

**İLKÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULANMASI
SÜRECİNE VELİLERİN KATILIMLARI VE
OKULA İLİŞKİN TUTUMLARI**

Beyhan CAN

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eskişehir
Mayıs, 2009

TC
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Beyhan CAN tarafından hazırlanan 'İlköğretim Programının Uygulanması Sürecine Velilerin Katılım Düzeyleri ve Okula İlişkin Tutumları' başlıklı bu çalışma 12.06.2009 tarihinde Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin ilgili maddesi uyarınca yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak, jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı'nda Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN

Üye.....

Doç. Dr. M. Bahaddin ACAT

(Danışman)

Üye.....

Yrd. Doç. Dr. Pınar GİRMEN

Üye.....

Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ANILAN

Üye.....

Yrd. Doç. Dr. Abdülkadir ÖZTÜRK

ÖZET

İLKÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULANMASI SÜRECİNE VELİLERİN KATILIMLARI VE OKULA İLİŞKİN TUTUMLARI

CAN, Beyhan

Yüksek Lisans, 2009

Sınıf Öğretmenliği

Danışman: Doç. Dr. M. Bahaddin ACAT

Bu araştırmada, ilköğretim 1-7. sınıf öğrenci velilerinin programın uygulanması sürecine katılımlarıyla okula ilişkin tutumları belirlenerek, yapılandırmacı programda velilerin katılım düzeylerini artırmak için çeşitli önerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Ankara'nın merkez ilçelerindeki ilköğretim okulları arasından kümeleme yöntemiyle seçilen 1-7. sınıf öğrencilerinin veli ve öğretmenleriyle çalışılmıştır. Veriler, 'kişisel bilgi formu', 'katılımı engelleyen etmenler formu', 'okula ilişkin tutum ölçeği', 'veli katılım ölçeği' ve 'öğretmen görüşlerini içeren veli katılım ölçeği' ile toplanmıştır. Verilerin analizinde, ölçeklerden alınan sonuçların faktör bazında ve genele ilişkin ortalamaları ile standart sapmaları hesaplanmıştır. Farkın anlamlılığı için t-testi ve tek yönlü varyans analizi; fark çıkan gruplarda farkın kaynağını belirlemek için de Tukey Testi yapılmıştır. Velilerin okula ilişkin tutumları ile programın uygulanması sürecine katılımları arasındaki ilişkiyi anlamak için, korelasyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarından bazılarına göre; velilerin okul ve ev programlarına katılımları, ailede çocuk sayısı arttıkça, çocuğun sınıf düzeyi yükseldikçe, üst çevreden alt çevreye doğru gidildikçe azalmakta; velilerin okul programlarına katılımları, kişi başına düşen gelir seviyesi arttıkça artmaktadır. Velilerin okul memnuniyetleri ortaokuldan itibaren öğrenim durumu yükseldikçe, ailede çocuk sayısı azaldıkça, gelir seviyesi yükseldikçe azalmaktadır. Velilerin okul aktivitelerine ilişkin tutumları velilerin öğrenim düzeyleri yükseldikçe ve çocuk sayısı azaldıkça artmaktadır.

ABSTRACT**THE ATTENDANCE AND THE BEHAVIORS OF THE PARENTS DURING
THE APPLICATION OF THE PRIMARY SCHOOL EDUCATION**

CAN, Beyhan

Master Thesis, 2009

Department of Elementary School Teacher

Supervisor: M. Bahaddin ACAT, Associate Professor

In this research, it was aimed to develop various suggestions to increase the level of parental participation in the constructivist program through the determination of the participation level of the parents of 1-7 grade students to the program and their attitudes towards the school. In the research, a study was conducted upon the teachers and parents of 1-7 grade students selected by the cluster method, from the primary schools of the central districts of the province of Ankara in 2007-2008 academic year. The collected data were obtained through 'Personal Information Form', 'Form of Factors Preventing Attendance,' 'Scale of Attitudes towards School', 'Scale of Parental Attendance' and 'Scale of Parental Attendance Containing Teachers' Views'. In the analysis of the data, standard deviations were calculated through the overall and factor-based averages of the outcomes from the scales. T-test and unidirectional variance analysis for the relevance of the difference and Tukey Test for the determination of the source of this difference in the differentiated groups were conducted. In order to understand the relationship between the parental attitude toward school and the level of participation in the program, correlation analyses were conducted. According to some of the research results; parental participation in the school-based and domestic programs decreases as the number of children and their grade level increase, showing a trend from upper class to lower class; and the parental participation in the school programs increases as the income per capita level increases. Satisfaction of the parents for the school decreases as the level of income as well as the educational level of the parents

starting from the secondary school increase and the number of children decreases. Parental attitudes for the school activities increase as the educational level of the parents increases and the number of children decreases.

ÖNSÖZ

Bilim ve teknolojinin ilerlemesiyle birlikte aile sistemi içerisindeki rollerin de değişmeye başlaması, çocukların eğitiminde, farklı sosyal kurumların gelişmesine ve önem kazanmasına zemin hazırlamıştır. Ancak, çocuğun gelişimi ve eğitimi söz konusu olduğunda, okulun tek başına yeterli olacağını söylemek mümkün değildir. Konu, yapılandırmacı program çerçevesinde ele alındığında, tamamen aileden soyutlanmış bir eğitim süreci düşünmenin doğru olmadığı görülür. Çocukların okul yaşantısı boyunca velilere de önemli sorumluluklar düşmekte; sağlıklı bireyler olarak hayata kazandırılmaları için ortak çalışmalar yürütülmesi gerekmektedir.

Ailelerin eğitimdeki yeri pek çok çalışmaya konu olmakla birlikte, yapılan çalışmaların büyük ölçüde, aile katılımının okul-aile iletişimi üzerindeki etkisinin saptanmasına dönük olduğu görülür. Ancak bu çalışmada, aile ile okul arasındaki iletişim değil; ailenin programa ilişkin sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri ile okula yönelik tutumlarının boyutları araştırılmak istenmiş; geliştirilen ölçeklerle ve elde edilen sonuçlarla çalışmanın, alanda işe yarar bir çalışma olması hedeflenmiştir.

Araştırmanın birinci bölümünde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, sayıltılar, sınırlamalar ve tanımlar ele alınmış; ikinci bölümde, konu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara değinilmiş; üçüncü bölümde yöntem; dördüncü bölümde bulgulara; beşinci bölümde ise bulguların yorumlandığı tartışmalar ile sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın gerçekleştirilmesine pek çok kişi katkıda bulunmuştur. Özellikle araştırmanın planlanması, uygulanması ve sonuçlandırılmasında görüş, öneri ve rehberliği ile katkılarını ve desteğini esirgemeyen değerli danışman hocam Doç. Dr. Sayın M. Bahaddin ACAT' a, çalışma sürecinde görüşlerini sunan bölüm hocalarıma, sağladığı bursla tez çalışmalarımı destekleyen TÜBİTAK'a, sevgili arkadaşlarıma, özellikle de eğitimim boyunca yanımda yer alan ve maddi-manevi destek kapılarını sonuna kadar açan biricik aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

1. BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1. EĞİTİM PROGRAMI	1
1.2. PROGRAM GELİŞTİRME	2
1.3. TÜRKİYE’DE PROGRAM GELİŞTİRME ÇALIŞMALARI	3
1.3.1. 2004-2005 İlköğretim Programı	5
1.4. PROGRAM GELİŞTİRMEDE YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM	7
1.4.1. Yapılandırıcı Eğitimde Öğrencinin Rolü	8
1.4.2. Yapılandırıcı Eğitimde Öğretmenin Rolü	10
1.4.3. Yapılandırıcı Eğitimde Velinin Rolü	12
1.5. EĞİTİMDE VELİ KATILIMI	14
1.5.1. Veli Katılımının Boyutları	17
1.5.1.1. Okulda Veli Katılımı	18
1.5.1.2. Evde Veli Katılımı	23
1.5.2. Veli Katılım Modelleri	26
1.5.3. Veli Katılımında Öğretmenin Rolü	30
1.5.4. Veli Katılımında Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Çevre	32
1.5.5. Veli Katılımının Yararları	34
1.5.6. Velinin Okula Katılımının Engelleri	35
1.5.7. Katılımcı Ailelerin Özellikleri	39
1.6. PROBLEM CÜMLESİ	41
1.8. ÇALIŞMANIN KAPSAMI VE SINIRLILIKLARI	42
1.9. TANIMLAR	43
2. BÖLÜM: KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	44
2.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	44
2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	49
3. BÖLÜM: ARAŞTIRMA YÖNTEMİ	52
3.1. Araştırmanın Modeli	52

3.2. Evren	52
3.3. Örneklem.....	53
3. 4. Veri Toplama Araçları.....	56
3. 5. Verilerin Çözümlemesi	68
4. BÖLÜM: BULGULAR.....	70
4.1. Veli Katılımı	70
4.1.1. Velilerin Programın Uygulanması Sürecine Katılımlarına İlişkin Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....	70
4.2. Veli Katılımının Farklılaşması.....	72
4.2.1. Programın Uygulanması Sürecine Katılım - Öğrenim Durumu	72
4.2.2. Programın Uygulanması Sürecine Katılım -Çocuk Sayısı.....	75
4.2.3. Programın Uygulanması Sürecine Katılım -Ekonomik Durum	78
4.2.4. Programın Uygulanması Sürecine Katılım -Sınıf Düzeyi	82
4.2.5. Programın Uygulanması Sürecine Katılım -Çevre	85
4.3. Veli Tutumu	88
4.3.1. Okula İlişkin Tutuma Dair Velilerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	88
4.4. Veli Tutumunun Farklılaşması.....	90
4.4.1. Tutum-Öğrenim Durumu	90
4.4.2. Tutum-Çocuk Sayısı.....	94
4.4.3. Tutum-Ekonomik Düzey.....	97
4.4.4. Okula İlişkin Tutum-Sınıf Düzeyi	101
4.4.5. Okula İlişkin Tutum-Çevre.....	105
4.5. Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Veli Katılımı	109
4.5.1. Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Veli Katılımına İlişkin Velilerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	109
4.6. Öğretmen Görüşlerine Dayalı Veli Katılımının Farklılaşması.....	111
4.6.1. Öğretmen Görüşleri-Sınıf Düzeyi	111
4.6.2. Öğretmen Görüşleri-Kıdem.....	115
4.6.3. Öğretmen Görüşleri-Çevre	118
4.6.4. Öğretmen Görüşleri-Branş	121

4.7. Velinin Programa Katılım Düzeyi-Okula İlişkin Tutumu	124
4.7.1. Velilerin Okul Tercihleri ile Veli-Okul Etkileşimi Arasındaki İlişki	125
4.7.2. Velilerin Okul Tercihi ile Okula İlişkin Veli-Çocuk Etkileşimi Arasındaki İlişki	125
4.7.3. Velilerin Okul Memnuniyeti ile Veli-Okul Etkileşimi Arasındaki İlişki	126
4.7.4. Velilerin Okul Memnuniyeti İle Okula İlişkin Veli- Çocuk Etkileşimi Arasındaki İlişki	127
4.7.5. Okul Aktiviteleri İle Veli-Okul Etkileşimi Arasındaki İlişki	128
4.7.6. Okul Aktiviteleri İle Okula İlişkin Veli-Çocuk Etkileşimi Arasındaki İlişki	128
4.7.7. Velinin Okula İlişkin Tutumu İle Programın Uygulanması Sürecine Katılımları Arasındaki Genel İlişki	129
4.8. Velilerin Okul Programlarına Katılım Engellerine İlişkin Görüşler	130
4.8.1. Velilerin Okul Programlarına Katılım Engelleri	130
4.8.2. Öğretmenlerin Görüşleri Doğrultusunda Velilerin Okul Programlarına Katılım Engelleri	131
5. BÖLÜM	133
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	133
5.1. TARTIŞMA	133
5.1.1. Programın Uygulanması Sürecine Katılım-Öğrenim Durumu	133
5.1.2. Programın Uygulanması Sürecine Katılım -Çocuk Sayısı	134
5.1.3. Programın Uygulanması Sürecine Katılım -Ekonomik Durum	135
5.1.4. Programın Uygulanması Sürecine Katılım -Sınıf Düzeyi	136
5.1.5. Programın Uygulanması Sürecine Katılım -Çevre	136
5.1.6. Okula İlişkin Tutum-Öğrenim Durumu	137
5.1.7. Okula İlişkin Tutum -Çocuk Sayısı	138
5.1.8. Okula İlişkin Tutum -Ekonomik Durum	139
5.1.9. Okula İlişkin Tutum -Sınıf Düzeyi	140
5.1.11. Öğretmen Görüşleri-Sınıf Düzeyi	141
5.1.12. Öğretmen Görüşleri-Kıdem	142

5.1.13. Öğretmen Görüşleri-Çevre	142
5.1.14. Öğretmen Görüşleri-Brans	142
5.1.15. Okul Tercihi- Programa Katılım	143
5.1.17.Okul Memnuniyeti- Programa Katılım	143
5.1.17. Okul Aktiviteleri-Programa Katılım	144
5.1.18. Okula İlişkin Tutum-Programa Katılım	145
5.1.19. Velilerin Okul Programlarına Katılım Engellerine İlişkin Veli ve Öğretmen Görüşleri	146
5.2. SONUÇ ve ÖNERİLER	147
5.2.1. SONUÇLAR	148
5.2.2. ÖNERİLER	151
KAYNAKÇA	154

EKLER

EK 1: Kişisel Bilgi Formu	164
EK 2: Katılımı Engelleyen Etmenlere İlişkin Form	166
EK 3: Okula İlişkin Tutum Ölçeği	168
EK 4: Veli Katılım Ölçeği	170
EK 5: Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Veli Katılım Ölçeği	172
EK 6: Tutum Ölçeği Maddelerinin İki Uygulama Arasındaki Korelasyon Katsayıları	174
EK 7: Tutum Ölçeği Test Tekrar Test Sonuçları	176
EK 8: Veli Katılım Ölçeği Maddelerinin İki Uygulama Arasındaki Korelasyon Katsayıları	178
EK 9: Veli Katılım Ölçeği Test Tekrar Test Sonuçları	180
EK 10: İzin Belgesi	182

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. Örnekleme ilişkin sayısal veriler	54
Tablo 3.2. Örnekleme oluşturan merkez ilçeler ve okullar	55
Tablo 3.3. Faktör analizi sonuçları.....	58
Tablo 3.4. Maddelerin diğer maddelerle toplam korelasyonu	60
Tablo 3.5. Birinci faktöre ait toplam korelasyon ve güvenilirlik.....	61
Tablo 3.6. İkinci faktöre ait toplam korelasyon ve güvenilirlik	61
Tablo 3.7. Üçüncü faktöre ait toplam korelasyon ve güvenilirlik	61
Tablo 3.8. Faktör analizi sonuçları.....	64
Tablo 3.9. Maddelerin diğer maddelerle toplam korelasyonu	66
Tablo 3.10. Birinci faktöre ait toplam korelasyon ve güvenilirlik.....	67
Tablo 3.11. İkinci faktöre ait toplam korelasyon ve güvenilirlik.....	68
Tablo 4.1. Velilerin programın uygulanması sürecine katılımlarına ilişkin puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları.....	71
Tablo 4.2. Veli öğrenim durumuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar	73
Tablo 4.3. Katılım ve öğrenim durumu arasındaki farklılığı gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları	74
Tablo 4.4. Veli ekonomik durumuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar	76
Tablo 4.5. Katılım ve evdeki çocuk sayısı arasındaki farklılığı gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları	77
Tablo 4.6. Veli ekonomik durumuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar	79
Tablo 4.7. Katılım ve kişi başına düşen gelir seviyesi arasındaki farklılığı gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları	80
Tablo 4.8. Sınıf düzeyine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar	82
Tablo 4.9. Katılım ve sınıf düzeyi arasındaki farklılığı gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları	84
Tablo 4.10. Okulun inde bulunduğu çevreye ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar	86

Tablo 4.11. Katılım ve okulun içinde bulunduğu çevre arasındaki farklılığı gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları	87
Tablo 4.12. Okula ilişkin tutuma dair velilerin aritmetik ortalama ve	89
Tablo 4.13. Öğrenim durumlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar	91
Tablo 4.14. Tutum ve öğrenim durumu arasındaki farklılığı gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları	93
Tablo 4.15. Evde bulunan çocuk sayısına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar	95
Tablo 4.16. Okula ilişkin tutum ve evde bulunan çocuk sayısı arasındaki farklılığı gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları	96
Tablo 4.17. Veli ekonomik durumuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar	98
Tablo 4.18. Okula ilişkin tutum ve ekonomik durum arasındaki farklılığı gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları	100
Tablo 4.19. Öğrencilerin sınıf düzeyine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar	102
Tablo 4.20. Okula ilişkin tutum ve sınıf düzeyi arasındaki farklılığı gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları	104
Tablo 4.21. Okulun içinde bulunduğu çevreye ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar	106
Tablo 4.22. Okula ilişkin tutum ve çevre arasındaki farklılığı gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları	107
Tablo 4.23. Öğretmen görüşleri doğrultusunda velileri programa katılımlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar	110
Tablo 4.24. Öğretmenlerin sınıf düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar	112
Tablo 4.25. Öğretmen görüşleri ve okulun içinde bulunduğu çevre arasındaki farklılığı gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları	114
Tablo 4.26. Öğretmenlerin kıdemlerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar	116

