesini sağlarlar, bu da akademik başarıyı beraberinde getirir (Patrikakaou, 2008; Yamamoto ve Holloway, 2010). Ana baba akademik başarı beklentisi ve akademik başarı kavramları aslında birbirini sürekli besleyen bir döngüdür. Ana babaların ve öğretmenlerin gösterdiği başarı beklentisi, çocuğun algıladığı başarı beklentisi ile uyuyorsa ve yüksekse çocuk akademik açıdan başarılı olur; çocuk başarılı olduğunda da çevresindeki yetişkinlerin ve toplumun çocuğa dair akademik başarı beklentisi artarak ilerler (Goldenberg vd., 2001; Hoover-Dempsey ve Sandler, 2007; Rubie-Davies vd., 2010).

Sonuç olarak bu çalışmada; ana babanın eğitim düzeyi, ana babanın gelir düzeyi, eğitime evde katılımları ve çocuklarının eğitimi ile ilgili beklentilerinin akademik başarıda önemli olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte çalışmanın en dikkat çekici sonucu ana baba beklentisinin tüm diğer değişkenlere göre akademik başarının en önemli anlamlı yordayıcısı olarak belirlenmiş olmasıdır.

5. ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlara yönelik öneriler oluşturulmuştur. Bu öneriler; araştırmacılara, ailelere, okul yönetimine yönelik olmak üzere üç ayrı grupta ele alınmıştır.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

1. Araştırmada eğitime ana baba katılımı, ana baba beklentisi ve bazı demografik değişkenlerin çocuğun akademik başarısını yordama gücü incelenmiştir. Çalışmaya dahil edilmeyen demografik değişkenlerin olduğu modellerle de araştırma yeniden test edilebilir.
2. Çalışmada sadece ana babaya yönelik ölçek kullanılmıştır. Akademik başarıya okulun, öğretmenlerin ya da çocuğun kendisinin ve akranlarının etkisini inceleyen ölçekler kullanılarak da farklı çalışmalar yapılabilir.
3. Türkiye’de akademik başarıda ana baba ile ilgili değişkenlerin etkisini ortaya koyan bilimsel alanyazının gelişmesine katkı sağlanması için araştırmada yer alan değişkenlerin, ayrıntılı betimlemeler yapabilmeyi mümkün kılacak nitel araştırma yöntem ve teknikleri yoluyla incelenmesi önerilmektedir.
4. Bu araştırma, bir ildeki farklı sosyoekonomik ve sosyokültürel özellikleri olan ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin ana babaları ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin ana babaları ile tekrarlanması, okul başarısızlığının nedenlerinin ortaya konması ve özellikle başarısızlığın ya da başarıyı arttıran etmenlerin bir bütün olarak değerlendirilmesi yoluyla alanyazına katkı sağlayacaktır.
5. Araştırmanın Türk öğrencilerin akademik başarısı ile ilgili ayrıntılı incelemeleri yapmayı mümkün kılacak çeşitlilikte ve büyüklükte daha geniş örneklemeler ile tekrarlanması önerilmektedir.

6. Bu çalışmada, akademik başarının en önemli yordayıcılarından birinin ana babanın çocuklarının eğitimi ve gelecekteki başarısı ile ilgili beklentileri olduğu ortaya konmuştur. Bununla birlikte ana babaların beklentilerine yönelik Türk alanyazına bakıldığında herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu doğrultuda gelecekte ana baba beklentileri ile ilgili ayrıntılı betimlemeler yapmayı mümkün kılacak çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Ailelere yönelik öneriler:

1. Yukarıda belirtildiği gibi akademik başarının en önemli yordayıcılarından birinin ana baba beklentisi olduğu ortaya konmuştur. Bu nedenle ana babaların çocuklarının akademik gelişimini takip edip sosyoekonomik ve eğitim düzeylerinden bağımsız olarak beklentilerini paylaşmalarının bir aracı olarak çocukları ile onların günlük deneyimleri konusunda iletişim kurmaları önemlidir.
2. Çalışmada ana babaların çocuklarının okuldaki eğitim faaliyetlerine katılımlarının sınırlı olduğu belirlenmiştir. Oysaki özellikle ilkökul ve ortaokul döneminde öğretmen ve okul yönetimi ile kurulan doğrudan iletişim bu eğitim kademelerindeki öğrencilerin akademik başarıları için olduğu kadar sosyal ve duygusal gelişimleri için de önemlidir. Bu nedenle ana babaların daha fazla okul temelli katılım sağlamaları önerilmektedir.
3. Özellikle alt sosyokültürel düzeydeki ana babaların; çocuklarının gelişimi ve eğitimine yönelik bilgi kaynaklarına ulaşmak için öğretmen, okul ve ilgili diğer kurum ve kuruluşlar yanında sivil toplum örgütleri yoluyla destek almaları önemlidir.