Tablo 4.27. Öğretmen görüşleri ve kıdemleri arasındaki farklılığı gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları	118
Tablo 4.28. Okulun içinde bulunduğu çevreye ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar	119
Tablo 4.29. Öğretmen görüşleri ve okulun içinde bulunduğu çevre arasındaki farklılığı gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	120
Tablo 4.30. Öğretmenlerin branşlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar	122
Tablo 4.31. Branş düzeyinde öğretmen görüşleri arasındaki farklılığı gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	123
Tablo 4.32. Veli-okul etkileşimi ile okul tercihi arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizi sonuçları.....	125
Tablo 4.33. Veli-çocuk etkileşimi ile okul tercihi arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizi sonuçları.....	126
Tablo 4.34. Veli-okul etkileşimi ile okul memnuniyeti arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizi sonuçları.....	126
Tablo 4.35. Veli-çocuk etkileşimi ile okul memnuniyeti arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizi sonuçları.....	127
Tablo 4.36. Veli-okul etkileşimi ile okul aktiviteleri arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizi sonuçları.....	128
Tablo 4.37. Veli-çocuk etkileşimi ile okul aktiviteleri arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizi sonuçları.....	129
Tablo 4.38. Velinin okula ilişkin tutumu ile programa katılımı arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizi sonuçları.....	130
Tablo 4.39. Velilerin okul programlarına katılım engellerine ilişkin veli görüşleri	131
Tablo 4.40. Velilerin okul programlarına katılım engellerine ilişkin öğretmen görüşleri	132

EKLER

EK 1: Kişisel Bilgi Formu	164
EK 2: Katılımı Engelleyen Etmenlere İlişkin Form	166
EK 3: Okula İlişkin Tutum Ölçeği	168
EK 4: Veli Katılım Ölçeği	170
EK 5: Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Veli Katılım Ölçeği	172
EK 6: Tutum Ölçeği Maddelerinin İki Uygulama Arasındaki Korelasyon Katsayıları	174
EK 7: Tutum Ölçeği Test Tekrar Test Sonuçları	176
EK 8: Veli Katılım Ölçeği Maddelerinin İki Uygulama Arasındaki Korelasyon Katsayıları	178
EK 9: Veli Katılım Ölçeği Test Tekrar Test Sonuçları	180
EK 10: İzin Belgesi	182

1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. EĞİTİM PROGRAMI

Her ülkede eğitim sisteminin görevi, toplumsal yaşam düzeninin bilimsel, teknolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel gelişme ve değişimlere uyumlu biçimde sürdürülüp geliştirilmesinden sorumlu olan toplumsal sistemleri işletecek nitelikteki insan gücünün yetiştirilmesidir. Eğitim sisteminin bu görevini yerine getirebilmesi için, eğitim kurumlarının işlev ve işleyişleri ile eğitim programları, bireylerin ve toplumun sosyal, ekonomik ve kültürel gereksinimlerini karşılayabilecek şekilde düzenlenir (MEB, 2005). Tasarlanan eğitim amaçlarının gerçekleşebilmesi ile eğitim faaliyetlerinin bir program çerçevesinde yapılması arasında pozitif bir ilişki vardır. Eğitim faaliyetleri sonunda amaçlanan sonuçların gerçekleşebilmesi için tutarlı ve ayrıntılı bir planlamanın yapılması gerekmektedir (Çeliköz, 2004, s. 99–113).

Ülkelerin eğitim sistemlerinin temelini eğitim programları oluşturur. Çünkü nasıl bir insan yetiştirileceği sorusunun cevabı eğitim programlarında ifadesini bulur (Yüksel, 2003). Varış'a göre eğitim programı, bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük bütün etkinlikleri olarak tanımlanmakta; öğretim, ders dışı eğitsel çalışmalar, özel günlerin kutlanması, geziler, kurslar, rehberlik, sağlık vb. etkinlikler de bu tanım içinde yer almaktadır (Şişman, 2006, s. 14). Demirel'e (2006) göre ise eğitim programı, *'öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği'* olarak tanımlanmaktadır.

Eğitim programlarıyla ilgili tanımlar incelendiğinde, bu tanımlarda genel olarak dört boyutun yer aldığı görölmektedir (Şişman, 2006, s. 15):

1. Öğrenciye kazandırılacak davranışların, eğitimin amaçlarının belirlenmesi,
2. Amaçlara ulaşmak için gerekli içeriğin ve öğrenme yaşantılarının seçilmesi,
3. Seçilen içeriğin, öğretme-öğrenme süreçleri içinde sunulması,
4. Öğretme-öğrenme sürecinin ve amaçlara ne ölçüde ulaşıldığının değerlendirilmesi.

Yüzyılımızda bilgi birikiminin gittikçe artması karşısında, bu bilgileri genç nesillere planlı bir şekilde aktarmanın yolu, özü itibariyle dinamik bir yapıya sahip olan eğitim programlarıdır. Kimi zaman bir gereksinimden doğan çeşitli alanlar üzerine eğitim programı hazırlanır, ancak, program geliştirme yapısında varolan süreklilik, işevurukluk, dinamiklik gibi özellikler yoluyla, program hazırlamadan ayrılır (Gürbütürk, 1993, s. 163).

1.2. PROGRAM GELİŞTİRME

Eğitim programının yanı sıra çok sık kullanılan bir diğer kavram da program geliştirmedir. İki kavram arasındaki farkı belirlemek amacı ile program geliştirmeyi, 'eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme süreci arasındaki dinamik ilişkiler bütünü' olarak tanımlamak uygun görölmektedir (Demirel, 2006, s. 4). Program geliştirme bir araştırma sürecidir (Varış, 1984, s. 231). Bu yüzden en uzak okulun dahi, bu alandaki akademik çalışmalardan ve yapılan araştırmalardan haberdar olması ve bizzat operasyonel çalışmalara girmesi sağlanmadıkça, program geliştirme, devamlı bir gelişim değil, fakat kısa vadeli değişmeler şeklinde uygulanmaya devam edecektir (Varış, 1988, s. 6; Akt. Hazır,

1993, 241). Programların gelişmesi için, amaçların, öğretim elemanlarının, öğrencilerin, içeriğin, öğretim stratejilerinin, materyallerin, zamanlamanın, maliyetin, değerlendirmenin vb. birbiriyle ilişkili olarak topyekun geliştirilmesi önem taşımaktadır (Hazır, 1993, s. 241).

1.3. TÜRKİYE'DE PROGRAM GELİŞTİRME ÇALIŞMALARI

Eğitim programları üzerinde ilk çalışmalar 1924–1930 yılları arasında yapılmıştır. Bu dönemde programların temel felsefesi, yeni yetiştirilecek nesillere Cumhuriyet rejimi ve bu rejimin fazilet ve nimetlerini benimsetmeyi gerçekleştirmek olmuştur (MEB; 1990, s.32; Akt. Yüksel, 2003). 1926 programı Cumhuriyet döneminin en kapsamlı programıdır (Akbaba, 2004). On yıl uygulamada kalmıştır, fakat bu arada 1930 yılında köy çocuklarını köyün şartlarına ve ihtiyaçlarına göre yetiştirmek için, şehir okulları müfredatının esasları temel olmak suretiyle, “Köy Mektepleri Müfredat Programı” hazırlanmıştır. Eğitim programlarındaki bu değişikliğin özünü laiklik, batıya dönüş ve müsbet bilimler oluşturmuştur (Gözütok, 2003). Daha sonra, 1930’lu ve 1950’li yıllarda yapılan programlarda ise, daha çok dünyaya ve gelişmiş ülkelere açılma eğilimi ağırlık kazanmış, öğrencilere, eskiye göre daha fazla bilgi yükleme ve entelektüel insan yetiştirme düşüncesi ön plânda tutulmuştur (MEB; 1990, s.32; Akt. Yüksel, 2003). 1936’da bir önceki program günün ihtiyaçları doğrultusunda yeniden gözden geçirilip, geliştirilmiştir. Bu programda “İlkokulun Hedefleri” başlığını taşıyan ilk bölümde “Ulusal Eğitim” ilkelerine yer verilmiştir. Daha sonra, “İlkokul Eğitim ve Öğretim İlkeleri” üzerinde durulmuştur. Bu program 1948 yılına kadar uygulamada kalmıştır (Gözütok, 2003).

1936 programının geliştirilmesi amacıyla yapılan çalışmalar sonucunda 1948 programı hazırlanmıştır. 1948 programı; derslerin çok oluşu, işlenmesi gereken konu ve ünitelerin fazlalığı, öğrencilerin zihin düzeylerinin üzerinde olduğu ve dersler arasında bir bağın kurulmadığı, konular için yeterli zamanın ayrılmadığı, daha çok bilgiye yönelik olduğu, beceri ve alışkanlık kazandırmak için fırsat verilmediği,

esnek olmadığı, bireysel ayrılıklara yer verilmediği şeklinde aldığı eleştirilerin yanında ek olarak “birleştirilmiş sınıflardaki öğretme zorluğu” eklenmiştir (Akbaba, 2004). Bu dönemde yürürlükte olan programlar sadece dersler ve konular ile bunlara ayrılan zamanın belirlendiği “müfredat program” şeklindedir. Daha kapsamlı “Eğitim programı” anlayışı ancak 1950’li yıllarda ortaya çıkmıştır (Yüksel, 2003).

1968 programı; normal, çift öğretim yapan ve birleştirilmiş sınıflarda faaliyette bulunan okullarda uygulanırken ortak bir anlayışa varmak, kullanılacak yöntem ve tekniklerde görüş birliğini sağlamak, uygulamaları kolaylaştırmak ve böylece verimi artırmak amacıyla hazırlanmıştır (Akbaba, 2004). 1968 programının esasları; yakın çevre, öğretimde toplulaştırma, konular ve üniteler başlıkları altında toplanmıştır (Akbaba, 2004).

1970’li yıllarda sekiz yıllık ilköğretim okulu denemesi ve program çalışmaları gündeme gelmiş ve bu çalışmalara hız verilmiştir. Dokuz üyeden meydana gelen çalışma grubu sekiz yıllık okulun amaçlarını ve bu okulun eğitim ilkelerini tespit edip çalışmalarına başlamış ancak deneme aşamasında kalmıştır (Demirel, 2006, s. 15).

1980’li yıllarda program geliştirme çalışmalarında yeni bir arayış başlamıştır. Üniversitelerde görevli bilim adamlarıyla işbirliği yapılarak ortaya çıkan yeni bir model kabul edilerek 2142 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayımlanmıştır. Bu model, amaç-davranış-işleyiş-değerlendirme boyutları içinde programların derslere göre hazırlanması esasını getirmektedir (Demirel, 2006, s. 15). Bir diğer model oluşturma çalışması da; 1990’lı yıllarda yürütülen Milli Eğitimi Geliştirme Projesi çerçevesinde kurulan Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Merkezi Başkanlığı (EARGED) tarafından geliştirilen program geliştirme modelidir. (EARGED Program Geliştirme Modeli, Ankara, 1995; Akt. Akbaba, 2004). 1990’lı yıllara gelindiğinde milli eğitim sistemimizi yeniden düzenleme çalışmaları içinde program geliştirme ve ölçme değerlendirmeye ayrı bir önem verildiği görülmektedir (Demirel, 2006, s. 15).

Millî Eğitim Bakanlığı son yıllarda ülke programlarının merkezden geliştirilmesi, programların bölge, okul ve öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve isteklerini karşılayamaması sorunu üzerinde durmaya başlamıştır. 1995 yılında Millî Eğitim Müdürlüklerine program geliştirme çalışmalarını yürütebilmeleri için yetki verilmiş ve “Millî Eğitim Müdürlükleri Program Hazırlama ve Geliştirme Komisyonları Çalışma Yönergesi” 2428 Sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayımlanarak yürürlüğe konmuştur (Gözütok, 2003).

1.3.1. 2004-2005 İlköğretim Programı

2004 yılında ilköğretim programların geliştirilmesi amacıyla kapsamlı bir çalışma başlatılmıştır. Bu çalışmada programların geliştirilmesinin gerekçeleri şöyle sıralanmıştır (Akbaba, 2004);

1. Bilgi kavramı ve bilgi toplumu anlayışındaki gelişmeler,
2. Hayat boyu öğrenme yaklaşımını esas alan bir öğretme anlayışının gelişmesi,
3. AB normlarına uygunluk.

2004 programları ile getirilen temel yenilikleri şöyle sıralamak mümkündür (MEB, 2007):

1. 1940’lardan beri ilk kez öğretim programları uluslar arası kıyaslama yapılarak bütünsel olarak ele alınmıştır.
2. Davranışçı program yaklaşımından bilişsel ve yapılandırmacı bir yaklaşıma geçilmiştir.
3. Sadece öğretim yerine, insanımızın eğitimi de kapsamlı olarak ele alınmıştır.
4. İlkokul ve ortaokul mantığına göre düzenlenmiş olan parçalı program anlayışı yerine, programlar sekiz yıllık kesintisiz eğitime uygun hâle getirilmiştir.

5. Dünya ile entegrasyon ve AB standartları dikkate alınmıştır.
6. Programlar hazırlanmadan önce insan yetiştirme modelimizin felsefi temeli oluşturulmuştur.
7. Oluşturulan felsefenin bir sonucu olarak tüm dersler için yedi ortak beceri saptanmıştır.
8. Her bir dersin 12 yıllık ilk ve orta öğretim için kavram analizleri yapılmıştır.
9. Dersler sınıf seviyelerine göre kavram analizlerine tabi tutulduğu gibi, dersler arası karşılaştırmalar da yapılmış ve tüm dersler birbirleriyle ilişkilendirilmiştir.
10. Spor kültürü ve olimpiik eğitim, sağlık kültürü, rehberlik ve psikolojik danışma, kariyer, girişimcilik, afet, özel eğitim ile insan hakları ve vatandaşlık gibi ara disiplinler programlara yerleştirilmiştir.
11. Davranış ifadesi yerine bilgi, beceri, anlayış ve tutumları içeren kazanımlar kullanılmıştır.
12. Baskın lineer düşünce yerine, karşılıklı nedensellik ilkesi ve çoklu sebep-çoklu sonuç anlayışı öne çıkarılmıştır.
13. Programlar, etkinliklerle zenginleştirilerek öğretmen merkezli olmaktan, öğrenci merkezli hâle getirilmiştir.
14. Çeşitli semboller kullanılarak programa açıklamalar kısmı yerleştirilmiştir.
15. Ölçme değerlendirme anlayışında sonuca dayalı bir anlayış yerine, süreci de değerlendiren bir anlayışa geçilmiştir.
16. Türkçeye duyarlılık tüm derslerin ana becerisi hâline getirilmiştir.

Programın dayandığı temel ilkeler incelendiğinde, programın, gerek felsefesi, yaklaşımı, çevreyle iç içeliği, öğretim ve eğitimi beraber ele alması; gerekse içerik ve

işleyiş çerçevesinde yapılan düzenlemelerle, yapılandırmacı yaklaşım esaslarına göre hazırlandığı görülmektedir. Bu esaslar, özellikle öğretmen ve öğrenci rollerine süreç içerisinde yeni boyutlar kazandırmış ve daha üretken nesillerin yetişmesi için zemin hazırlamıştır.

1.4. PROGRAM GELİŞTİRMEDE YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM

İlk kez M.Ö. 5. ve 6. yüzyıllarda şüpheciler tarafından ortaya atılan yapılandırmacı düşünceler, 20. yüzyılın başlarından itibaren geliştirilmeye başlanmıştır. Locke, Kant, Jung ve Herbart yapılandırmacı yaklaşımla ilişkili düşüncelerini dile getirmişlerdir. Ancak bunlar birkaç kuram içerisinde tek tek dile getirilmiş düşüncelerden öteye gidememiş, kalıcı bir kuram haline getirilememiştir. Yirminci yüzyılın başlarında ise John Dewey ve William James kendi yapılandırmacı kuramlarını oluşturmuşlardır (Açıkgöz, 2004: 60; Akt. Kalender, 2006, s. 23). Yirminci yüzyılın başlarında gelişmeye başlayan yapılandırmacı anlayış, asıl bu yüzyılın ikinci yarısında ve sonlarında Piaget, Vygotsky, Asubel, Bruner ve Von Glaserfeld'in çalışmalarıyla daha etkili bir şekilde dile getirilmiştir. Bu sayede yalnızca öğrenme süreci içerisinde öğrencilerin ön kavramları ile değil; öğretmenlerin de inançları, öğrenme ve öğretme süreçleri, düşünceleri, stratejileri ile ilgili araştırmalar yapılmaya başlanmıştır (Açıkgöz, 2004, s. 60; akt. Kalender, 2006, s. 23). Demirel'in (2006) bahsettiği gibi, yapılandırmacılık, diğer bir terimle yapılanmacılık ya da bilgiyi yapılandırma, bilginin doğası ile ilgili bir kavram olarak ortaya çıkmıştır. Yapılandırmacılık, öğretimle ilgili bir kuram değil; bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır ve bu kuram, bilgiyi temelden kurmaya dayanır. Başlangıçta öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmiş ve zaman içinde öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım haline dönüşmüştür (s. 233). Yapılandırmacılık dört noktada özetlenebilir:

1. Bilgi öğrenen tarafından yapılandırılır.

2. Öğrenenin sahip olduğu genel bir içeriğe bağlı olarak öğrenmeler gerçekleşir.
3. Bilgi, birey tarafından oluşturulur ve kültürden etkilenir.
4. Yeni oluşum etkin bir süreç içinde gerçekleşir, içeriğin programdan kopya edilmesi ve edilgin biçimde bilginin alınması söz konusu değildir. Öğrencinin konu hakkındaki bilgi ile kendi bilgileri arasındaki farkı görmesi üzerine etkin süreç başlar (Zorillo, 2000: 29-32; Akt. Savaş, 2006, s. 41). Son yıllarda öğrenmeyle ilgili yaygın kabul gören görüşler, önemli ölçüde yukarıda ifade edildiği gibi bireyin bilgiyi yapılandırmak yoluyla anlamlı olarak öğrendiği noktasında toplanmaktadır. Öğrenme sürecinde yeni hedef, öğrencilerin, bilginin yapısını ve üretimini anlamalarına yardımcı olmak biçiminde ifade edilmektedir. Bilginin doğası ve yapısı hakkında bilgi sahibi olma, bireylere nasıl öğrendiklerini anlamalarına yardımcı olur. Öğrenmeyle ilgili bilgi, insanların yeni bilgileri nasıl yapılandırdıklarını görmelerini sağlar (Şişman, 2006, s. 91). Bugün artık, sadece öğretmenin aktif olduğu sınıf ortamlarında verilen bilgilerin yeteri kadar özümlemediği bilinmektedir. Günümüz eğitim sistemleri, bilgiyi aramayı bilen, soru soran, problemlerini çözmek için çeşitli yollar deneyen, çözüm için yeni yeni seçenekler arayan, yaratıcı, yapıcı insanlar yetiştirmeyi amaçlar (Oktay, 1995, s. 8-9).

1.4.1. Yapılandırmacı Eğitimde Öğrencinin Rolü

Yapılandırmacı anlayış bilinçli, yaratıcı, araştıran, soruşturan, neyi, nereden ve niçin öğrendiğini bilen, kendi teknolojisini üretebilen öğrenenleri gerektirir (Şaşan, 2002). Alışılmış yöntemde öğretmen bilgiyi verebilir ya da öğrenenler bilgiyi kitaplardan veya başka kaynaklardan edinebilir. Ama bilgiyi algılamak, bilgiyi yapılandırmak ile eş anlamlı değildir. Öğrenen, yeni bir bilgi ile karşılaştığında, önceden oluşturduğu kurallarını kullanır veya algıladığı bilgiyi açıklamak için yeni kurallar oluşturur (Brooks ve Brooks, 1993, s. 8; Akt. Şaşan, 2002).

Yapılandırmacılık yaklaşımında öğrenen, öğretme-öğrenme sürecinde etkin bir role sahiptir. Bu nedenle yapılandırmacı sınıf ortamı, bilgilerin aktarıldığı bir yer değil; öğrencinin etkin katılımının sağlandığı, sorgulama ve araştırmaların yapıldığı, problemlerin çözüldüğü bir yerdir (Demirel, 2006, s. 236). Yapılandırmacı öğrenme, öğrenenin kendi yetenekleri, güdeleri, inançları, tutumu ve tecrübelerinden edindikleri ile oluşan bir karar verme sürecidir. Birey öğrenme sürecinde seçici, yapıcı ve etkindir (Ülgen, 1994: 144; Akt. Şaşan, 2002). Birey, zihinsel özerkliğini kullanarak öğrenme sürecinde etkili rol almak için eleştirel ve yapıcı sorular sorar, diğer öğrenenlerle ve öğretmenle iletişim kurar, fikirleri tartışır. Öğrenen, öğrenme ortamlarındaki öğretici sorularıyla diğer bireylerin gelişimine de katkıda bulunur (Lin ve diğerleri, 1996: 211; Akt. Şaşan, 2002). Yapılandırma sürecinde birey, zihninde bilgiyle ilgili anlam oluşturmaya ve oluşturduğu anlamı kendisine mal etmeye çalışır. Bir başka deyişle, bireyler öğrenmeyi kendilerine sunulan biçimiyle değil, zihinlerinde yapılandıkları biçimiyle oluştururlar (Yaşar, 1998: 695; Akt. Şaşan, 2002). Mücadeleci, meraklı, girişimci ve sabırlı olmak, yapılandırmacı öğrenmede bulunması gereken kişisel özelliklerdir. Öğrenenler bilgiyi araştırıp keşfederek, yaratarak, yorumlayarak ve çevre ile etkileşim kurarak yapılandırır. Böylece, içerik ve süreci aynı zamanda öğrenirler. Yapılandırıcı öğrenme ortamlarında sorumluluğunu yerine getiren bireylerin girişimci olma, kendini ifade etme, iletişim kurma, eleştirel gözle bakma, plan yapma, öğrendiklerini yaşamda kullanma gibi özelliklere sahip olması beklenir (Marlowe ve Page, 1998: 32; Akt. Şaşan, 2002).

Tüm bunlardan yola çıkarak 1-5. sınıflar program tanıtım kitapçığında (MEB, 2007) da belirtildiği gibi, öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalı, sınıf düzeyi arttıkça artan sorumluluklarının farkına varmalıdır. Bilimsel ve teknolojik kavram dağarcıklarını geliştiren, soru soran ve sorgulayan, kendi problemlerini kuran ve çözen, tartışan, sınıf dışındaki öğrenme fırsatlarını da değerlendiren kişi olması istenmektedir. Ayrıca, kendisi ve çevresi için güvenlik konularında bilinçli davranmalı ve grup çalışması becerilerini geliştirmelidir.

1.4.2. Yapılandırmacı Eğitimde Öğretmenin Rolü

Öğretmen, öğrenme ve öğretme sürecini yönlendiren, öğrenme ortamını düzenleyen ve değerlendirme etkinliklerini paylaşan kişidir. Aynı zamanda öğretmen öğrencilerin araştıran, sorgulayan, çevresinde gerçekleşen doğal olaylara karşı merak ve ilgi duyan bireyler olarak yetişmelerinde rehberlik etmelidir (MEB ilköğretim 1-5. sınıflar program tanıtım kitapçığı, 2007).

Yapılandırıcı öğretmen olmak, hem programı planlamayı, hem de öğretimsel yöntemlerin sürekli analizini gerekli kılmaktadır. Yapılandırmacılıkta program tasarısına ilişkin kararların hepsi öğretmen ve öğrencinin ortak kararları ile oluşmaktadır. Program geliştirirken öğretmenler, kendi kararları ile öğrenci ilgileri arasında orta bir yol bulmak zorundadır. Öğretmen, öğrencilerin program ve sınıf etkinliklerini geliştirmedeki katkılarını göz ardı etmemek için öğrencilerin görüşlerine değer vermelidir. Bunun için öğrencilerle kurduğu iletişimde öğrenme görevlerini belirlerken öğrencilerin ilişki kurmalarını, konu ve bağlama derinlemesine nüfuz etmelerini ve yeni yapılar oluşturmalarını sağlayan ‘sınıflamak’, ‘tahmin etmek’, ‘yaratmak’, ‘analiz etmek’, ‘yorumlamak’ gibi bilişsel terminolojiyi içeren sözcükler kullanılmalı; öğrenci tepki, düşünce, deneyim ve ilgilerinin dersleri yönetmesine, öğretim stratejilerini ve içeriğini değiştirmesine izin vermelidir (Applefield, Huber ve Moaellem 2001; Brooks ve Brooks 1993; Jaramillo 1996; Akt. Saylan, Yurdakul, 2005, s. 460).

Öğretmen, çocuğun yaşamındaki en önemli bireylerden biridir. Çocuk annesinden sonra evin dışında en yakını olarak karşılaştığı öğretmenine giderek artan bir biçimde bağlanır ve sever (Oktay, 1995, s. 34). Öğretmenle öğrenci arasında olumlu ilişkilerin kurulmasında ailenin okul ve öğretmene karşı tutumunun rolü çok büyüktür. Eğer anne baba için okul, günün belirli saatlerinde çocuktan kurtulmayı sağlayan bir yer, öğretmen de onunla ilgili tüm sorumlulukları yükleyebilecekleri bir kişi olarak düşünülüyorsa ve bu, çocuğa açıkça belirtiliyorsa, böyle bir çocuğun daha ilk günden öğretmenine karşı iyi duygular beslemesi oldukça güçtür. Böyle bir çocuk

için öğretmen, kendisini sürekli cezalandıran yetişkinlere eklenen yeni biridir (Oktay, 1995, s. 65).

Görevi, öğrenciyi eğitmek olan öğretmenin hedefi aynı zamanda öğrencinin ailesi de olmalıdır. Öğretmenler için nitelik eğitimde aileler ile iletişim ve işbirliği çok önemli yer tutmaktadır (Gürbüztürk ve Bedir, 2005, s. 242). Anne-baba ve öğretmenler, çocuklara elverişli bir öğrenme ortamı yaratabilmek için ortak bir çaba göstermelidirler. Çocuğun evde oluşan ilk öğrenme deneyimleri, okuldaki öğrenme girişimlerine destek sağlayarak, öğretmenin sınıf içi uygulamalardaki başarı şansını yükseltir. Bu yüzden öğretmenlerin çocuğun aile ortamlarını iyi değerlendirmeleri ve onun daha iyi eğitimine olanak hazırlamak amacıyla aile sorumlularıyla iletişim kurmaları önemlidir (Burns, Roe ve Ross; Akt. Vural, 2004, s. 149).

Haris 1993 yılında öğretmenlerin görüşlerine göre gelecek beş yıl boyunca kamu eğitimi politikasında en yüksek önceliği alması gereken konularla ilgili bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin en önemli konu olarak “ailelerin çocuklarının öğrenmelerindeki rollerinin güçlendirilmesi gerektiği” görüşünde olduğu belirlenmiştir (Çalık, 2007, s. 127).

Okullarla evler arasında ortaklıklar kurmanın ve sürdürmenin niçin çok zor olduğuna ilişkin bir soru, bunu yanıtlayana bağlı olarak birçok cevabı olan bir sorudur. Aileler ve öğretmenler birbirlerinin rollerini algılayamaz ve görüşlerine değer verildiğini hissedemezlerse, öğretmenler tarafından, “Ebeveynler umursamıyor”, “Ebeveynler çok meşgul”, “Anneler çocuklarından daha fazla kendileriyle ilgileniyor”, “Bugünün çiftleri çocuklarıyla ilgilenmekten ziyade alışveriş yapmakla ilgileniyor”, “Ebeveynler onları aradığımızda deliye dönüyor”, “Ebeveynler çocuklarını disipline etmiyor”, “Ebeveynler ayakaltında dolaşıyor” gibi hususlar ifade edilebilmektedir. Ebeveynlerin yanıtları ise, “Öğretmenler beni orada istemiyor”, “Çocuklarım beni orada istemiyor”, “Zamanım yok”, “Çocuklarıma bakması için onlara para ödüyorum”, “Öğretmenler benden daha fazla biliyor”, “Ne yapılacağını bilmiyorum”, “Artık kurabiye pişirmek istemiyorum”, “İşimi yapmam

gereken tek zaman”, “Kendime ayırmam gereken tek zaman”, “Çocuk bakıcım yok” , “Arabam yok”, “İşten kalan boş günüm yok” şeklinde çeşitli yanıtlar içerebilir. Bu yanıtlar ailelerin yanı sıra öğretmenler için de hem davranış hem de gerçek ilgileri yansıtmaktadır. Her ikisi de doğru ortaklık oluşturmak için ele alınmalıdır (Wright, Stegelin, Hartle, 2006, s. 56-57).

1.4.3. Yapılandırıcı Eğitimde Velinin Rolü

Anne babanın katkısı olmadan öğretmenin çocuğun eğitimin başarılı olabilmesi çok güçtür (Oktay, 1995, s. 36). Velilerin çocuklarının eğitimlerinde yer alması durumunda öğrencilerin okulda daha iyi performans gösterecekleri açıktır. Bu nedenle, çocuklarının öğrenmesini desteklemede velilerin önemli bir rolü vardır. Program okul dışı etkinliklerle aileyi de öğretimin bir parçası yapmayı hedeflemektedir. Velilerin programda önerilen ölçme ve değerlendirme araçları ile çocuklarındaki gelişimi izlemeleri kolaylaşacaktır. Aile katılımı, okulun ve eğitimin önemli olduğu mesajını vererek çocuğun okula istekli bir biçimde devam etmesine, benlik saygısının yükselmesine ve okula yönelik olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olur (MEB İlköğretim 1-5. Sınıflar Program Tanıtım Kitapçığı, 2007). Fakat aileler henüz yeni program hakkında yeterince bilgilendirilmemiştir. Etkinlikler, programın amaçları, felsefesi hakkında bilgi sahibi olmayan velilerin öğretim sürecine ne derece etkili bir katılım sağlayacağı tartışılabilir. Diğer yandan yerel bazda programda farklılıklara ne kadar izin verileceği belirlenmiş değildir. Merkezi programların yerelleşmeye, öğrenmenin öğrencilerin çevresi ile etkileşimleri ile gerçekleştiği görüşüne vurgu yapan yapılandırıcı anlayışla nasıl uyumlu hale getirileceği önemli bir problem olarak varlığını korumaktadır (Acat ve Ekinci, 2005, s. 7).

Ailenin katılımının sağlanmadığı bir ortamda okulun etkili olmasını sağlamak olanaksızdır. Aile çocuğun informal eğitiminin gerçekleştirildiği, okullar ise çocuk ve gençlere formal eğitim olanaklarının sunulduğu kurumlardır. Toplumsal amaçlara ulaşmada bu formal ve informal eğitim süreçlerinin birbirleri ile bütünleştirilmesi ve

tutarlılık göstermesi büyük bir önem taşımaktadır. Okulun belirlenen amaçlarına ulaşabilmesi için, öğrencinin içinde yaşadığı ailenin de okulda verilen formal eğitim sürecine katılması ve destek vermesi gerekmektedir (Vural, 2004, s. 33).

Aile içinde çocuğa verilen eğitim, onun kişilik yapısını, sosyal ve zihinsel gelişimini etki alanına aldığından önemli bir role sahiptir. Başar (1997)'a göre eğitim ilk olarak ailede başlar ve kişilik yapısının temel davranışları büyük ölçüde ailede elde edilir. Ailede kazanılan kişilik özellikleri, okulda verilen sistemli ve düzenli eğitim sürecinde, çocuğun niteliklerinin gelişmesinde olumlu ya da olumsuz bir katkı sağlayacaktır (Kaplan, 2002, s. 11).

Çocuğun beslenme, bakılma, sevilme, korunma ve eğitim gibi temel ihtiyaçları aile içinde karşılanır. Anne- babanın çocuk üzerindeki etkileri farklıdır. Anne çocukla psikolojik olarak derin bir ilişki içindedir. Özellikle ilk yıllarında onun etkisi çoktur. Öyle ki; annenin iki yaşına kadar çocuk için, 'sosyal çevre' olduğu söylenebilir. Babanın etkisi daha sonraki yıllarda ortaya çıkar. Çocuk babasının toplumdaki saygınlığından kendine pay çıkarmaya başlar. Baba çocuğun gözünde örnektir. Öte yandan baba çocuğu hayatın güçlüklerine karşı koruyan, ona yön veren bir rehber ve bir dayanaktır (Kuzgun, 1978; Akt. Kaplan, 2002, s. 13).

Aile içinde sağlıklı etkileşim ortamı ve huzur, çocuğun gelişimini olduğu kadar, arkadaş ilişkilerini ve okul başarısını da etkiler. Tersine huzursuz aile ortamında çocuk, güvensizlik hisseder. Bu da sınıf ortamında dikkatsizlik, tembellik, hırçınlık ve saldırganlık şeklindeki davranışları ile yansıyabilir. Sınıfta öğretmeni tarafından anlaşılmayan çocuk kendini değersiz ve yetersiz hisseder (Yavuzer, 2000, 79; Akt. Kaplan, 2002, s. 12).

Anne ve baba çocuğuna okulda nasıl daha iyi öğrenebileceğini ya da mutlu olabileceğini öğretmeden önce, çocuğu olduğu gibi kendisi olarak görmeyi öğrenmelidir. Buna bağlı olarak anne ve baba çocuğu iyi tanıyarak beklenti düzeyini

gerçekçi kılabilmelidir. Her çocuğun başarısı başkaları ile kıyaslamak yolu ile değil, kendi gelişimi içinde değerlendirilmelidir. Başarı, çocuğun dünü ile bugünü arasındaki değişimdir. Başarı veya başarısızlığın çocuklar üzerinde herhangi bir etkisi yoktur, ama ebeveynin ve öğretmenin, başarı ve başarısızlık karşısındaki tepkisi çocuğun öğrenme güdülenmesi üzerinde olumlu etki yapabilir (Yavuzer, 2000: 78; Akt. Kaplan, 2002, s. 14-15). Okulun belirlenen amaçlarına ulaşması ve çocuğun toplumsallaşmasında (istenilen insanı yetiştirmede) okulun ve ailenin eğitim süreçlerinin birbirlerini bütünlemesi ve tutarlılık göstermesi gerekir (Vural, 2004, s. 134). Okul-aile arasındaki iletişim, genellikle okul-veli toplantıları, öğretmenler tarafından yapılan ev ziyaretleri, ebeveynler tarafından yapılan okul ziyaretleri ve ailelerin de katılacağı çeşitli okul etkinlikleri aracılığıyla sözlü ya da yazılı olarak kurulmaktadır (Bernard, 1973, 296; Akt. Aslan, 1994, s. 14).

Ana-babaların çocuklarına karşı eğitimsel görevleri; dayanıklı, duygusal bağlarda güçlü olma özelliği kazandırma, hayata ilişkin çeşitli beceriler kazandırma ve mevcut becerileri destekleme, pekiştirme, çocuğun kendi kendini denetleme ve kontrol mekanizmasını geliştirme, çocuğun duygusal, zihinsel, sosyal ve fiziksel gelişimini destekleme olarak belirlenmektedir (Ulusavaş, 1991, 380; Akt. Kaplan, 2002, s. 25-26).