Okullara yönelik öneriler:

1. Her okulun bulunduğu fiziksel, toplumsal çevresi ve buna bağlı olarak öğrenci profilinin farklı olması nedeniyle akademik başarının geliştirilmesi başta olmak üzere öğrencilerin bütün olarak gelişmesini sağlayacak

çevrelerin oluşturulması konusunda alınacak önlemler de farklılık göstermelidir. Bu doğrultuda her okulun her eğitim-öğretim yılı başında, akademik başarıyı etkileyen önemli bir etmen olarak öğrenci velileri ile ilgili özelliklerin ve risk faktörlerinin analizini yapması bu konuda okul dönemleri içerisinde yapılacak çalışmalar açısından çok önemlidir.

2. Ana babaların öğretmen ve okul yönetimi ile iletişim kurmalarını ve böylece katılımlarını sağlayabilmek için bir önceki maddede belirtilen çalışmalar yoluyla elde edilecek bilgiler aracılığıyla hem ev hem de okul temelli katılım uygulamalarının geliştirilmesi önerilmektedir.
3. Ana babalara yönelik seminer ya da eğitimler yoluyla çocuklarının akademik başarıları ile ilgili gerçekçi beklentiler oluşturabilmeleri için ne tür bilgilere sahip olmaları gerektiği, beklentilerini ifade edebilmeleri için uygun iletişim yolları konusunda bilgi verilmesi önemlidir.

KAYNAKLAR

- Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV), (2017). Türkiye’de ilgili babalık ve belirleyicileri: Özet araştırma raporu. AÇEV. 15/06/2019 tarihinde http://ilkisbabalik.acev.org/wpcontent/uploads/2017/06/ilgilibabalikyonetici_ozeti.08.06.17.web.pdf adresinden alınmıştır.
- Adamski, A., Fraser, B. J., & Peiro, M. M. (2013). Parental involvement in schooling, classroom environment and student outcomes. *Learning Environments Research*, 16(3), 315-328. doi: 10.1007/s10984-012-9121-7
- Adeyemo, D. A. (2005). Parental involvement, interest in schooling and school environment as predictors of academic self-efficacy among fresh secondary school students in Oyo State, Nigeria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5-3(1), 163-180.
- Ahioğlu-Lindberg, E. (2012). Çocuk Yetiştirme açısından Türkiye’de Çocukluğun Tarihi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), 41-52.
- Alomar, B. O. (2006). Personal and family paths to pupil achievement. *Social Behavior And Personality*, 34(8), 907-922. doi: 10.2224/sbp.2006.34.8.907
- Anguiano, R. P. V. (2004). Families and schools: The effect of parental involvement on high school completion. *Journal of Family Issues*, 25, 61-85. doi:10.1177/0192513X03256805
- Antonopoulou, K., Koutrouba, K. & Babalis, T. (2011). Parental involvement in secondary education schools: The views of parents in Greece. *Educational Studies*, 37(3), 333-344. doi: 10.1080/03055698.2010.506332
- Apple, D., Duncan, W. & Ellis, W. (2016). Key learner characteristics that produce academic success. *International Journal of Process Education*, 8(2), 61-82.
- Argon, T. & Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 80-95.
- Aronson, J. Z. (1996). Working constructively with families: How schools can recruit hard-to-reach parents. *Educational Leadership*, 53(7), 58-60.
- Aslan, N. & Cansever, B. A. (2007). Okuldaki sosyal etkinliklere katılımı ebeveyn-çocuk etkileşimi (Kültürlerarası bir karşılaştırma). *Ege Eğitim Dergisi*, 8(1), 113-130.

- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 119-135.
- Avvisati, F., Besbas, B. & Guyon, N. (2010). Parental involvement in school: A literature review. *Paris School of Economics*, 120(5), 761-778. doi: 10.3917/redp.205.0759
- Aydın, F. (2010). *Akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, öz yeterlilik ve sınav kaygısı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Azumah, F. D., Krampah, S. & Nachinaab, J. O. (2018). Effects of family structure on the academic performance of children: A case study of Ayeduae R/C Junior High School in the Kumasi Metropolis, Ghana. *International Journal of Social Science Studies*, 6(10). doi: 10.11114/ijsss.v6i10.3643
- Balkar, B. (2009). Okul-aile işbirliği sürecine ilişkin ana baba ve öğretmen görüşleri üzerine nitel bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 105-123.
- Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review*, 26(1), 39-62. doi: 10.1016/j.childyouth.2003.11.002
- Başar, M. (2001). Ailelerdeki yanlış başarı algılamasının öğrenciler üzerindeki etkileri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 115-124.
- Batyra, A. (2017). Türkiye’de cinsiyete dayalı başarı farkı. Aydın Doğan Vakfı. Eğitim Reformu Girişimi. 03/01/2018 tarihinde https://aydindoganvakfi.org.tr/static/media/images/files/PISA_TR.pdf. adresinden alınmıştır.
- Betancort, M., Pérez Sánchez, C. & Cabrera, L. (2013). Family influences in academic achievement. A study of the Canary Islands. *Revista Internacional de Sociología*, (71), 169-187. doi: 10.3989/ris.2011.04.11.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In Gauvain, M. & Cole, M. (Eds.), *Readings on the development of children* (p.37-43). NY: Freeman.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. & Köklü, N. (2013). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.