1.5. EĞİTİMDE VELİ KATILIMI

Aile katılımı, ailelerin kendileri, çocukları ve erken çocukluk programına yarar sağlayacak doğrultuda yeteneklerini ortaya koyma süreci (Morrison, 1988, s. 419) ya da aileleri destekleme, onlara eğitim verme ve eğitime katılımlarını sağlamada sistematik bir yaklaşımdır. Aynı zamanda çocukların toplam deneyimini, ev ve merkez arasında artan sürekli iletişim yoluyla arttırmaya yarayan ders programlarını ailelerin katılım ve katkılarıyla zenginleştirme görevini üstlenen, bilgi, paylaşma ve ilişki kurma işlemidir (Catron, 1993, s. 48; Akt. Zembat ve Unutkan, 2001, s. 39).

Çocuğa verilen eğitim ister doğru, ister yanlış, ister olumlu, ister olumsuz olsun, ailede başlar. Tuvalet eğitimi, yemek eğitimi, uyku eğitimi, temizlik eğitimi, ders çalışma eğitimi, dürüstlük eğitimi ve çocuğun kişiliğini saran diğer tüm eğitimler...(Öz, 1997, s. 25). Çocuğun, ebeveyniyle geçirdiği vaktin yerini hiçbir şey tutmadığı gibi, onların çocuğun okulunda geçirdikleri vaktin yerini de hiçbir şey tutamaz (Burt & Perlis, 2003; Akt. Akbaş, s. 157). Aileler ve okullar, resmileştirilmiş okul eğitiminin başlangıcından bu yana, çocuklar için en iyi okul eğitimini üretmek için birlikte çalışmaktadırlar. Bununla birlikte, yıllar geçtikçe ortaklık değişmektedir (Ladner, 2006, 1).

Aileler her dönemde çocuğun gelişimi ve eğitiminden sorumlu olmuştur. Ancak bu rol, geleneksel toplumlarda, sanayi toplumlarına göre daha yoğun ve yaygın bir biçimde görülür. Geleneksel aile modelinde bir taraftan toplumun değer normlarını, diğer taraftan da bilgi ve becerileri öğretmek çocuk yaşama hazırlanırdı. Bilim ve teknolojinin etkisi altında ortaya çıkan hızlı toplumsal değişimler aile sisteminde, aile üyelerinin rol ve işlevlerinde de önemli değişimlere yol açmıştır. Böylelikle ailenin, içinde eğitim de olmak üzere bazı temel işlevlerinden birçoğunu başka toplumsal kuruluşlar üstlenmiştir. Çocuğun eğitiminde sorumluluğu bulunan okul kurumunun varlığı giderek gelişmesine karşılık, bu durum ailenin yeni sorumluluklar üstlenmesini de beraberinde getirmiştir. bu konuda ortaya çıkan en önemli sorumluluk da çocukların eğitiminde okul ile sıkı bir işbirliği içinde olma sorumluluğudur (Yılmaz, 1994, s. 7; Akt. Zembat ve Unutkan, 2001, s. 40).

Veliler, okulların olmadığı eski çağlardan bu yana çocuklarının ilk eğitimcileri olmuşlardır. İlk eğitim önce anne daha sonrada baba tarafından veriliyordu. Medeniyet ilerledikçe, evde verilen eğitimlerin yanı sıra okullar da açıldı. Orta çağ döneminde okul-aile işbirliğinin önemi ortaya çıkmıştır. Yirminci yüz yılda ise, öğrenci-merkezli eğitimde öğrencilerin istekleri, ihtiyaçları, ilgi alanları ve geleceğe dönük amaçlarının belirlenmesi önem kazanmıştır (Berger, 1987; Akt. Demirbulak, 1997). Araştırmacılar bir zamanlar 'çocukların eğitiminde ailelerin rolü sadece okul seçmeyi... sosyal ve duygusal gelişim için ev atmosferi

oluşturmayı... ve çocuklarının ahlaki değer yargılarını ve maneviyatlarını şekillendirmeyi içerir' şeklinde yorumlar yapmışlardır (Ramize, 2001, s. 1; Akt. Ladner, 2006, s. 6). Şu anda aile katılımı çocuğun okulda başarılı olması için bir zorunluluk gibi görünür (Flori & Buchanan, 2004; Kelley-Laire, 1998; Kessler-Sklar & Baker, 2000; Lazar et al., 1999; Akt. Ladner, 2006, s. 7). Çünkü okulun ve ailenin sorumluluklarının nerede başlayıp nerede bittiğini kesin çizgilerle birbirinden ayırmak zordur (Öktem, 1986; Akt. Demirbulak, 1997). Bu nedenle 1980'li yıllardan itibaren okullar okul-aile işbirliğini zenginleştirecek sistemler geliştirmeye başlamışlardır (Demirbulak, 1997). Günümüzde çocuğun her yönden sağlıklı gelişebilmesi konusunda okul ile ailenin işbirliğine daha çok önem verilmektedir. Bu iş birliğinde yalnız anneye değil, hem anneye hem de babaya ihtiyaç vardır (Önder, 2005, s. 142-143).

Gürşimşek'e (2002) göre, aile katılımı anlayışının temel felsefesi aile yaşamını güçlendirmek yoluyla çocuğun gelişimine katkıda bulunmaktır. Aile katılımı okul ve aile arasında kurulan sistematik bir bağıdır. Bu bağ okul-aile birliğini güçlendirmeyi, çocukların okul öğrenmelerini pekiştirmelerini, ailelerin eğitim-öğretim konusunda bilgilenmesini ve bu konuda duyarlılık düzeylerinin artmasını sağlamaktır (Vural, 2006, s. 39). Okulun ve ailenin sorumluluklarının nerede başlayıp nerede bittiğini kesin çizgilerle birbirinden ayırmak zordur. Bu iki kurum sürekli birbirleriyle etkileşim halindedir ve birbirlerinin yaşantılarını dolaylı ya da dolaysız biçimlendirir (Koç, 1994, s. 95).

Aile katılımının ve okul- aile işbirliğinin iki avantajı vardır: (1) Ailenin okula ve öğrenciye gösterdiği ilgi motivasyonu artırır, (2) Okulun yapısını, değerlerini, beklentilerini ve standartlarını tanıyan aileler çocuklarını daha iyi yönlendirebilirler (Berger, 1987; Kolay, 2005 ; Akt. Aydoğan, 2007, s. 260).

İlkay Kasatura'nın yaptığı bir çalışma sonucuna göre, başarılı öğrencilerin büyük çoğunluğu, başarılarını kendi çalışmalarına borçlu olduklarını söylemişlerdir. Fakat yardımcı faktörler olarak da önem sırasına göre aile, okul ve sosyal nedenleri

belirtmişlerdir. Yine başarılı öğrencilerin bir kısmı evlerinde her zaman huzurlu bir ortam olsa derslerinde daha çok başarılı olabileceklerini söylemişlerdir. Başarısız öğrencilerin çoğunluğu ise kendilerinin okul başarısızlığından birinci derecede ailelerini sorumlu tutmuşlardır (Elmacioğlu, 2000, s. 125). Çocuk çalışkanlık duygusunu yaparak, yaşayarak, ödüllendirilerek, onaylanarak geliştirir. Pek çok uzman, kişinin ileriki hayatındaki çalışkanlığı ve çalışmaya karşı geliştirdiği tutumların bu dönemde oluştuğunu ve beslendiğini söyler (Yılmaz, 2006, s. 125).

1.5.1. Veli Katılımının Boyutları

Ebeveyn katılımı genel manada çocukların öğreniminde ebeveyn ve öğretmen işbirliğini içermektedir (Uludağ, 2006, s. 4). Çocukların öğrenmesine ve gelişmesine odaklanan okul, aile ve toplum ortaklıkları programı müfredat ve eğitim reformunun önemli bir bileşenidir. Okulda daha fazla öğrenci başarısına yardımcı olmayı hedefleyen ortaklıkların durumları müfredat ve eğitim reformu için federal, devlet ve yedek fonlar ile desteklenebilir. Aileler, ev ödevi konusunda öğrencilerin anlamasına, izlemesine ve etkileşim kurmasına yardımcı olmak için programlara (mesela öğrenci becerilerini, doğal yeteneklerini ve ilgilerini destekleyen ve genişleten programlara) gönüllü olabileceği gibi, sınıf eğitiminin net ve önemli bir uzantısı olabilir. Ebeveyn- öğretmen- öğrenci konferanslarının ve hedef ortam faaliyetlerinin içeriğinin ve gidişatının geliştirilmesi, müfredat reformunda önemli bir adım olabilir. Aile desteği, ailenin çocuğu anlaması, ergenlik gelişimi ve okul müfredatı öğrenciler olarak öğrencilere yardım etmek için gerekli unsurlardır. Ortaklık programının geliştirilmesi, tek bir olay değil bir süreçtir. Tüm öğretmenler, aileler, öğrenciler ve toplum grupları, bir seferde tüm tip katılımlardaki tüm faaliyetlerle uğraşamaz. Uygulanan faaliyetlerin tümü tüm ailelerle başarıya ulaşmayacaktır. Fakat iyi planlama, düşünceli uygulama, iyi tasarlanmış faaliyetler ve işaret edilen katılımlar ile daha fazla aile ve öğretmen, ilgilerini paylaştıkları öğrencilerin adına birbirleriyle çalışmayı öğrenebilir. Benzer olarak, aileleri eğitimlerine katılmış olduğunda öğrencilerin tümü davranışlarını ve başarılarını hemen geliştirmez. Neticede, öğrencinin öğrenmesi esasen iyi müfredat ve öğretime

ve öğrenciler tarafından tamamlanan işlere bağlıdır. Ancak, iyi uygulamalı bir ortaklık programı ile, daha fazla öğrenci ailelerinden destek alacaktır ve daha sıkı çalışmak için daha fazlası motive edilecektir (Epstein vd., 2002, s. 23).

Çoğu araştırma Epstein'in (1992) altı seviyeli ebeveyn katılımı sistemini izler ki bu yetiştirme, evde öğrenme, okul ile iletişim, okulda gönüllü olma, okulda karar verme ve toplumla işbirliğini içermektedir. Epstein'in modelinin farklı seviyeleri ile bile birçok araştırma okulda ebeveyn katılımı ve evde ebeveyn katılımına odaklanmaktadır. Okulda ebeveyn katılımının çocuğun başarısına doğrudan etkisi oluşturulurken, evde katılımın önemi sıklıkla değerlendirilmemektedir (Wendy Miedel Barnard , s. 40).

Herhangi bir veli katılım stratejisini destekleyen araştırma eksikliğine rağmen, veli katılımının düzeyini artırma çabalarının iki önemli strateji etrafında toplandığı görülmektedir. Bunlar; (1) Aileleri, evde öğrenmeyi destekleyen ve eğitsel açıdan değeri olan davranışları sürdürmeye teşvik etmek, (2) Öğretmen-veli ilişkilerini destekleyen okul aktiviteler düzenlemek, şeklindedir (Caplan ve diğerleri, 1997; Akt. Çalık, 2007, s. 134).

1.5.1.1. Okulda Veli Katılımı

Okul, örgün formal kuralları daha önceden belirlenmiş bir alanı ifade eder. Bu kurumlara kaydı yapılan kişilere öğrenci denir. Öğrenciler ise ana babalarının gerçekleri ile okul gerçekleri arasında kalırlar (Duman, 2005, s. 19). Okul ve aile iki farklı toplumsal kurumdur ve farklı beklentiler etrafında şekillenmişlerdir. Bu iki farklı kurumun çocukların eğitimleri konusunda çıkar birliğine getirilmesi gereklidir (Şimşek, 2002, s. 12).

Okulda veli katılımı okulda yapılan aktiviteler veya okul için, mesela aile öğretmen konferansları, öğretmenle haberleşme, öğretmen-veli tanışmalarına katılma

ve okulda gönüllü olma şeklinde tanımlanır (Ladner, 2006, s. 4). Okulda veli katılımı, okula ziyaretçi gibi okul durumlarını desteklemeye gelen ya da çalışma alanlarına veya kendi eğitimleri için başka programlara bakmaya gelen velilerden söz eder. Okulda veli katılımı daima öğretmenlere, yöneticilere ve çocuklara, sınıf veya okul aktivitelerinde yardımcı olmaya gönüllü olan velilerle ilgilidir (Epstein, 1998; Akt. Fuller, 1998, s. 130).

Okul, çocuk için isteyerek gidilen, sevilen bir kurum olmalıdır. Bu büyük ölçüde ailenin tutumuna bağlı olduğu kadar, öğretmenin çocuğa karşı davranışı ile de ilgilidir. Ailede okula ve okumaya büyük değer verildiğini gösterir davranış örnekleri varsa, (çocuğa zaman zaman anlatılan okul anıları, okula giden ağabey ve ablalar, anne veya babanın boş zaman uğraşları arasında kitap okumanın geniş yer alması, okulu ve öğretmeni sevdireci konuşmalar) çocuğun okula başlarken büyük istek duyması da olağandır. Tersine aile, özellikle anne, okulu çocuktan kurtulmak için bir araç olarak görüyorsa ve bunu zaman zaman ‘okula başlasan da kurtulsam’, ‘öğretmenin seninle ne yaparsa yapsın’ gibi ifadelerle belirtiyor ve ailede okumanın sevilmesine yardımcı olacak herhangi bir davranış görülüyorsa, çocuğun okula başlamak için büyük bir istek duyması da beklenemez. Böyle bir ortamda yetişen çocuk muhtemelen okula korku ve isteksizlikle başlayacak ve daha ilk günlerde olumsuz bir tavırla girdiği bu kurumda kendisinden istenilenleri yerine getirmekte güçlük çekecektir. Bu durumda okula başlayan çocuklardan ancak belirli bir bölümünün, ilk günlerin ve ailenin olumsuz etkisinden kurtularak başarılı birer öğrenci olduklarını da hatırlatmak isteriz. ‘Okuyup da ne olacak’ veya ‘gör bak, öğretmenin seni nasıl cezalandıracak’ türünden sözlerin çocuğa okulu, öğretmeni ve okumayı sevdirdiği yolundaki kanıtlar da pek fazla değildir (Oktay, 1995, s. 31-32).

Okul ve ailenin amacı, çocuklara daha iyi bir eğitim ortamı hazırlamak olduğundan, okul ve aileler arasındaki işbirliği hem öğretmenin amaçlarına ulaşmasını kolaylaştıracak hem de anne-baba eğitimi yoluyla çocuklardan beklenen davranış değişikliklerinin kalıcı olmasını sağlayacaktır (Kandır, 2001).

Okul aile ilişkilerinin geliştirilmesi, okulda disiplin sorunlarının azalmasına neden olmaktadır. Yüksek düzeyde aile katılımını gerçekleştirdiği zaman veliler çocuklarına evde daha fazla yardım etmesi gerektiği hissetmekte, okulda öğretilenlerin ne olduğunu daha fazla anlamakta, öğretmen ile kişisel ilişkilerde daha olumlu bir tutum içinde olmakta ve öğretmenin genel öğretim yeterliğini daha yüksek bulmaktadırlar. Ailelerin okula güven duygusu artar ve aynı zamanda veli olarak kendi kendilerine daha fazla güven geliştirirler. Velilerin algısındaki bu değişme, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ve öğrenci yeterliği göz önüne alındığında bile vardır. Bundan da öte, artan katılım ailelerde, okulun daha etkili olduğu ve öğrenci başarısının artacağı algısı yaratmaktadır (Caplan vd., 1997; Henderson & Berla, 1994; Akt. Çalık, 2007, s. 132-133).

Aileler okula katıldıkları zaman toplumsal ve ekonomik statü, etnik köken ya da ailelerin eğitim düzeylerine bakılmaksızın öğrenciler daha başarılı olmaktadır. Aile katılımının artması ile öğrencilerin okula daha düzenli devam etmeleri, ödevlerini daha iyi yapmaları ve sınavlarda daha başarılı olmaları gibi sonuçlar görülmektedir. Katılım sonucunda öğrenciler daha olumlu tutum ve davranışlar geliştirmekte, anti sosyal ve şiddet içeren davranışları azalmaktadır (PTA, 1999; Akt. Yaylacı, 1999, s. 36).

Okulda yöneticilerin, öğretmenler ve tüm çalışanlarıyla, velileri de kapsayarak en iyi olmak için yola çıktıklarının bilincinde olmaları gerekir (Kurtuluş, Summak ve Summak, 2003, s. 210).

Okul personeli, aileleri çocuklarının sınıflarını ve okullarını ziyaret etmeleri için teşvik ettiklerinde, bazı önemli sonuçlar belgelenmiştir (Fuller, 1998, s. 131):

1. Aileler, öğretmenlerin mesleklerini ve okul programlarını daha iyi anlarlar.
2. Aileler, çocuklarının öğretmeniyle daha iyi kaynaşır.

3. Okul personeliyle daha rahat etkileşimde bulunurlar.
4. Öğretmenler, sınıflarında öğrencilerinin aileleriyle daha çok tanıştırlar.

Ailesinin okul ile ilişkisinin yoğun olduğunu bilen bir öğrenci, diğerlerine oranla daha sorumludur. Çünkü kendisiyle ilgili gelişmelerin sıkça aileye yansıtılmasının farkındadır. Genel durumunu da buna göre düzenler (Ünlü, 2005, s. 34). Çocuğun okul dışı çevresinin ve bu çevredeki gelişmelerin okula, öğretmenlere yansıtılması, öğrencinin okul sürecinde daha net tanımlanmasına ve öğretmenlerin öğrenciyi tam olarak tanıyarak yaklaşmalarına, ölçmelerine ve değerlendirmelerine yardımcı olacaktır (Ünlü, 2005, s. 34).

Ana-babalarla yapılan görüşmelerde, onların pek çoğunun çocuklarının okudukları okullara ve eğitimlerine katkıda bulunmayı istedikleri, ancak bunun nasıl yapılacağını bilmedikleri görülmektedir. Yapılan bir çalışmada iyi kurulan bir ilişki ile katılım %16'dan %68'e çıkartılmıştır (Koç, 1994, s. 97).

Okul personeli, aileleri, çocuklarının sınıfları ve okulları namına gönüllü olmaya teşvik ettiklerinde, bazı önemli sonuçlar ortaya çıkmıştır (Fuller, 1998, s. 133):

1. Veliler, okulda personelle daha rahat bir etkileşimde bulunurlar.
2. Öğrenciler, öğrenme kabiliyetlerini artırır ve daha çok bireysel uyarı alırlar.
3. Öğrenciler yetişkinlerle de daha rahat iletişim kurarlar.
4. Öğretmenler ve okul çalışanları, okulda daha bilinçli bir aile ilgilenimi ve yardım için öğrenci-veli istekliliği elde ederler.
5. Öğretmenler ve okul personeli, ailelerin pek çok yoldan katıldığı programların denenmesinde daha hazır durumdadırlar.

Okul personeli aile seminerleri düzenlediğinde pek çok hedefe ulaşılır(Fuller, 1998, s. 131):

1. Seminerler ev deneyimleri ile okul programı arasında ilişki sağlar.
2. Aileler, olumlu bir aile-ev ortamı sağlamak için kabiliyetlerini güçlendirirler.
3. Aileler, ev öğrenmelerine artabilecek bilgi ve beceriler kazanırlar.
4. Aileler ve okul personeli, resmi olmayan ortamlarda ortaklık inşa ederler.
5. Seminerler, ailelerin çocuklarının eğitime katılmalarına ilişkin korkularını gidermelerinde yardımcı olurlar.

Aile eğitim programları, ailelerin ebeveynlik becerilerini ve bilgilerini geliştirme, çocuk gelişimi ve ailelerin yaşadığı sorunlarla pozitif yollarla başa çıkabilme ile ilgili öğrenme deneyimlerini geliştirmeye odaklanmış programlardır (Tezel Şahin ve Özbey, 2007, s. 9). Anne-baba eğitimi; çocukların yetiştirilmesi, aile ilişkileri, ailede ve toplumda anne-babaya düşen yükümlülüklerin yerine getirilmesi için gerekli bilgi, tutum ve becerilerin sistemli biçimde geliştirilmesidir (Titmus ve diğerleri, 1985; Akt. Çağdaş, 2003, s. 189).

Lombard (1982), ebeveyn eğitim programına en az iki yıl katılan ebeveynlerle, hiç katılmayan ebeveynler üzerinde yaptığı karşılaştırmalı araştırma sonucunda, ebeveyn eğitim programına katılanlara ilgili şu bulgulara ulaşmıştır (Çağdaş, 2003, s. 193):

1. Çocuklarına karşı daha pozitif davranışlar gösterirler.
2. Çocuğun eğitimine daha fazla ilgi ve katılım gösterirler.
3. Okul aktivitelerine daha çok katılırlar.

Ertuğrul (1994), ebeveynlere uygulanan eğitim programının, 3-6 yaş arası çocukların ev ortamlarının düzenlenmesi üzerinde yarattığı değişiklikleri saptamak amacı ile bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular,

ebeveynlere uygulanan eğitim programlarının; ebeveynlerin öğrenme uyarımı, dil uyarımı, fizik çevre, sıcaklık ve kabul etme, akademik uyarım, model olma, deneyimlerde çeşitlilik ve kabullenme davranışlarını arttırdığını ortaya koymuştur (Çağdaş, 2003, s. 197).

Okullar, yalnız çocuklar için değil, ana babalar için de iyi bir eğitim kuruluşu olmak durumundadır. Demokrasinin yerleşmesi için insanların kendilerini doğrudan ilgilendiren konularda katılımı şarttır. Bunun en iyi uygulanabileceği yerlerden biri de okuldur. Ailelerin okula katılımı ile okula, öğrenciye, öğretmene ve ana-babalara sahip çıkma ve çıkılma duygusu yaşatılacaktır (Koç, 1994, s. 95).

1.5.1.2. Evde Veli Katılımı

Aileler çocukların ilk öğretmenleri olması ve çocuklarla evde oldukça fazla zaman geçirmeleri nedeniyle çocukların gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle yaşamın ilk yıllarında özellikle ailelere verilecek çok yönlü eğitim önem taşımaktadır (Chow vd.,2004, 3; Akt. Tezel Şahin ve Özbey, 2007, s. 10). Çocuğun ilköğretime başlamasıyla birlikte, öğrencinin okul başarısı üzerinde rol oynayacak çevresel etkiler toplumun daha geniş bir kesimine doğru genişler. Fakat aile etkisi bütünüyle ortadan kalkmaz. Günün 24 saati içerisinde okul saatlerin miktarı göz önüne alınırsa, çocuk yaşamının $\frac{3}{4}$ 'ünün bu dönemde de aile içerisinde geçirildiği gerçeği ortaya çıkar. Bu durum, okul yıllarında da çocuk-aile etkileşiminin önemini göstermektedir (Çelenk, 2003, s. 29).

Evde veli katılımını anlamak çoğu kez daha zordur fakat 'okulda çocuklarının performanslarını ilerletmek için, evde aile öğrenim aktiviteleri' gibi tanımlanır. Ev ödevinde aile yardımını, çocuğuyla okulu görüşmeyi, oyunlar oynamayı, çocuğuyla okumayı, kütüphaneye gitmeyi, müze ziyaret etmeyi, pişirme konusunda çocuğuna yardımcı olmayı... içerir (Tinkler, 2002; Akt. Ladner, 2006, s. 4).

Hemen her anne baba, doğal olarak, çocuğunun okulda başarılı olmasını istemektedir. Ancak çocuk söz konusu olduğunda, okul başarısı yalnız çocuğun çok çalışmasına ve zeka gücüne bağlı değildir. Çocuğun evinde başarıya zemin hazırlayabilecek koşulların bulunup bulunmaması da üzerinde durulması gereken bir boyuttur (Önder, 2005, s. 155).

Uyarıcılarla zenginleştirilmiş, güvenli ve sağlıklı bir ev ortamının oluşturulmasında en büyük görev anne - babalara düşmektedir. Ancak bu ortamın oluşturulmasında evdeki diğer bireylerin ve eğitim kurumlarının işbirliğine ve önerilerine de ihtiyaç duyulmaktadır. Zaten günümüzün eğitim anlayışı da, ailenin çocuğun eğitimi üzerindeki önemli etkisinden hareketle, aileyi ve öğretmeni daha aktif bir şekilde işbirliğine itmektir. Bu sayede okullarda çocuğa verilen eğitim-öğretim, ev ortamı doğallığında anne babalar tarafından pekiştirildiğinde, öğrenmenin çok daha kalıcı bir şekilde gerçekleşeceği düşünülmektedir (Bradley vd., 2000, 247; Ersoy ve Şahin,1999, 58; Güven, 2000, 99; Akt. Aydoğan, 2006, s. 28).

Eğitim sürecinin evdeki en somut uzantısı ev ödevleridir. Çünkü ev ödevleri hem çocuğun olumlu alışkanlık ve davranışlar geliştirmesini sağlıyor hem de anne babalara çocuğun eğitimini yakından izleme imkanı veriyor (Bıçakçı, 2005, s. 99).

Çocuk, okuldan eve geldiğinde verilen ödevlerini yapabileceği hazır bir mekan bulmalıdır. Bu mekanda çocuğun ödevlerini hazırlarken başvurabileceği ansiklopedi, sözlük, yaşına uygun masal ve hikaye kitaplarının bulunması da son derece önemlidir. Ayrıca okulda verilen alıştırmalar ve ödevleri yapma konusunda henüz yeterli sorumluluğa sahip olmayan çocuklara, özellikle okulun başlaması ile birlikte, yardımcı olmak da gereklidir. Ancak bu yardımların, çocuk ders çalışırken onunla birlikte oturarak, onun gerçekten zorlanmadığı durumlarda yardım ve yol göstermekten ileriye de gitmemesi gerekir. Yersiz ve gereksiz yardımlar, çocuğun kendi kendine yapma ve başarma isteğini öldürebileceği gibi, bir süre sonra tüm ödevlerin anne baba tarafından yapılmasını istenmesine kadar varabilir (Oktay, 1995, s. 53).

Araştırmacılar, çocukların ev çalışmalarında ebeveynleri nasıl harekete geçirecekleri üzerine çalışmışlar, ailelerin, çocukları ve okul tarafından görevlendirilerek yardımların sağlanmasıyla; daha fazla katılımcı olduklarını bulmuşlardır. Fakat bununla birlikte, ailesel katılım çocukların performansları üzerinde az miktarda etkilidir (Bigner, 2006, s. 180).

Yine anne ve babanın aile içinde oluşturulacak öğrenme ortamında yardımcı olması, çocuğun öğrenmek istediği bilgiyi sunması, ya da bulması konusunda ona yardımcı olması, okul başarısını olumlu açıdan etkileyen bir başka etmendir (Yavuzer, 1984, s. 393). Yapılan araştırmalar, evdeki eğitimsel uyarı azlığı ve ailenin okul başarısına karşı gösterdiği ilginin yetersizliği ile okul başarısı sonuçları arasında doğrudan bir ilişkinin varlığını göstermiştir (Yavuzer, 1993, s. 192).

Okul faaliyetlerine aile katılımı ile ilgili yapılan bir diğer araştırmada da, eğitime ve okula aile katılımının, çeşitli şekillerde olabileceği ifade edilmiştir. Buna göre aileler, çocuklarının cesaretlendirerek, onlara uygun çalışma zaman ve yeri sağlayarak, istedik davranışların meydana getirilmesinde kendileri model oluşturarak, ödevleri kontrol ederek ve çocuklar için evde aktif öğretim ortamları yaratarak aile katılımını gerçekleştirmektedirler (Cotton ve Wikelund, 2001).

Anne-babalar, çocuklarını iyi tanımalı, onu yapabileceğinden fazlası için zorlamamalı, aşırı tenkitçi veya koruyucu olmamaya özen göstermelidir. Bunun yansıra çocuğun beslenme, uyku ve oyun ihtiyacının göz önünde bulundurulması sağlıklı, uyumlu bir aile ortamının sağlanması zorunludur. İyi beslenemeyen, annesi veya babası ile ilişkileri iyi olmayan ya da anne babası arasında sürekli tartışmaların bulunduğu ev ortamlarında çocuğun duygusal yaşamı büyük ölçüde sarsıntıya uğrayabileceği gibi, başarısı da büyük tehlikeye girer (Oktay, 1995, s. 54).

Aile içindeki sağlıklı etkileşim ortamı ve huzur; çocuğun gelişimini olduğu kadar arkadaş ilişkilerini ve okul başarısını da etkiler. Tersine, huzursuz aile

ortamında çocuk güvensizlik hisseder. Bu da sınıf ortamına dikkatsizlik, tembellik, hırçınlık ve saldırganlık şeklindeki davranışlarıyla yansiyabilir (Yavuzer, 2000, s. 79).

Yapılan araştırmalar, evdeki eğitimsel uyarı azlığı ve ailenin okul başarısına karşı gösterdiği ilginin yetersizliği ile okul başarısı sorunları arasında doğrudan bir ilişkinin varlığını göstermiştir (Yavuzer, 1993, s. 192). Satır (1996)'ın yaptığı bir araştırmada; çocuğuna yakın ilgi gösteren, çocuğunun çalışma ortamını düzenleyen ve planlayan, çocuğunun başarısını övücü sözlerle destekleyen, çocuğunun başarısızlığında onu çalışırsan başarılı olursun sözleriyle yreklendiren anne-babaların çocuklarının akademik başarılarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (elenk, 2003, s. 29).

1.5.2. Veli Katılım Modelleri

Aile katılımı, anne-babaların, çocukların gelişim ve eğitimlerine katkıda bulunmaları için organize edilmiş etkinlikler bütünüdür. Aile katılımı; okul-aile ilişkilerini geliştirmeyi, ailelerin okula duyarlılığını ve ilgisini arttırmayı, ailelerin okuldaki kararlara katılımını ve katısını geliştirmeyi, ailelerin eğitime katılımını ve desteğini arttırmayı amaçlar (Kandır, 2003; Akt. Feyman, 2006)

Adler'e göre, ailenin çocuğa vereceği şey: "ocuğun doğarken birlikte getirdiği bütün içgüdülere, tepkilere, yeteneklere, vs. biçim ve renk verebilmektir". (Paçacı, 1982; Akt. Çiftçi, 1991, s. 20). Christenson (1990) ve Epstein (1992) ebeveyn katılımının kavramsallaşması için tipolojiler önermişlerdir. Christenson, aile katılımının dört ana kategoriye ayrıldığını iddia etmiştir (Key, 2006, s. 24 -25):

1. Ailenin çocukları için akademik istek ve beklentileri
2. Okul aktivite ve programlarında yer alma
3. ğrenimi destekleyen ev düzeni

4. Çocuklarla okul hakkında iletişim kurma.

Epstein (1992), aile katılımına altı kategori önermiştir. Bu tipoloji aile, okul ve toplum hareketlerini koordine etme girişimidir. Epstein'in kategorileri, çocukların eğitimsel başarılarında aile, toplum ve okul katılımının gerçek anlamını yansıtıyor gibi görünmektedir (Key, 2006, s. 27).

1970'lerden beri Dr. Joyce L. Epstein'in bu arenadaki araştırma ve önderliği, ilk ve orta eğitimde aile katılım hareketlerini neyin oluşturduğunun anlaşılmasında yarılanmış teoremlere ve sistemlerin ilerlemesine katkıda bulunmuştur (Mitchell, 2006, s. 32). Ayrıca Dr. Epstein'in geliştirdiği ev-okul işbirliği için aile katılım sistemleri ve modelleri kapsamlı olup, aile/öğretmen/okul/toplum (çevre) iletişim ve işbirliği için stratejiler ve kolayca anlaşılabilir tanımlar sağlamaktadır (Mitchell, 2006, s. 32). Epstein'in ölçüsü, ebeveyn katılımının beş kategorisini ve genel olarak ebeveyn katılımını ortaya koymaktadır (Uludağ, 2006, s. 3):

1. Tip- Ebeveyn faaliyetleri, ailelerin çocuklarının büyümesini ve gelişmesini anlamalarını artırmaktadır. Bu faaliyetler çocukların sağlığı, emniyeti, beslenmesi, diğer çocuk konuları ve ergenlik gelişimi ve her bir sınıf düzeyinde öğrencilerin eğitimini destekleyen ev koşulları hakkındaki bilgilerle ailelere yardımcı olacaktır. 1. tip faaliyetler aynı zamanda çocuklar için ilgileri ve hedefleri hakkında eğiticiler, ebeveynler ve diğer bakıcılar arasındaki bilgi alışverişini teşvik eden stratejilerle ailelerin okul anlayışlarını artıracaktır (Epstein ve diğerleri, 2002, s. 44).

2. Tip- İletişim faaliyetleri, okul programları ve haber verme, bildirim, konferans, rapor kartları, gazeteler, telefon, e-mail ve bilgisayar yoluyla mesaj, İnternet, açık hava etkinlikleri ve diğer geleneksel ve yenilikçi iletişimler yoluyla öğrenci ilerleyişi hakkında okuldan eve ve evden okula iletişimlerini içerir (Epstein ve diğerleri, 2002, s. 222).

3. Tip- Gönüllülük faaliyetleri, okulu, öğretmenleri ve öğrencileri desteklemesi için ailelerin zamanlarını ve doğal yeteneklerini paylaşmalarını mümkün kılar. Gönüllüler, okulda, sınıflarda, evde ve topluluk içerisinde faaliyetlerini yapabilir. Aile gönüllüleri, münferit öğretmenlere destek olabilir veya kütüphanede, aile odasında, bilgisayar odasında, oyun alanında, yemekhanede, okul sonrası programlarda ve diğer yerlerde yardım edebilirler. Aileler aynı zamanda öğrenci performansları, spor faaliyetleri, toplantılar, kutlamalar ve diğer olaylara katılmak için zaman ayırmalıdır (Epstein ve diğerleri, 2002, s. 51).

4. Tip- Evde öğrenme faaliyetleri, çocuklarının sınıfta yaptıkları akademik çalışmalar, çocuklara ev ödevinde nasıl yardım edileceği ve diğer müfredatla ilgili faaliyetler ve kararlar hakkında ailelere bilgi ve fikir vermektedir. 4. tip faaliyetleri, öğrenci çalışmalarını gözden geçirme, bir dersi geçmek için becerilerin uygulanması, ev ödevlerini izleme ve tartışma, derslerin seçimi ve diğer akademik ve müfredat faaliyetlerini yapma yoluyla evde öğrenci-ebeveyn iletişimlerini ve ebeveyn-çocuk tartışmalarını artırır (Epstein ve diğerleri, 2002, s. 55).

5. Tip- Karar verme faaliyetleri ortaokul ve lise görev listelerinin gelişiminde ve çocuklarını ve aileleri etkimeyen okul politikalarının projelendirilmesi, gözden geçirilmesi ve geliştirilmesinde aileleri içerir. Aile üyeleri Okul Gelişim Ekiplerinde, kurullarda, PTA/PTO ve diğer ebeveyn organizasyonlarında, başlık I ve diğer konseyler ve müdafaa gruplarında aktif katılımcıdır (Epstein vd., 2002, s. 226).

Epstein (1992-1995) yukarıdakilere altıncı bir başlık ekler (Mitchell, 2006, s. 33):

6. Tip- Topluluk faaliyetleri ile işbirliği, okulların, ailelerin ve topluluk gruplarının, organizasyonların, kuruluşların ve bireylerin işbirliğini teşvik eder. 6. Tip faaliyetler okulları iyileştirmek, aileleri sağlamlaştırmak ve okulda ve hayatta başarılı olmaları için öğrencilere yardımcı olmak üzere çok çeşitli yollarda topluluk kaynaklarını tanımlar ve entegre eder (Epstein ve diğerleri, 2002, s. 63).