- Carney-Hall, K. C. (2008). Understanding current trends in family involvement. *Wiley InterScience*, 122, 3-14. doi: 10.1002/ss.271
- Carmichael, C. & MacDonald, A. (2014). Parental influences on primary school children's mathematics achievement: Insights from the longitudinal study of Australian children. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 1-15. doi: 10.1080/03004279.2014.939684
- Carpenter II, D. M. (2008). Expectations, aspirations, and achievement among Latino students of immigrant families. *Marriage & Family Review*, 43(1/2), 164-185. doi: 10.1080/01494920802013078
- Carvalho, R. G. G. (2016). Gender differences in academic achievement: The mediating role of personality. *Personality and Individual Differences*, 94, 54-58. doi: 10.1016/j.paid.2016.01.011
- Castro, M., Exposito-Casas, E., Lopez-Martin, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E. & Gavia, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46. doi: 10.1016/j.edurev.2015.01.002
- Catsambis, S. (1998). Expanding knowledge of parental involvement in secondary education effects on high school academic success. *Center for the Education of Students Placed at Risk*, 27, 1-34. doi: 10.1023/A:1014478001512
- Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33(1), 83-104. doi: 10.1521/scpq.18.4.454.26995
- Clinton, J. & Hattie, J. (2013). New Zealand students' perceptions of parental involvement in learning and schooling. *Asia Pacific Journal of Education*, 33(3), 324-337. doi: 10.1080/02188791.2013.786679
- Comer, J. P. & Haynes, N. M. (1991). Parent involvement in schools: An ecological approach. *The Elementary School Journal*, 91(3), 271-277. doi: 10.1086/461654
- Cowan, R. J., Napolitano, S. M. S. & Sheridan, S. M. (2004). Home-school collaboration. *Encyclopedia of Applied Psychology*, 2, 201-208. doi:10.1016/B0-12-657410-3/00776-5
- Cömert, D. & Güleç, H. (2004). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımının önemi: Öğretmen-aile-çocuk ve kurum. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 131-145.

- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim Online E-dergi*, 2(2), 28-34. 05/12/2018 tarihinde <http://ilkogretim-online.org.tr/vol2say2/v02s02d.pdf> adresinden alınmıştır.
- Çokluk, Ö. (2010). Lojistik regresyon analizi: Kavram ve uygulama. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1357-1407.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Davis, D. (2000). *Supporting parent, family and community involvement in your school*. Portland, Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294-304. doi: 10.1037/0893-3200.19.2.294
- Denessen, E., Bakker, J. & Gierveld, M. (2007). Multi-ethnic schools' parental involvement policies and practices. *The School Community Journal*, 17(2), 27-44.
- Deslandes, R. (Ed.). (2009). *International perspectives on contexts, communities and evaluated innovative practices: Family-school-community partnerships*. Abingdon: Routledge.
- Duan, W., Guan, Y. & Bu, H. (2018). The effect of parental involvement and socioeconomic status on junior school students' academic achievement and school behavior in China. *Frontiers in Psychology*, 9(952). doi:10.3389/fpsyg.2018.00952
- Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J. L. & 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. doi: 10.1037/0022-0663.96.4.723
- Epstein, J. L. (1996). "New connections for sociology and education: Contributing to school reform." *Sociology of Education*, 69, 6-23. doi: 10.2307/3108453
- Epstein, J. L. (2016). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. (Second Edition). New York: Westview Press.
- Epstein, J. L. & Salinas, K. C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational Leadership*, 61(8), 12-18.

- Erdoğan, Ç. & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399-431.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22. doi: 10.1023/A:1009048817385
- Flynn, G. V. (2007). Increasing parental involvement in our schools: The need to overcome obstacles, promote critical behaviors, and provide teacher training. *Journal of College Teaching & Learning*, 4(2), 23-30.
- Georgiou, S. N. (2007). Parental involvement: Beyond demographics. *International Journal about Parents in Education*, 1, 59-62.
- Goldenberg, C., Gallimore, R., Reese, L. & Garnier, H. (2001). Cause or effect? Study of immigrant Latino parents' aspirations and expectations and their children's school performance. *American Educational Research Journal*, 38(3), 547-582. doi: 10.3102/00028312038003547
- Gonzalez-DeHass, A. R. & Willems, P. P. (2003). Examining the underutilization of parent involvement in the schools. *School Community Journal*, 13, 85-99.
- Gonzales-DeHass, A. R., Willems, P. P. & Holbein, M. F. D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-123. doi: 10.1007/s10648-005-3949-7
- Gozali-Lee, E. (1999). Family Involvement to Promote Student Achievement: A "Best Practices" Literature Review. *Achievement Plus*. 1-19.
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 532-544. doi: 10.1037/0022-0663.99.3.532
- Greeno, J. G., Pearson, P. D. & Schoenfeld, A. H. (1996, August). *Implications for NAEP of Research on Learning and Cognition*. Paper presented at the National Academy of Education Panel, California.
- Grolnick, W. S. & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252. doi: 10.2307/1131378

- Grund, S. & Grote, G. (2004). Pedagogical aims, course characteristics and their relation to students` behavior: A case study on blended learning. *Swiss Journal of Educational Science*, 26(2), 305-326.
- Gümüşeli, A. İ. (2004). Ailenin katılım ve desteğinin öğrenci başarısına etkisi. *Özel Okullar Birliği Bülteni*, 2(6), 14-17.
- Haack, M. K. (2007). *Parents' and teachers' beliefs about parental involvement in schooling*. Unpublished master's thesis, University of Nebraska, Nebraska.
- Henderson, A. & Mapp, K. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family and community connections on student achievement*. Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hill, N. E. & Taylor, N. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164. doi:10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x
- Hill, N. E. & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763. doi: 10.1037/a0015362
- Ho Sui-Chu, E. & Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eight-grade achievement. *Sociology of Education*, 69(2), 126-141. doi:10.2307/2112802
- Hoover-Dempsey, K. & Sandler, H. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42. doi: 10.2307/1170618
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M. & Jones K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., et al. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130. doi: 10.1086/499194
- Hornby, G. (2000). *Improving parental involvement*. London: Continuum.
- Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education: Building effective school-family partnerships*. Newyork: Springer.

- Hornby, G. & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52. doi:10.1080/00131911.2010.488049
- Hoy, W. K., Tarter, C. & Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43, 425-446. doi: 10.3102/00028312043003425.
- Huang, L. (2008). Social capital and student achievement in Norwegian secondary schools. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 320-325. doi:10.1016/j.lindif.2008.11.004
- Hughes, J. & Kwok, O. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 39-51. doi:10.1037/0022-0663.99.1.39
- James, M. (2006). Assessment, teaching and theories of learning. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (p.47-60). London: Sage.
- Jennifer, S. M. N. & Neo, W. B. (2001). Involving parents in children's education: What teachers say in Malaysia. *A Bridge to the Future*, 167-175. doi:10.1.1.526.7539
- Jeynes, W. H. (2011). *Parental involvement and academic success*. New York: Routledge.
- Jones, J. M. (2010). Culturally diverse families: Enhancing home-school relationships. *Communique Handout*, 38(6).
- Kaplan, D. S., Liu, X. & Kaplan, H. B. (2001). Influence of parents' self-feelings and expectations on children's academic performance. *The Journal of Educational Research*, 94(6), 360-370. doi: 10.1080/0022060109598773
- Karip, E. (2017). Tedmem raporu: Türkiye'nin TIMSS 2015 performansı üzerine değerlendirme ve öneriler. TEDMEM. 01/06/2019 tarihinde <https://tedmem.org/download/turkiyenin-timss-2015-performansi-uzerine-degerlendirmeoneriler?wpdmdl=2515> adresinden alınmıştır.
- Kim, S. W. (2018). How and why fathers involved in their children's education: gendered model of parent involvement. *Educational Review*, 70(3), 280-299. doi: 10.1080/00131911.2017.1311304
- Kirk, C. M., Lewis-Moss, R. K., Nilsen, C. & Colvin, D. Q. (2011). The role of parent expectations on adolescent educational aspirations. *Educational Studies*, 37(1), 89-99. doi: 10.1080/03055691003728965