1996 Washington DC, Aile Toplantısı ve Konferansında, ebeveyn panelistler, (1) çocuklarıyla daha fazla zaman geçiren, (2) nitelikli ebeveynlik fedakarlığı olmaksızın çocuklarına makul yaşam standardını sağlayabilen, (3) ebeveynler işte veya eğitimde iken çocuklarının beslenmesinde, emniyetli ve sağlıklı ortamlarda olduğunu bilen, (4) aile konularını uygun şekilde anlayan, değerlendiren ve bunları yanıtlayan çalışanların olması dileğini belirtmiştir (Daniel, 1996, s. 2; Akt. Wright, Stegelin, Hartle, 2006, s. 18).

Hickman (2005) farklı eğitimci ve yazarların çeşitli tarihlerde yaptıkları araştırmaların sonuçlarından yararlanarak 7 farklı aile katılım türü ortaya koymuştur. Bunlara göre de aileler; iletişimci, okul aktivitelerinin destekçisi, öğrenci, savunucu, karar verici, gönüllü profesyonel ve ev aktivitelerinin öğretmeni olarak okul faaliyetlerine katılmakta ve etkili olmaktadır (Aydoğan, 2007, s. 261).

Aile katılımını tanıtmaya çalışan başka bir tanımlama, araştırmacı Baker et al.'dan, 1999'da düzenlediği tanımlamadır. Baker et al. (1999) çalışmasında öğretmenlerin 'çocukların yetenek ve kavrama ile ilgili gelişimlerine ve okul başarısı için yüksek beklentiler geliştirmesine yardımcı olmak' olarak inandığı 15 aile aktivitesi tanıtmıştır (Baker et al., 1999, s. 371; Akt. Ladner, 2006, s. 7-8). Aşağıda bunlardan bazıları verilmiştir:

1. Okula saygı gösterir
2. Çocukla birlikte okul gününü tartışır
3. Ev ödevlerini denetler
4. Çocuk uygulama becerilerine yardımcı olur
5. Çocukla birlikte hikaye yazar
6. Çocukla birlikte okur
7. Çocukla birlikte proje üzerinde çalışır
8. Çocuğu kütüphaneye götürür
9. Çocuğu kültürel aktivitelere götürür
10. Okulda olanlarla ilgilidir

11. Eve gönderilen notlardan sorumludur

Talim Terbiye Kurulu (2007), velilerden beklenenleri şu şekilde belirtmiştir :

1. Program hakkında yeterli bilgi sahibi olmak,
2. Öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesinde öğretmene yardımcı olmak,
3. Öğrencilerin gözlem formlarını doldurmak,
4. Öğrencilerin okulda öğrendiklerini hayata geçirmesi konusunda yardımcı olmak,
5. Velisi olduğu öğrenci ile okuma saatleri düzenlemek,
6. Öğrencilere verimli çalışabilecekleri bir ortam hazırlamak,
7. Öğrencilerin öğrendiği bilgileri ve okuduklarını kendilerine anlatmaları konusunda cesaretlendirici olmak,
8. Etkinliklerin hazırlanması sürecinde öğretmene yardımcı olmak (fotokopi çekilmesi, kesme, boyama faaliyetlerinin yapılması),
9. Öğretmenle ve okulla tam bir işbirliği yapmak,
10. Okulda düzenlenen veli eğitim seminerlerine katılmak,
11. Önerilen kitapları okuyarak etrafındakilerle paylaşmak,
12. Süreli yayınları temin etmek ve öğrencini dikkatini bunlardaki bazı noktalara çekmek,
13. Okulda ve okul dışında yapılan etkinliklere katılmak,

1.5.3. Veli Katılımında Öğretmenin Rolü

Okul-aile işbirliğinde, öğrenme yaşantılarının sürekli olabilmesi ve başarıya ulaşmasında yönetici-öğretmen, aile ve öğrencinin ortak duyguları paylaşmasının önemi büyüktür (Kaplan, 2002, s. 1). Öğretmen, çocuğun ailesinden sonra gün boyu birlikte olduğu ve ihtiyaçlarını karşılarken gerektiğinde başvurduğu diğer bir kişidir. Başarılı bir eğitim gerçekleştirilebilmesi için, öğretmenle çocuk arasındaki sevgiye dayalı bir güven ilişkisinin yanında çocuğun aile çevresini de tanınması ve

özelliklerini bilmesi gerekmektedir (Kandır, 2001). Okulun işlevini yerine getirmesinde ve başarıya ulaşmasında en önemli unsur iletişimdir. Öğrenciye kazandırılmak istenen davranış modellerinin çevreyle uyumlu olması, yaşamın içinde yer alması, iletişim sürecinin işleyişine bağlıdır (Kaplan, 2002, s. 1).

Öğretmenin aileye ihtiyacı vardır. Öğretmen, öğrencilerin aileleri ile evdeki ilişkilerini bilmediği için okuldaki davranışlarını da tamamen anlayamaz (Strang, 1970, s. 151; Akt. Çayırılı, 1998). Öğretmenin aileyi tanıması, çocuğu tanımasını kolaylaştırmaktadır. Aile üyeleri arasındaki ilişkiler, ailenin çocuğa karşı tutumları, çocuğa uyguladıkları disiplin anlayışı, çocuğun içinde yaşadığı fiziksel çevre koşulları gibi özelliklerin öğretmen tarafından bilinmesi, onun çocukta gözlediği çeşitli davranışları anlamasına ve değerlendirmesine böylelikle çocukla ilgili doğru bilgi edinmesine yardımcı olmaktadır (Kandır, 2001). Öğretmenlerin, öğrencilerin keşfedemedikleri yeteneklerini, aileden destek alarak okul ortamına taşımaları, bu işbirliğinin bir sonucu olarak karşımıza çıkar. Ailelerin çocukları hakkında okul ile pozitif görüşme yapmaları her zaman olumlu sonuçlar doğurur. Bu sayede çocukların okul problemleri de hafifler (Kaplan, 2002, s. 24).

Öğretmen öğrencinin ev koşullarına ilişkin bilgi sahibi olmalıdır. Aileye de okulda yapılan işi izleme fırsatı verilmelidir. Ayrıca öğretmen çocuğun gelişimi konusundaki objektif bilgileri aileye sağlamak suretiyle ailenin çocuğunu daha gerçekçi gözle görebilmesini ve çocuğun gelişimi için gerekli tedbirleri almasını sağlayabilir (Kaşıkçı, 1996, s. 10–12; Akt. Yaylacı, 1999, s. 45).

Okul-aile işbirliği; öğretmenin aileyi ve çocuğu tanıması kadar, ailenin de okulu, programı ve öğretmeni tanımasına yardımcı olmaktadır. Böylece aile, çocuğun eğitim ortamını, okulun ve öğretmenin koşullarını öğrenme fırsatı bulabilmektedir (Kandır, 2001). Öğretmen ana-baba ile iletişiminde yüz yüze görüşme, yazı, telefon, öğrenci defterine not yazılması, ailelere haftalık aylık okul-sınıf haber bülteni gönderme yollarını kullanabilirler (Yaylacı, 1999, s. 44).

1.5.4. Veli Katılımında Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Çevre

Okul, toplum içinde sınıflar yaratma ve arasındaki geçişleri kolaylaştırma, birleştirici ve yenilikçi işlevlerini geliştirerek toplumu yönlendirebilme ve fırsat eşitliğini sağlayabilme özeliğine sahiptir (Aytaç, 2000:3; Akt. Kaplan, 2002). Dış çevrenin çok farklı koşullarında yaşayan öğrenciler, okula geldiklerinde, benzer koşullarda yan yana olur, birbirinin yaşama biçimlerinden etkilenir, birbirini daha iyi tanır, anlar (Başar, 1999: 12–13; Akt. Kaplan, 2002, s. 7).

Öğrencinin yakın çevresinin önemi tartışılmaz bir gerçektir. Öyleyse bu etkileşim, çocuğun yakın çevresi olan aile ve okul yelpazesinde yerini bulmalıdır (Kaplan, 2002, s. 1). Ailenin çocuğun eğitimine odaklanması, okulda yürütülen eğitim faaliyetlerini yakından takip ederek, evdeki eğitim durumları ile uyumlu hale getirmesi bir takım ihtiyaçlarının öncelikli olarak karşılanmasını gerektirir. Ailenin içinde bulunduğu maddi sıkıntılar, çocuğun çalışmasını gerektiriyorsa çocuğun zihinsel, kültürel ve sosyal anlamda gelişimi arka plana atılmış demektir. Aile için okul, çocuğun belli bir yaşa kadar devam etmesi gereken bir kurum niteliğinden başka bir şey değildir (Kaplan, 2002, s. 43).

Bu düşünce yapısına sahip aileler, Ergün'e (1992) göre; 'gelecekteki amaçlara ulaşmayı hedeflemekten çok hemen ulaşılabilir küçük çıkarlara yönelirler. Bu çocuklar, toplumda yükselmeyi sağlayacak kültür değerleri, bilgi ve becerilerle donatılmaz.' Ailelerin çocuklarına bir an önce ekonomik bağımsızlığını kazandırma düşüncesi, okul ile olan ilişkileri olumsuz etkilemektedir (Kaplan, 2002, s. 44).

Araştırma bulguları, ebeveynin sosyal sınıfının çocuğun okula karşı duygularını etkileyen bir faktör olduğunu düşündürmektedir. Orta ve üst sınıftan aileler, okulu, sosyal ve psikolojik açıdan yaşamaya hazırlayıcı bir yol olarak görmekte ve çocuklarının okul faaliyetlerini yakından izleyip, onlarla okul

konusunda tartışmalara girmekte ve akademik başarıyı ödüllendirmektedirler. Buna karşılık, alt sosyal gruptan gelen ebeveyn, okulu kendine yabancı bir kurum olarak görmekte ve çocuğunun okula devamını yasal bir zorunluluk olarak düşünmektedir. Ancak bu genel eğilimin tüm alt sosyal gruptan aileler için geçerli olduğu düşünülemez (Yavuzer, 1993, 192).

Günümüzde birçok anne-baba, ekonomik ve sosyal yaşam koşullarının da gerektirdiğini öne sürerek çocuklarının geleceği için çok çalışmak ve mal varlıklarını arttırmak gerektiğini belirtmektedirler. Bu nedenle çocuklarıyla birlikte daha az zaman geçirdiklerinin kabul etmektedirler. Oysaki her yaşta çocuğun en önemli ihtiyaçlarından biri, anne ve babası ile birlikte olmak, karşılıklı sohbet etmek, günü değerlendirmek, yaşananlardan birlikte dersler çıkarmaktır (Önder, 2005, s.149).

Sağlıklı aile yapısı ailelerin bulunduğu sosyo-ekonomik ve kültürel konumu ile ilgilidir. Bu konudaki araştırmacıların üzerinde durdukları ortak nokta, yalnızca evin parasal imkânları değil, ailenin kültürel düzeyi ve eğitim durumlarının da dikkate alınmasıdır. Bir ailenin eğitim durumu yeterli olduğu halde, kültürel düzeyindeki yetersizlikler okul-aile ilişkilerini olumsuz etkileyecek, dolayısıyla çocukların gelişiminde ileride telafisi mümkün olmayan yaralar açabilecektir (Kaplan, 2002, s. 45).

Ailenin bulunduğu sosyo-ekonomik ve kültürel yapının değişkenliği, elbette okul-aile iletişim sürecini olumlu ya da olumsuz etkileyecektir. Eğitimcilere düşen en önemli görev, ailelerle her zaman iletişime açık olmaları ve kültürel farklılıkları en aza indirgemeleridir. Bu da etkili bir okul-aile işbirliği ile gerçekleşecektir (Kaplan, 2002, s. 46-47).

1.5.5. Veli Katılımının Yararları

Redding'e göre katılım, eğitsel değerlere dayalı olarak, aileleri, öğretmenleri, yöneticileri ve öğrencileri bir araya getirerek eğitim gereksinmelerinin uygun biçimde karşılanması için, bu grupların birbirlerinden neler bekleyebilecekleri ve birbirlerine nasıl yardım edecekleri konusunda bir görüş birliği sağlar (Pehlivan, 1997, s. 5; Akt. Yaylacı, 1999, s. 35).

Morrish'e göre de katılımı birlikte yönetsel sorunlar azalır. Öğretmen-veli, müdür-veli ilişkisi eğitsel amaçlarının gerçekleşmesi yönünden gelişir. Eğitim-öğretimin kalitesi artar. Okul çevreden kabul görür. Rehberlik hizmetlerinde artış, okula maddi destek, disiplin sorunları azalır. Çeşitli kol faaliyetlerinin düzenli yürütülmesinde aile desteği sağlanır. Ekonomik yönden yetersiz öğrenci ve ailelere yardım artar. Ailenin çocuğuyla ilgili bilmesi gerekli bilgiler ortaya çıkar ve bunlar aileye aktarılabilir (Nural,1987: 20-21; Akt. Yaylacı, 1999, s. 35).

Araştırmalar göstermiştir ki iyi düzenlenmiş aile katılım programları, ana-babaların kendileriyle ilgili imajlarını geliştirmekte, okula ve öğretmene saygılarını artırmaktadır. Çocuklarının okuldaki başarısına yardım konusundaki yeterliliklerine ilişkin güven vermektedir (Cochran & Dean 1991'den aktaran, Burns, 1993, s 10; Akt. Yaylacı, 1999, s. 35).

Bir okulda uygulanan program ile artan aile katılımı, bir çok önemli sonuç vermiştir (Burns, 1993:75; Akt. Yaylacı, 1999, s. 35-36):

1. Ana-babalar, çocuk gelişimi, çocuk yetiştirme ve ana-babalık becerileri konusunda daha çok bilgi sahibi olmuşlardır.
2. Ev ile okul arasında artan etkileşim, ailelerin, çocuklarının meslek seçiminde eğitimin rolünü anlamalarını ve destek vermelerini sağlamıştır.

3. Aileler ve okul personeli tarafından paylaşılan bu ortaklık ailelerin kendilerine olan güvenlerini artırmış ve çocuğun okuldaki başarısına, okula devamına yardımcı olmuştur.
4. Çocuklarının ev ödevlerine yardım konusunda ailelere akademik alanda yardımcı olmuştur.

Aileleri eğitim sürecine katılmış olan çocukların diğerlerine göre daha yüksek notlar aldıkları, okula daha düzenli devam ettikleri, ödevlerini daha muntazam yaptıkları, sınıf içinde davranışlarının daha olumlu olduğu ve daha sonraki eğitim yaşantılarında da daha başarılı oldukları saptanmıştır (Vural, 2004, s.159).

Ailenin katılımında etkin bir biçimde yer almasında öğretmen-aile arasındaki iletişimin önemli bir yeri vardır. Öğretmen ve aile sürekli ve etkin bir temas sağlarsa, katılım süreci daha iyi işler ve öğretmen daha verimli çalışabilir. Görüşme ve temas sağlanması için ana-babanın okula gelmesini beklememelidir. Öğretmen de aileye gidebilmelidir (Açıkalin, 1995: 144; Akt. Yaylacı, 1999, s. 44).

1.5.6. Velinin Okula Katılımının Engelleri

Çeşitli faktörler okuldaki faaliyetlere ailelerin katılımını teşvik edebilir veya engelleyebilir. Bu faktörler çocuğun eğitimine ailenin ilgisi, okuldan memnuniyeti ve velinin katılma yeteneği olmak üzere üç grupta ele alınabilir (Chan & Chui, 1997:103; akt. Çalık, 2007, s.128). Gümüşeli'ye (2004) göre, aile okul işbirliği ve katılımını etkileyen birçok faktör vardır. Bu faktörleri iki ana grupta toplamak olanaklıdır. Bunlardan birisi aileden kaynaklanan engelleyiciler, diğeri de okuldan kaynaklanan engelleyicilerdir.

Katılım engelleri içerisinde aileden kaynaklanan engellerin başında, ailenin eğitim ve kültür düzeyinin düşüklüğü yer alır. Ailenin eğitim düzeyinin düşük olması, eğitime ilişkin ilgi ve beklentisinin düşük olmasına neden olabileceği gibi, çocuğun eğitimine destek olma konusunda bilgi eksikliğini de beraberinde getirir.

Yine bu faktör aynı zamanda ailenin okul ile yeterli ve doyurucu ilişki kurmada çekingen davranmasına yol açarak, katılımı engelleyebilir. Aileden kaynaklanan bir diğer faktör de, ailenin okul-veli işbirliği ve öğrenciye destek sağlamaya yönelik olumsuz tutuma sahip olmasıdır. Aileden kaynaklanan bu engellere ayrıca ailenin gelir düzeyinin düşük olması, ailenin zamanının kısıtlı olması gibi faktörleri de eklemek olanaklıdır (Gümüşeli, 2004).

Aile inançları ve tavırları da eğitime ebeveyn katılımını engelleyebilmektedir. Ebeveynler düzenli olarak okulda ihtiyaç duyulmadıklarına inanmakta olabilirler. Mavrogenes “aileler şüphe, öfke veya uygunsuz hissettiklerinde veya kendilerini başarısız ve/veya düşük değerli gördüklerinde suni engeller bina edebildiklerini” belirtmiştir (Key, 2006, s.40- 41).