- Klem, A. M. & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273.
- Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 135-149.
- Kumar, R. & Lal, R. (2014). Study of academic achievement in relation to family environment among adolescents. *The International Journal of Indian Psychology*, 2(1).
- LaBahn, J. (1995). Education and parental involvement in secondary schools: Problems, solutions, and effects. *Educational Psychology Interactive*. 01/02/2018 tarihinde <http://www.edpsycinteractive/files/parinvol.html> adresinden alınmıştır.
- Lam, B. T. & Ducreux, E. (2013). Parental influence and academic achievement among middle school students: Parent perspective. *Journal of Human Behaviour in the Social Environment*, 23(5), 579-590. doi: 10.1080/10911359.2013.765823
- Lenz, C. R. (1999). *The effects of family influence on motivation and achievement of low socio-economic Latino and African-American elementary school students*. Doctoral thesis, St. John's University, New York.
- Lightfoot, D. (2004). "Some parents just don't care": Decoding the meanings of parental involvement in urban schools. *Urban Education*, 39, 91-107. doi: 10.1177/0042085903259290
- Lindberg, E. N. (2014). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin aile katılımı ile ilgili görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1-23. doi:10.12738/estp.2014.4.1920
- Lindberg, E. N. A. & Oğuz, K. (2016). İlkokul ve ortaokullarda aile katılımı: Bir geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 4135-4151. doi: 10.14687/ijhs.v13i3.3711
- Lindberg, E. N. (2017). Aile katılımı: Bir kavramsal ve durumsal analiz çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 51-72.
- Liu, J. & Lynn, R. (2015). Chinese sex differences in intelligence: Some new evidence. *Personality and Individual Differences*, 75, 90-93. doi: 10.1016/j.paid.2014.11.002

- Lunts, E. (2003). Parental involvement in children's education: Connecting family and school by using telecommunication technologies. *Meridian A Middle School Computer Technologies Journal*, 6(1).
- Machen, S. M., Wilson, J. D. & Notar, C. E. (2005). Parental involvement in the classroom. *Journal of Instructional Psychology*, 32(1), 13-16.
- Makar, K. K. (2013). *Predictors of students' academic performance*. Doctoral thesis, Temple University, Pennsylvania.
- McCormick, M. P., O'Connor, E. E. & Horn, E. P. (2017). Can teacher-child relationships alter the effects of early socioeconomic status on achievement in middle childhood? *Journal of School Psychology*, 64, 76-92. doi:10.1016/j.jsp.2017.05.001
- McIntosh, J. (2008). Family Background, Parental Involvement, and Academic Achievement in Canadian Schools. *Journal of Economic Literature*. 07/01/2018 tarihinde <https://economics.ca/2008/papers/0071.pdf>. adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2014). İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. MEB. 07/10/2018 tarihinde <http://resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm> adresinden alınmıştır.
- Miedel, W. T. & Reynolds, A. J. (1999). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter? *Journal of School Psychology*, 37(4), 379-402. doi: 10.1016/S0022-4405(99)00023-0
- Morera, M. C., Exposito, E., Lopez-Martin, E. & Lizasoain, L. (2015). Parent involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46. doi: 10.1016/j.edurev.2015.01.002
- Myers, S. M. & Myers, C. B. (2014). Family structure and school-based parental involvement: A family resource perspective. *Journal of Family and Economic Issues*, 36(1), 114-131. doi: 10.1007/s10834-014-9409-0
- Nunez, J. C., Suarez, N., Rosario, P., Vallejo, G., Cerezo, R. & Valle, A. (2015). Teachers' feedback on homework, homework-related behaviors, and academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 108(3), 204-216. doi: 10.1080/00220671.2013.878298
- Oğuz, K. (2012). *İlköğretim okullarında aile katılımı: Ölçek uyarlaması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Oostdam, R. & Hooge, E. (2013). Making the difference with active parenting; Forming educational partnerships between parents and schools. *European*

Journal of Psychology of Education, 28, 337-351. doi: 10.1007/s10212-012-0117-6

- Önder, E. & Güçlü, N. (2014). İlköğretimde okullar arası başarı farklılıklarını azaltmaya yönelik çözüm önerileri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40(40), 109-132.
- Özbaş, M. & Badavan, Y. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin okul-aile ilişkileri konusunda yapmaları gereken ve yapmakta oldukları işler. *Eğitim ve Bilim*, 154(34), 69-81.
- Özgan, H. & Aydın, Z. (2010, Mayıs). *Okul-aile işbirliğine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Elazığ.
- Patrikakou, E. N. (2008). The power of parent involvement: Evidence, ideas and tools for student success. *Center on Innovation and Improvement*. DePaul University, Chicago. 07/07/2018 tarihinde <http://www.centerii.org/techassist/solutionfinding/resources/PowerParInvolve.pdf> adresinden alınmıştır.
- Pavalache-Ilie, M. & Tirdia, F. A. (2015). Parental involvement and intrinsic motivation with primary school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 187, 607-612. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.03.113
- Pellegrino, J. W., Chudowsky, N. & Glaser, R. (2001). *Knowing what students know: The science and design of educational assessment*. Washington, DC: National Academy Press.
- Pong, S., Hao, L. & Gardner E. (2005). The roles of parenting styles and social capital in the school performance of immigrant Asian and Hispanic adolescents. *Social Science Quarterly*, 86(4), 928-950. doi: 10.1111/j.0038-4941.2005.00364.x
- Raty, H. (2006). What comes after compulsory education? A follow-up study on parental expectations of their child's future education. *Educational Studies*, 32(1), 1-16. doi: 10.1080/03055690500415837
- Raty, H., Ruokolainen, S. & Kasanen, K. (2012). "We the parents were actually more nervous about the change" – How parents experience their child's schooling in upper primary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(3), 229-241. doi: 10.1080/00313831.2011.581685
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., Cox, M. J. & Bradley, R. H. (2003). Teacher-rated family involvement and children's social and academic outcomes in

- kindergarten. *Early Education and Development*, 14(2), 179-198. doi: 10.1207/s15566935eed1402_3
- Roth, T. & Salikutluk, Z. (2012). Attitudes and expectations: Do attitudes towards education mediate the relationship between social networks and parental expectations? *British Journal of Sociology of Education*, 33(5), 701-722. doi: 10.1080/01425692.2012.668835
- Rubie-Davies, C. M., Peterson, E., Irving, E., Widdowson, D. & Dixon, R. (2010). Expectations of achievement: Student, teacher and parent perceptions. *Research in Education*, 83, 36-53. doi: 10.7227/RIE.83.4
- Seeley, B. G. (2012). *Predicting children's academic achievement from parental aspirations, expectations, help with schoolwork, and home learning and language materials*. Doctoral Thesis, Arizona State University, Arizona.
- Sheldon, S. B. & Epstein, J. L. (2002). Improving student behavior and school discipline with family and community involvement. *Education and Urban Society*, 35(1), 4-26. doi: 1177/001312402237212
- Sheldon, S. B. & Epstein, J. L. (2007). *Student survey of family and community involvement in the elementary and middle grades*. Baltimore: Johns Hopkins University, Center on School, Family, and Community Partnerships.
- Smith, B. B. (1998). *Effects of home-school collaboration and different forms of parental involvement on reading achievement*. Doctoral Thesis, Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.
- Stahl, J. D. (2012). Parental Involvement in Education. 03/01/2018 tarihinde <http://www.jeffdstahl.com/worksfiles/parentalinvolvement.pdf> adresinden alınmıştır.
- Symeou, L. (2008). From school-family links to social capital: Urban and rural distinctions in teacher and parent networks in Cyprus. *Urban Education*, 43, 696-722. doi: 10.1177/0042085907311825
- Şahin, F. T. & Özbey, S. (2007). Aile eğitim programlarına niçin gereksinim duyulmuştur? Aile eğitim programları neden önemlidir? *Aile ve Toplum*, 3(12), 7-12.
- Şirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453. doi: 10.3102/00346543075003417
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. New York: Allyn and Bacon.

- Tekin, A. K. (2011). Parent involvement revisited: Background, theories, and models. *International Journal of Applied Educational Studies*, 10, 1-13.
- Underwood, J. J. (2011). *The role of cultural capital and parental involvement in educational achievement and implications for public policy*. Unpublished master's thesis, East Carolina University, North Carolina.
- Ünal, A., Yıldırım, A. & Çelik M. (2010). İlköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin velilere ilişkin algılarının analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 261-272.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397. doi: 10.1080/00131911.2013.780009
- Yamamoto, Y., Holloway, S. D. & Suzuki, S. (2006). Maternal involvement in preschool children's education in Japan: Relation to parenting beliefs and socioeconomic status. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 332-346. doi: 10.1016/j.ecresq.2006.07.008
- Yamamoto, Y. & Holloway, S. D. (2010). Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context. *Educational Psychology Review*, 22, 89-214. doi: 10.1007/s10648-010-9121-z
- Yıldırım, M. C. & Dönmez, B. (2008). Okul aile işbirliğine ilişkin bir araştırma (İstiklal ilköğretim okulu örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 23, 98-115. 05/11/2018 tarihinde <https://dergipark.org.tr/esosder/issue/6137/82337> adresinden alınmıştır.
- Yıldırım H. H., Yıldırım S., Ceylan, E. & Yetişir, M. İ. (2013). *Türkiye perspektifinden TIMSS 2011 sonuçları*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Tedmem Analiz Dizisi I.
- York, T. T., Gibson, C. & Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 20, 1-5.
- Zhan, M. (2006). Assets, parental expectations and involvement and children's educational performance. *Children and Youth Services Review*, 28, 961-975. doi: 10.1016/j.chilyouth.2005.10.008

EKLER

EK-1 İlk ve Ortaokulda Okul - Aile İşbirliği Veli Formu

A. OKULUN SİZİNLE KURDUĞU İLETİŞİM

MADDE 1. Çocuğunuzun öğretmeni ya da okuldaki diğer kişiler aşağıda belirtilenleri bu eğitim-öğretim yılı içinde ne kadar iyi yaptılar? Size uyduğunu düşündüğünüz seçenek için aşağıdaki tabloda verilen bilgileri kullanınız. Lütfen her ifade için bir seçeneği **işaretleyiniz** ve işaretlenmemiş seçenek bırakmayınız.