Okuldan kaynaklanan katılım engelleri içerisinde en önemli olanı ise, okul yöneticisi ve öğretmenlerin veli katılım ve desteğine gereken önemi vermemesi ve bu konuda ailelere yardımcı olmamasıdır. Bazı öğretmen ve yöneticilerin velilerin çocuklarının eğitimi ile ilgili rol üstlenmelerinin kendilerinin işlerini kolaylaştıracağına inanmaların karşın, çoğu yönetici ve öğretmen veli katılımının kendilerine yönelik bir tehdit ve engelleme olduğu inancına sahiptirler. Bu inanç nedeniyle de veli katılımını desteklemek bir yana, okulu aileye kapatarak, aile müdahalesinden kurtulmaya çalışırlar. Veli katılımı ve desteği konusunda yeterli bilgiye sahip olmayan diğer bir grup öğretmen ve yönetici ise veli katılımı okula finansman sağlama, okul açılış törenlerine katılma, veli-öğretmen görüşmelerine katılma gibi biçimsel birkaç etkinlikle sınırlayarak bu konudaki rollerini yerine getirdiklerini kabul ederler. Bu her iki durumda da veli katılımı ve işbirliği engellenmiş olur. Okul kaynaklı engelleyici faktörlerden bir diğeri de okulun kaynaklarının yeterli olmamasıdır. Etkili bir veli katılımı, belirli miktarda parasal kaynağa ihtiyaç gösterir. Okulun veli katılımı ve desteğini geliştirmek için ailelere yönelik eğitim etkinliklerini düzenleyebilmesi, sosyal kültürel etkinlikler gerçekleştirebilmesi ya da en azından aileler ile düzenli bir iletişim sistemi oluşturabilmesi için parasal kaynaklarının yeterli olması gerekir. Yine öğretmen ve

yöneticilerin ailelere karşı tutumlarının olumsuz olması, okula ulaşım güçlüğü olması gibi faktörleri de eklemek olanaklıdır (Gümüşeli, 2004).

Okul personeli pasif bir rol üstlendiğinde, ebeveynleri iyi karşılayamadığında ve olumsuzluklara odaklanan bir iletişim kurduklarında ebeveyn katılımı kısıtlanabilmektedir. Riskli veya düşük gelirli ebeveynlerle ilgili yanlış inançlar ve risk altındaki öğrenciler hakkında uygun olmayan beklentiler de ebeveynler ve okul personeli arasında zayıf ilişkilere sebep olmaktadır (Key, 2006, s. 40-41).

Hoover ve Walker (2002) aile statüsünün (örn. Sınırlı eğitim alma), uygulama meselelerinin (örn. uymayan çalışma programları) ve psikolojik engellerin (örn, kendinin okul deneyimlerinde olumsuz hatıralar) özellikle okul aile iletişiminde ebeveyn katılımına engeller ortaya koyduğunu iddia etmektedir (Mitchell, 2006).

Wilensky ve Kleine'e (1989) göre genel anlamda katılım engelleri dört gruba ayrılmaktadır (Yılmaz, 1993: 27; Akt. Yaylacı, 1999, s. 36-37):

1. Durumsal engeller: Sosyoekonomik düzey, cinsiyet, zaman yokluğu vb.
1. Kurumsal engeller: Uygun olmayan kurum yapısı, kurumları ağır bürokratik süreçleri
2. Bilgisel engeller: Bireylerin bilgi eksikliği, konum-birey arası iki yönlü iletişimin olmaması
3. Psikolojik engeller: İlgi yokluğu, kurum için gereksiz olduğunu düşünme, özgüven eksikliği

Aile katılımının engelleri Tinkler'e (2002) göre beş kategoriye ayrılabilir; "okul ortamı, kültür ve dil, ebeveynlerin eğitim seviyesi, psikolojik meseleler ve lojistik meseleler" (s. 8). Okul ortamı ebeveynlerin okul ortamından hissettiklerine işaret etmektedir. Kültür ve dil engelleri okul ve ailenin farklı kültür ve/veya dile sahip olmalarından kaynaklanmaktadır. Ailelerin eğitim seviyesi de aile katılımının

miktarını etkileyebilmektedir. Psikolojik meseleler bireysel ruh/sağlık problemlerine işaret etmektedir. Lojistik meseleler genellikle para, zaman ve varlık ile ilgili konulardır (Ladner, 2006, s.16).

James (1989) okullarda ebeveyn katılımına engel beş temel nedeni, ‘okulların teşkilatsal yapısı, aile ve okul arasındaki çatışma (sosyo-ekonomik), öğretmenin tavırları ve uygulamaları, ebeveyn eğitiminin eksikliği, bölgesellik’ olarak belirlemiştir. Birkaç yıl sonra Illinois Aile ve Okul Girişimi (1994) uygulama ve kurumsal engellerin ebeveyn katılımına temel engeller olduğunu bulmuştur. Bunlar, ‘ulaşım ve çocuk bakımının eksikliği, “eğitim becerilerinden” yoksun olma, sınırlı kaynakların mevcudiyeti ile temel ihtiyaçların ezilmesi, dil zorlukları, iş istihdamı, okul, öğretmenler ve idarecilerine karşı yabancılaşma hisleri.’ olarak ifade edilmiştir. Ebeveynlerin okula katılımına etki eden engelleri anlamak başarı açığının kapatılması için çok önemlidir (Mitchell, 2006).

Ailenin okula ve okul yönetimine uyumlu ve sağlıklı katılımı bu engellerin aşılmasına büyük ölçüde bağlıdır. Elbette ki engelleri aşmada okula ve aileye bazı sorumluluklar düşmektedir. Ancak her iki taraf konunun ilkelerinde mutabakat sağlamak zorundadırlar. Okul aile işbirliğini kolaylaştıran bu ilkeler şunlardır (Doğan, 2004, s.88):

1. Aileler, okulun ve eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak görülmelidir.
2. Katılım çalışmaları okulun temel sorunları üzerinde odaklaşmalıdır.
3. Aile katılımı, ailelerin birbirleri ile etkileşimi ile başlar.
4. Aile katılımında öncelikler, ailelerin kendi çocuklarının eğitimine katkıları; ailelerin birbirlerine katkıları ve ailelerin birbirlerinin çocuklarının eğitimine katkılarıdır).

Aile katılımına engellerin bilinmesi önemlidir. Bu yüzden bir öğretmen veya okul ebeveynlerin katılımını sağlamaya çalışırken, engellere sebep olabilir veya ebeveyn katılımı ile ilgili en az engele sahip kendi sistemlerini kurabilirler. Eğitimcilerin kendi okul nüfuslarının varsaydıkları ihtiyaçları çerçevesinde toplantılar düzenlenmek yerine (Fredericks & Rasinski, 1990) ailelerin gerçek ihtiyaçlarına yönelik programlar düzenlemek daha iyi olacaktır (Ladner, 2006, s. 16).

1.5.7. Katılımcı Ailelerin Özellikleri

Decker ve White-Clark (1996), katılımcı ailelerin aşağıda belirtilen karakteristiklerini belirlemek yoluyla ‘Neden bazı aileler çocuklarının okullarında katılımcı olurken, diğerleri değildir?’ sorusunu cevaplamaya girişmişlerdir (Key, 2006, s. 29-30):

1. Çocuklarının sosyal, duygusal ve entelektüel gelişim ve ihtiyaçlarına daha hassastırlar.
2. Daha şefkatlidirler, daha az cezalandırırlar ve çocuklarını daha sık överler.
3. Çocuklarıyla daha kompleks dil kullanırlar ve daha sık sözlü cesaret verirler.
4. Çocuklarını daha çok ikna etmeye çalışırlar, çocuklarının girişimlerini daha çok överler ve keşif türünden davranışlarına cesaret verirler.
5. Çocuklarını daha ilginç ve eğlenceli bulurlar.
6. Çocuklarının sıkıntılarının nedenlerinin daha çok farkındadırlar ve çocuklarının sıkıntılarını yatıştırma ve rahatlatmada daha beceriklidirler.
7. Kendi eğitimlerine yönelik girişimlerde bulunmaları daha sık gerçekleşir.
8. Toplum kuruluşlarını daha sık kullanırlar ve aile ve çocuk ihtiyaçlarını gidermede daha beceriklidirler.

Decker ve White-Clark, bu karakteristiklerin yaşamın ve sosyal konumun bütünüyle yürümesinde aile katılımının karakteristikleri olduğu sonucuna varmışlardır (Key, 2006, s. 30). Araştırmacıların da ifade ettikleri gibi, eğitim öncelikle ailede başlar. Çocuğun maddi ve manevi ihtiyaçlarının karşılanması, her şeyden önce ailenin yükümlülüğü altındadır. Sağlıklı bir gelişim dönemi geçiren çocukların, her yönden sağlıklı bir yaşantı geçirecekleri de açıktır. Ancak velinin desteği, sadece okul dönemine kadar olan süreçle sınırlı kalmamalıdır. Her ne kadar eğitim yükü okulla birlikte hafiflemiş olsa da, velilerin desteğine yine her zamanki gibi ihtiyaç olacaktır.

Çalışmanın Amacı: Eğitimde veli-öğretmen-öğrenci üçgeninin parçalanamaz bir bütün olduğunu söylemek mümkündür. Her bir grubun, kendine özgü sorumluluk alanları vardır. Programda, öğrenmenin sorumluluğu büyük ölçüde öğrenciye verilirken; öğretmenlerin de öğrenme ve öğretme sürecinde yönlendiren, düzenleyen, rehberlik eden kişiler olmaları planlanmıştır.

2004–2005 eğitim-öğretim yılı ile birlikte yeni ilköğretim programı yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde düzenlemiştir. Ancak, öğrenciler ve öğretmenler, üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmek için ne kadar çok çaba sarf etseler de velinin katılımı ve desteği olmadığı sürece istenilen sonuca ulaşılması mümkün değildir. Veliler gerek okulda ve sınıfta gerekse evde, çocuklarının eğitiminde üzerlerine düşen görevlerin bilincinde olmalıdırlar. Ev ortamının, eğitimde okulun bir uzantısı olduğu unutulmamalıdır. Okul yaşantılarını evde desteklemeyen; ya da kendilerine ihtiyaç duyulduğu anda okul program ve davetlerinde yer almayarak üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmeyen, çocuklarının eğitim yaşantılarını var olan bütün boyutları ele alarak sorgulamayan veliler, bu davranışlarından birinci derecede etkilenecek olan kişilerin çocukları olacağını bilmeli; sadece okulda yapılanların yetersiz olduğunu ve kendileri tarafından çalışmalar desteklenmediği sürece, çocuklarını başarısızlığa ittiklerinin bilincinde olmalıdırlar. Bu bilgiler göz önünde bulundurulduğunda, velilerin programa katılım düzeylerinin ve okula ilişkin tutumlarının önemi anlaşılmış ve bu

çalışmada programın uygulanması sürecine katılımlarını etkileyen çeşitli boyutların sorgulanması hedeflenmiştir.

Çalışmanın Önemi: Bu çalışmayla birlikte, velilerin programın uygulanması sürecine katılımları ve okula ilişkin tutumları ile velilerin programın uygulanması sürecine katılımlarına ilişkin öğretmen görüşleri, çeşitli değişkenler açısından incelenmiş; velilerin uygulama sürecine katılım engellerinin neler olabileceği araştırılmış; velilerin okula ilişkin tutumları ile programa katılımları arasındaki ilişki irdelenmiştir. Çalışma, uygulanmakta olan eğitim programı sürecinde, velilerin durumlarını gözler önüne sermesi ve ulaşılan sonuçlara dayalı olarak, velilerin sürece katılımlarına ilişkin olarak köklü değişimlerin yapılması gerekliliğini gözler önüne sermesi bakımından önem taşımaktadır.

1.6. PROBLEM CÜMLESİ

İlköğretim programının uygulandığı ilköğretim okulunun 1-7. sınıflarında öğrencisi bulunan velilerin programın uygulanması sürecine katılımları ile okula karşı tutumlarına ilişkin öğretmen ve veli görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşma durumu nedir ve bu sürece katılımları ile velilerin okula ilişkin tutumları arasında bir ilişki var mıdır?

1.7. ALT PROBLEMLER

1. Velilerin programın uygulanması sürecine katılımları;
 - a. Velilerin öğrenim durumu,
 - b. Evdeki çocuk sayısı,
 - c. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi,
 - d. Çocuğun öğrenim gördüğü sınıf düzeyi,

- e. Okulun içinde bulunduğu çevre, bakımından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Velilerin okula ilişkin tutumları;

- a. Velilerin öğrenim durumu,
- b. Evdeki çocuk sayısı,
- c. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi,
- d. Çocuğun öğrenim gördüğü sınıf düzeyi,
- e. Okulun içinde bulunduğu çevre, bakımından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Velilerin programın uygulanması sürecine katılımlarına ilişkin öğretmen görüşleri;

- a. Okutulan sınıf düzeyi,
- b. Branş,
- c. Kıdem,
- d. Okulun bulunduğu çevre, bakımından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Velilerin programın uygulanması sürecine katılımları ile okula ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Velilerin programın uygulanması sürecine katılım engellerine ilişkin veli ve öğretmen görüşleri nelerdir?

1.8. ÇALIŞMANIN KAPSAMI VE SINIRLILIKLARI

Bu araştırma, 2007–2008 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinden Altındağ, Çankaya, Keçiören, Mamak ve Yenimahalle'deki ilköğretim

okullarında öğrenim gören 1–7. sınıf öğrenci velilerinin ve öğretmenlerinin görüşleriyle sınırlı tutulmuştur.

1.9. TANIMLAR

Veli: Ailede, okulda en çok iletişim kuran veya bu çalışmaya katılan öğrencileri yetiştirmekten sorumlu olan yetişkinlerdir (Christenson, 1997). Bu bağlamda veliler ödev kontrol eden, okul aktivitelerine katılan, okulda gönüllü, çalışmak için sessiz bir ortam sağlayan, öğüt veren, duygusal desteği veya kültürel zenginliği sağlayan ve çocuklara anlamaya teşvik edici materyaller sağlayan kişilerdir (Epstein, Connors-Todros, Horsey ve Simon, 1996).

Veli Katılımı: Velilerin, çocukların gelişim ve eğitimlerine katkıda bulunmaları için organize edilmiş etkinlikler bütünüdür. Okul-aile ilişkilerini geliştirmeyi, ailelerin okula duyarlılığını ve ilgisini arttırmayı, ailelerin okuldaki kararlara katılımını ve katısını geliştirmeyi, ailelerin eğitime katılımını ve desteğini arttırmayı amaçlar.

2. BÖLÜM

KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Akkaya (2007), öğretmenlerin ve velilerin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmalarının değerlendirilmesine ilişkin gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmenlerin aile katılımı konusunda düzenlenen çalışmaları seçerken çocukların gelişim ve yaş seviyelerine, ailelerin ve çocukların gereksinimlerine, aile eğitim düzeyine, yapısına, ailelerin isteklilik durumuna ve anne-baba-çocuk üçgeninin oluşmasına dikkat ettikleri; anne babaların ise öncelikle okul dışında olmak üzere, okul içinde ya da ev ortamında eğitime katılım gösterdikleri sonucuna varılmıştır.

Günkan (2007), ailenin ilköğretim öğrencilerinin eğitimi üzerindeki etki düzeylerinin belirlenmesi konulu çalışmada; annelerin, babalara göre çocuklarına daha fazla zaman ayırdıkları; okur-yazarlık durumu arttıkça ailelerin bilinç düzeylerinin yükseldiği, daha yapıcı düşünerek okula katılımlarının arttığı; 30 yaş ve altında olan ailelerin çocuklarının eğitimlerine gerekli zamanı ayırdıkları, 31-40 yaş arası velilerin iletişim kurmada aktif oldukları, 51 yaş ve üzeri velilerin ise model olma durumlarının daha fazla olduğu; çocuk sayısı arttıkça çocuğa ayrılan zamanın azaldığı; genellikle 1-2 çocuğu olan velilerin çocuklarının okullarıyla olan iletişime daha fazla önem verdikleri sonuçları bulunmuştur.

Akbaşlı (2007), ortaöğretim okullarında okul-aile birliklerinin görevlerini gerçekleştirme düzeyleri konulu çalışmasında, okul aile birliğinin her yönden eğitsel ve istendik davranışlar kazandırma konusunda, öğretmen ve yönetime göre yeterince etkili olmadığı; velilerin çoğunluğunun okul aile birliğine önem göstermediği ancak

okul aile işbirliğinin önemi konusunda öğretmen ve okulla ortak görüş içinde olduğu; velilerin sosyal statülerinin okul tercihlerini etkilediği; veliyi aydınlatıcı konferans vb. toplantıların yeterince düzenlenmediği, velilerin genellikle dışarıdaki kursları tercih ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Duran (2005), Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anasınıflarında uygulanmakta olan eğitim programının anne-baba katılım boyutu kapsamında yapılan çalışmaların incelenmesi konulu çalışmasında, çocuk sayısı 3 ve daha çok olan ailelerin katılım çalışmalarında yer alma istekliliğinin 1 ve 2 çocuklu ailelere oranla daha az olduğu; lise öğrenim düzeyindeki annelerin sınıf ve okul etkinliklerine katılımlarının daha fazla olduğu; anne babaların % 66,6 sınıfın okul yaşantısı hakkında düzenli olarak bilgilendirildiklerini belirttikleri, anne babaların % 13,9'unun okulda gönüllü olarak görev aldıkları; okul katılımına anne baba engellerinin başlıcalarının yoğun iş temposu, çocukların küçük olduğu için gerekli olmadığı ve ailelerin kendilerini yeterli görmeleri olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Albayrak (2004), ilköğretim okullarının yönetiminde okul aile birliklerinin okul yönetimine katkısının hangi düzeyde olduğunun tespit edilmesi amacıyla yapmış olduğu araştırmada; ilköğretim okullarının yönetiminde, okul-aile birliklerinin okul yönetimine katkısına ilişkin yönetici-öğretmen ve okul aile birliği üyelerinin görüşlerinin farklı olduğu; yönetici ve öğretmenlerin okul-aile birliği üyelerinin okul yönetimi ile olan iş birliği düzeyini yetersiz buldukları, okul aile birliği üyelerinin ise kendilerini bu konuda büyük oranda yeterli bulduklarını; okul aile birliği üyelerinin okulda velisi buldukları öğrencilerle ilgili konularda okul yönetimi ile işbirliğine daha duyarlı davranırken, çevreyi ve toplumu ilgilendiren konularda daha az duyarlı oldukları sonuçlarını ortaya koymuştur.