① Çok iyi	② İyi	③ Zayıf	④ Hiç iyi değil
-----------	-------	---------	-----------------

Okulda çocuğumun öğretmeni veya bir başka kişi;	①	②	③	④
a. Çocuğumun gelişim dönemine özgü konuları anlamama yardım eder.	①	②	③	④
b. Çocuğumun okulda neler yaptığı konusunda bilgi vermektedir.	①	②	③	④
c. Okuldaki çalışmalara gönüllü olarak katılmamı istemektedir.	①	②	③	④

MADDE 2. Çocuğunuzun okulu ya da öğretmenleri ile ilgili olarak aşağıdaki ifadelerden hangisine katılıyor, hangisine katılmıyorsunuz? Size uyduğunu düşündüğünüz seçenek için aşağıdaki tabloda verilen bilgileri kullanınız. Lütfen her ifade için bir seçeneği **işaretleyiniz** ve işaretlenmemiş seçenek bırakmayınız.

① Kesinlikle katılıyorum	② Katılıyorum	③ Katılmıyorum	④ Kesinlikle katılmıyorum
--------------------------	---------------	----------------	---------------------------

a. Burası çok iyi bir okuldur.	①	②	③	④
b. Okulda iyi karşılanırım.	①	②	③	④

B. SİZİN KATILIMINIZ

MADDE 3. Aileler okulda ya da evde çeşitli biçimlerde çocuklarının eğitimine katılım göstermektedir. Aşağıdaki etkinlikleri hangi sıklıkta yaptınız? Size uyduğunu düşündüğünüz seçenek için aşağıdaki tabloda verilen bilgileri kullanınız. Lütfen her ifade için bir seçeneği **işaretleyiniz** ve işaretlenmemiş seçenek bırakmayınız.

① Her gün / Çok sıklıkla	② Haftada bir kez	③ Ara sıra	④ Asla
--------------------------	-------------------	------------	--------

a. Çocuğunuzla kitap okur musunuz?	①	②	③	④
b. Sınıf ya da okuldaki çalışmalarda gönüllü olarak görev alır mısınız?	①	②	③	④
c. Çocuğunuzla fen ödevinde birlikte çalışır mısınız?	①	②	③	④

C. SİZİN DÜŞÜNCELERİNİZ

MADDE 4. Ailelerin yapması gereken şeylerle ilgili aşağıda verilmiş olan ifadelere ne kadar katılıyor ya da katılmıyorsunuz? Size uyduğunu düşündüğünüz seçenek için aşağıdaki tabloda verilen bilgileri kullanınız. Lütfen her ifade için bir seçeneği **işaretleyiniz** ve işaretlenmemiş seçenek bırakmayınız.

① Kesinlikle katılıyorum	② Katılıyorum	③ Katılmıyorum	④ Kesinlikle katılmıyorum
--------------------------	---------------	----------------	---------------------------

Bir anne-babanın sorumluluğu;		①	②	③	④
a.	Çocuğunun okulda öğrendiklerini kontrol etmektir.	①	②	③	④
b.	Çocuklarına okulun önemini öğretmektir.	①	②	③	④
c.	Çocuklarına sözlük ya da ansiklopedi gibi şeylerin nasıl kullanılacağını öğretmektir.	①	②	③	④

MADDE 5. Aşağıdaki ifadelere ne kadar katılıyor ya da katılmıyorsunuz? Size uyduğunu düşündüğünüz seçenek için aşağıdaki tabloda verilen bilgileri kullanınız. Lütfen her ifade için bir seçeneği **işaretleyiniz** ve işaretlenmemiş seçenek bırakmayınız.

① Kesinlikle Katılıyorum	② Katılıyorum	③ Katılmıyorum	④ Kesinlikle katılmıyorum
--------------------------	---------------	----------------	---------------------------

a.	Çocuğuma okulda daha iyi olması konusunda nasıl yardımcı olacağımı biliyorum.	①	②	③	④
b.	Çocuğumun okulda iyi notlar alması için ona nasıl yardım edebileceğimi biliyorum.	①	②	③	④

MADDE 6. Bazen aileler, çocuklarının eğitimleri ile ilgili olarak diğer ailelerle konuşurlar. Lütfen çocuğunuzla aynı okula giden çocukları olan beş aileyi düşünün. Her bir aile ile ne sıklıkta konuştuğunuzu gösteren seçeneği işaretleyiniz. Size uyduğunu düşündüğünüz seçenek için aşağıdaki tabloda verilen bilgileri kullanınız. Her bir satırda sadece bir kişi için işaretleme yapınız.

① Günde bir defa	② Haftada bir defa	③ Ayda iki defa	④ Ayda bir defa	⑤ Yılda birkaç defa
------------------	--------------------	-----------------	-----------------	---------------------

Eğer çocuğunuzun okulundaki HİÇBİR AİLE ile konuşmuyorsanız yandaki daireyi işaretleyiniz.
(Bu bölümü atlayıp 7. Maddeye geçebilirsiniz.)

Her bir kişinin sadece ilk ismini yazınız.					
AİLE 1 _____	①	②	③	④	⑤
AİLE 2 _____	①	②	③	④	⑤
AİLE 3 _____	①	②	③	④	⑤
AİLE 4 _____	①	②	③	④	⑤
AİLE 5 _____	①	②	③	④	⑤

MADDE 7. Aşağıda sıralanan konular hakkında sizin çocuğunuzla aynı okulda çocukları olan anne-babalarla ne sıklıkta konuşuyorsunuz? Size uyduğunu düşündüğünüz seçenek için aşağıdaki tabloda verilen bilgileri kullanınız. Lütfen her soru için bir seçeneği **işaretleyiniz** ve işaretlenmemiş seçenek bırakmayınız.

① Çok sık	② Ara sıra	③ Yılda birkaç kez	④ Hiç
-----------	------------	--------------------	-------

Siz ve diğer anne babalar;		①	②	③	④
a.	çocuklarınızın okulundaki etkinlikleri hakkında konuşuyor musunuz?	①	②	③	④
b.	çocuklarınızın öğretmeni/öğretmenleri hakkında konuşuyor musunuz?	①	②	③	④
c.	çocuk eğitimi ile ilgili birbirinizden nasihatler alıyor musunuz?	①	②	③	④

EK-2 Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi



T.C.
KASTAMONU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 75048956/44/2773630
Konu: Anket

12/03/2015

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 27/02/2015 tarihli ve 26350463.044/80 sayılı yazınız.

İlgi yazınızda belirtilen Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı/Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Pınar GÜVEN'in "İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları ile Anne-Baba beklentileri ve Ailenin Eğitime Katılımı Arasındaki İlişki" konulu anketi 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılında ilimiz Merkezi ve Devrekani, Daday, Taşköprü, İhsangazi, İnebolu ilçelerindeki ilkokul ve ortaokullardaki öğrenci velilerine uygulanması ile ilgili Valilik Oluru'na ilişikte gönderilmiştir.

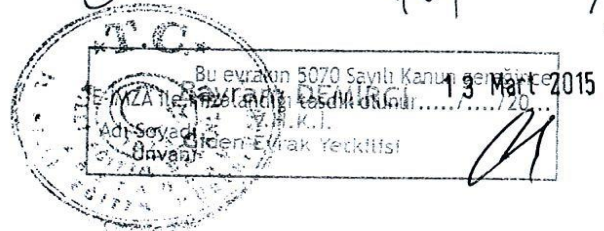
Söz konusu çalışmanın tamamlanmasından itibaren iki hafta içerisinde CD'ye kayıtlı olarak iki örneğinin Müdürlüğümüze gönderilmesini arz ederim.

Cengiz BAHÇACIOĞLU
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
- 2- Anket (6 Sayfa)

13.03.15 03184



Saraçlar Mah. Bayındır Sok. No:8 37100 KASTAMONU

Telefon No: (0366) 214 10 01-21415 17 Faks No: (0366)214 64 94

e-Posta :bilgisayar37@meb.gov.tr İnternet Adresi :www.kastamonu.meb.gov.tr

Bilgi için: Önder ÇOĞALAN

VHKİ

Dahili : (121)

Oğuzhan DOĞAN

Şube Müdürü

(216)

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Pınar GÜVEN
Doğum Yeri : Kastamonu
Doğum Tarihi : 06.04.1985
Medeni Hali : Bekar
Yabancı Dili : İngilizce
E-posta : pinarguven37@hotmail.com



Eğitim Durumu :

Ortaöğrenim : Mustafa Kaya Anadolu Lisesi (Kastamonu),1999 – 2003
Lisans : Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Samsun), İngilizce Öğretmenliği
Lisans Eğitimi, 2003 – 2007
Yüksek Lisans : Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim
Bilimleri Anabilim Dalı, 2011

Çalıştığı Kurum/Kurumlar ve Yıl :

Milli Eğitim Bakanlığı - Öğretmen (2007- Halen)
İnebolu Atatürk İlköğretim Okulu, 2007-2010
İhsangazi Kanlıgöl İlköğretim Okulu, 2010-2013
Kastamonu Abdülhakhamit İlkokulu, 2013- 2019
Küre Cumhuriyet İlkokulu, 2019.