Öğrencinin okul başarısı üzerinde aile faktörünün oynadığı rolü konu alan çalışmasında Çelenk şu sonuçlara ulaşmıştır (Çelenk, 2003, s.32):

1. Eğitim açısından destekleyici bir tutum içinde bulunan ailelerden gelen çocukların okul başarıları daha yüksektir.

2. Aile bakım, şefkat ve korumasının okul başarısının yükselmesinde önemli bir faktör olduğu anlaşılmaktadır. Koruyucu aile yanında kalan çocukların eğer uygun şefkat ve kurumu sağlandığı takdirde başarılarının yükseldiği görülmüştür.

3. Okul ile ortak program üzerinde görüş birliği içinde düzenli iletişim içinde bulunan, bu ortak anlayış içinde çocuğuna eğitim desteği sağlayan velilerin çocuklarının okul başarılarının daha da yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Çelenk'in (2001) yaptığı bir başka araştırmada da öğretmenlerin; "okul ile işbirliği içinde çocuğu ile ilgilenen velilerin okul başarısını olumlu yönde etkilediği, çocuğu yanlış bir yönlendirmeden korumak, öğretmen-aile çelişmesini önlemek amacıyla velilerin okul tarafından eğitilmelerinin gerekli olduğu" görüşünde oldukları saptanmıştır (Çelenk, 2003, s.30).

Başaran ve Koç (2000), Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel ilköğretim okullarında veli, öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin, velinin çocuğun okuldaki eğitimine katılımı ile ilgili görüşlerini, karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerini ortaya koyarak katılımı sağlayan bir model geliştirmeyi amaçladıkları çalışmalarında; tarafların, ailenin çocuğun okuldaki eğitimine katılımının gerekliliği ve önemi konusunda aynı görüşleri paylaştıkları fakat, katılımın ne şekilde olması gerektiği, katılım konusunda üzerlerine düşen sorumluluklar ve bu sorumlulukları ne şekilde yerine getirecekleri konusunda hemfikir olmadıkları, çocuğun okuldaki eğitiminde iş birliğinden çok görevlerin paylaşılması ve bu görevlerin diğer tarafların üstlendiği görevlerden bağımsız olarak yerine getirilmesi anlayışında oldukları tespit edilmiş, oysa bu işbirliği için ortak bir dilin konuşulması gerektiği belirtilmiştir.

Koç (2000), yaptığı çalışmada, ailelerin, çocuğun evdeki eğitimi anlamında, çocuklarına okulda neler yaptıklarını sormak, ders çalışma ortamı hazırlamak, ev ödevlerine yardım etmek gibi, öğrencinin başarısına olumlu katkı sağladıklarını

ancak, bu oranın % 50'leri geçmediğini ve bu nedenle evdeki eğitim konusunda ailelerin bilinçli olmadıkları, dolayısıyla yeterince katılımcı olmadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Yaylacı (1999), ilköğretim okullarında ailenin okula katımlı konulu çalışmasında, resmi ilköğretim okullarında ailelerin okul çalışanı olarak, okula yandaş ve program destekleyici olarak, karar verici olarak, birlikte öğrenci olarak, evdeki öğretmen olarak okula katılımın ne düzeyde gerçekleştiğini, engellerini ve geliştirilmesi için neler yapılabileceğini Ankara ili örneğinde ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarına göre, aile katılımı bütün boyutlarda yetersizdir. Yönetici, öğretmen ve ailelere göre katılımın en önemli eksikliği, zaman yokluğu ve ekonomik durumdur. Aile, yönetici ve öğretmenlerin %85'inden fazlası katılım, okul-aile ilişkileri gibi konularda herhangi bir eğitim programına katılmamıştır. Ailelerin en çok yer aldığı katılım etkinliği, bayram, anma törenleri vb. toplantılardır. Ailelerin evdeki öğretmen olarak katılımı, ailelere göre genellikle düzeyindeyken, yönetici ve öğretmenlere göre ise yetersiz düzeydedir.

Doğan (1995), okul-aile iletişiminin engelleri konulu çalışmasında, birinci kademedeki en önemli iletişim engeli olarak velilerin okul ve eğitimle ilgili bilgilere yeterince sahip olmadıklarını saptamıştır.

Sarılar'ın (1993) 'aile eğitimi düzeyinin öğrenci başarısına etkisi' başlıklı araştırmasında, ailenin eğitim düzeyi düşük ise bu durumun okulla ilişkileri ve öğrenci başarısını olumsuz etkilediğini saptamıştır (Yaylacı, 1999, s. 52).

Belç (1993) anne babaların çocuğun okul başarısına yardım ve katkıları başlıklı araştırmasında, ana-babaların çocuklarının derslerine yardım etme yöntemlerini incelemiş ve şu bulguları elde etmiştir: ana-babaların % 95'i bir biçimde çocuklarının derslerine yardım etmektedir. % 59'u çocuğun bilmediği konuları açıklayarak, % 24'ü çalışmalarını düzenli ve sürekli kontrol ederek, % 6,5'i

araştırmaya yönelerek, % 3,5'i araç-gereç ve kaynak sağlayarak, % 1,8'i çocuğun yerine ödev yapmaktadır. % 10,9'u kendi haline bırakmaktadır (Yaylacı, 1999, s. 57).

Bilgin (1990), okul ve aile işbirliği ve sorunları konusunda yaptığı araştırmada; “öğretmenlerin okul-aile ilişkilerini geliştirmede başarılı çalışmalar yaptığı, anne-babaların ise okul-aile ilişkilerini geliştirmede yetersizlikler gösterdikleri, anne-baba eğitiminin okul-aile ilişkilerini düzene koymada ve öğrencilerin okul başarılarının artırılmasında etkili olduğu” sonucuna varılmıştır (Çelenk, 2003, s.30).

Berber (1990), sosyo-ekonomik faktörlerin ve ana-baba tutumlarının okul başarısına etkisi başlıklı araştırmasında, annenin eğitim düzeyinin yüksekliğinin, ailenin aylık gelir seviyesinin yüksekliğinin ve ailedeki birey sayısının az olmasının öğrenci başarısını olumlu etkilediğini saptamıştır (Yaylacı, 1999, s. 57).

Koçak (1988), okul-aile iletişiminin engelleri konulu çalışmasında yönetici ve öğretmenlerle ana-babaların birbirleriyle olan iletişim engellerinin birbirlerini tanımamak, ana-babaların işlerinin çok olması nedeniyle okula gelememeleri, ana babaların öğretmen ve yöneticilere oranla rahat iletişim kuramamaları, öğretmenlerin sınıf kalabalıklığı nedeniyle ana babalara yeterince zaman ayıramamaları olarak sıralamıştır. Okul ve öğrenciyle ilgili bilgilerin veliye geç ulaşması, velinin para istenileceğini düşündüğü için çağırıldığı zaman okula gitmemesi, veliye öğrenciyle bilgi gönderilmesi sonucu yanlış anlaşılmanın yaşanması, ara sıra gözlenen engeller olarak sıralanmıştır.

Aslan'ın (1984) Ankara'daki temel eğitim I. kademe düzeyindeki öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarının, sosyo-kültürel ve ekonomik boyutlarda aile ile ilişkisini araştırdığı çalışma sonuçlarına göre; yöneticiler ve öğretmenlerle veliler arasında planlı programlı bir ilişkiden söz edilemez. İlişkiler rastlantılara dayalıdır. Velilerin

çoğunluğunun okuldaki eğitimsel etkinliklerden haberleri yoktur. Genelde öğretmenler ve veliler okul ve öğrenci sorunları ile ilgilenmemektedir. Bu durum, okul ile aile arasında sağlıklı bir iletişimin bulunmadığını yansıtmaktadır. Okul-aile işbirliğinin öğrenci başarısı açısından önemi konusunda veliler ve öğretmenler görüş birliği içindedir (Çayırılı, 1998, s.16).

Aslan (1984), ilkokul düzeyinde okul-aile ilişkileri konulu çalışmasında, velilerin okulla daha çok sınıf öğretmeni aracılığıyla iletişim kurduklarını, okul-aile birliklerinin etkili bir şekilde işlemediğini ortaya koymuştur.

Ülker'in (1982) yönetici-öğretmen-ailelerin birbirleriyle işbirliği konusundaki görüş farklılıklarını ortaya koymak ve kimlik özellikleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yaptığı araştırmanın bulgularına göre okul ve veliler işbirliğine hazır ve isteklidirler, öğretmenlerin görev yerleri ile doğum yerleri birleştiğinde ve hizmet süreleri arttığında aileleriyle işbirliği eğilimi de artmaktadır. Ayrıca velinin öğrenim durumuyla işbirliği eğilimi arasında anlamlı bir ilişki vardır (Yaylacı, 1999, s. 55).

2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Castro, Bryant, Peisner-Feinberg ve Skinner (2004), yaptıkları araştırmalarda çalışan ebeveynlerin, çalışmalara katılım düzeylerinin daha düşük olduğunu, Hooker (1993) ise tam gün çalışan ebeveynlerin yarım gün çalışan ya da çalışmayan ebeveynlere oranla katılımlarının daha az olduğunu tespit etmişlerdir (Duran, 2005).

Freeman ve Karr, aile katılımının yüksek olduğu bir okulla katılımın düşük olduğu bir okulu karşılaştırdıkları araştırmada, okul-aile ilişkilerinin, katılımın yüksek olduğu okulda katılımın düşük olduğu okula göre daha yüksek düzeyde olduğunu belirlemişlerdir (Freeman ve Karr, 1998, ED 417251; akt. Yaylacı, 1999, s. 59).

Fuller tarafından 1978 yılında yapılan bir araştırmada, ailelerin eğitim programına dahil olmalarının kendileri ile ilgili güvenlerini ve yaşamlarını kontrol edebilecekleri ile ilgili duygularının arttığı saptanmıştır (Sucuka ve Kmmet, 2003; akt. Kuzu, 2006, s. 18).

Robinson ve Choper (1979), tarafından yapılan bir araştırma, programlara katılan ailelerin çocuklarına yönelik olumlu davranışlarının ve çocuklarının gelişimleri ile ilgili tatminlerinin arttığını göstermiştir (Sucuka ve Kmmet, 2003; akt. Kuzu, 2006, s. 18).

Snipers ve diğerleri 75 başarı düzeyi yüksek ve 75 başarı düzeyi düşük temel eğitim okulu yöneticisi üzerinde, okullardaki aile katılıma ilişkin algıları üzerine yaptıkları araştırmada elde edilen bilgiler, iki tip okulda da ev ödevleri, ailelerle birlikte sorunların tartışıldığı toplantılar düzenlemek, evlere mektup ve notlar göndermek, gece okulları vb. ile yetişkinleri eğitmek gibi aile katılım etkinlikleri görülmektedir (Snipers 1995, ED 393171; Akt. Yaylacı, 1999, s. 60).

Nowinski 1989 'da lise düzeyinde aile etkileşimi ve okul verimi arasındaki ilişkiyi araştırmış, okulla etkili iletişim kuran ailelerin çocuklarının akademik başarılarının daha yüksek olduğu; çocuklarıyla etkileşimleri daha sağlıklı ve etkili olan anne-babaların okul ilişkilerinin daha yoğun ve etkili olduğu; ailenin okulla ilişkileri arttıka, çocukların okul hayatından memnun olma düzeyleri ile devam durumlarının arttığı şeklinde bulgulara ulaşılmıştır (Yılmaz, 1993; akt. Yaylacı, 1999, s. 58).

Warren Tampson 1985 yılında çevrenin eğitime etkilerini saptamak amacıyla yaptığı araştırmada ev ile eğitim arasında çok yakın bir ilişki saptamıştır. Eğitimde ana babanın çevredeki diğer nesnelere daha etkili olduğu bulgular arasında yer almaktadır. Appalachia Eğitim Laboratuvarının yedi eyalette, 446 ğretmen üzerinde yaptığı araştırmayla da ilk ve ortaokul arasındaki farklılık, çocuklar büyüdükçe

velinin okula karşı ilgisinin azaldığı; ortaokulda velinin ilgisinin tamamen yok olduğu; ilkokullarda uygulanan program ve etkinliklerle velilerin ilgisinin artırıldığı şeklinde ortaya çıkmıştır (Bilgin, 1990; Akt. Doğan, 1995, s. 20-21).

Araştırmalar incelendiğinde, velilerin eğitime katılımlarının ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Eğitim programları ne kadar dikkatli hazırlanırsa hazırlansın, tam anlamıyla veli katılımından yoksun bir süreçte başarıdan söz etmek çok doğru olmayacaktır. Bu nedenle, yapılması planlanan bu araştırmada velilerin programa katılım düzeylerinin boyutu ortaya konulacaktır.

3. BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları ve veri çözümleme yöntemleri hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

2007- 2008 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 1-7. sınıf öğrenci velilerinin programa katılım düzeylerini ölçmek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma, tarama modeli esas alınarak gerçekleştirilmiştir.

3.2. Evren

Araştırmanın evrenini, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Ankara merkez ilçelerdeki ilköğretim okullarının 1-7. sınıflarında eğitim görmekte olan tüm öğrencilerin veli ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu nedenle araştırma evreni iki alt başlık halinde sunulmuştur.

3.2.1. Veliler: Araştırmanın evrenini, Ankara'nın merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarının 1-7. sınıflarında eğitim görmekte olan tüm öğrencilerin velileri oluşturmaktadır. Bu ilçelerdeki ilköğretim öğrencilerinin sayısı, Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü İstatistik Bölümü'nün 2007-2008 eğitim öğretim yılı resmi verileri itibariyle 361.900'dür. Programın uygulandığı son eğitim basamağı 7. sınıflar olduğu için, toplam sayının yaklaşık olarak 1/8'lik dilimini kapsayan 8. sınıflar bu evrenin dışında bırakılmıştır. Sonuç olarak araştırma evrenini, 316.663 kişilik öğrenci grubunun velileri oluşturmaktadır.

3.2.2. Öğretmenler: Araştırmanın evrenini, Ankara'nın merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarının 1-7. sınıflarında eğitim görmekte olan tüm öğrencilerin öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu ilçelerdeki öğretmenlerin sayısı, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Bölümü'nün 2007-2008 eğitim öğretim yılı resmi verileri itibariyle 24.229'dur.

3.3. Örneklem

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmen ve veliler, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Ankara'nın merkez ilçelerinden olan Altındağ, Çankaya, Keçiören, Mamak ve Yenimahalle'deki ilköğretim okulları arasından seçilerek araştırmaya dahil edilmiştir. Örneklemelere ilişkin ayrıntılar, aşağıda sunulmuştur.

3.3.1. Örneklemi Oluşturan Veliler: Araştırmanın örneklemini, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Ankara'nın merkez ilçelerinden olan Altındağ, Çankaya, Keçiören, Mamak ve Yenimahalle'deki ilköğretim okulları arasından kümeleme yöntemiyle seçilmiş; daha sonra da bu okullardan random yöntemle, 0,02 güvenle 1., 2., 3., 4., 5., 6. ve 7. sınıflar seçilerek, bu sınıflarda ders gören öğrencilerin velileriyle çalışılmıştır. Uygulamalar, öğrenciler aracılığıyla velilere ölçeklerin gönderilmesi suretiyle gerçekleştirilmiştir. Yapılan kaynak taramaları sonucunda edinilen bilgiler doğrultusunda, 316.663 kişilik bir evrende, 0,02 güvenle ulaşılması gereken örneklemin, en az 2720 kişiden oluşması gerekmektedir. Bu da yaklaşık olarak 2720 öğrenciye; dolayısıyla da 2720 öğrenci velisine denk gelmektedir. Ancak, çalışmanın objektifliğini etkilememek adına, seçilen sınıflardaki tüm öğrenci velileriyle çalışılmış ve uygulamalar sonunda 4030 veliye ulaşılmıştır. Çeşitli nedenlerle geçerliliği kaybolan bir kısım anketin elenmesiyle 3691 anket değerlendirmeye alınmıştır.

3.3.2. Örneklemi Oluşturan Öğretmenler: Araştırmanın örneklemini, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Ankara'nın merkez ilçelerinden olan Altındağ, Çankaya, Keçiören, Mamak ve Yenimahalle'deki ilköğretim okulları arasından kümeleme

yöntemiyle seçilmiş; daha sonra da bu okullardan random yöntemle, 0,05 güvenle 1., 2., 3., 4., 5., 6. ve 7. sınıflar seçilerek, bu sınıflarda ders gören öğrencilerin rehberliğini yapan sınıf rehber öğretmenleriyle çalışılmıştır. Bu da yaklaşık olarak 400 öğretmene denk gelmektedir. Uygulamalar sonunda veli katılım düzeylerini belirleme kapsamında görüşüne başvurulmuş öğretmen sayısı ise 471'dir. Okullar seçilirken, sosyo-ekonomik düzey bakımından, okulların içinde bulunduğu çevre göz önünde bulundurulmuş ve katılım bu boyutta incelenmiştir. Merkez ilçelerdeki öğrenci sayıları Tablo 3.1'de, örnekleme dahil edilen okullar ise Tablo 3.2'de belirtildiği gibidir

Tablo 3.1. Örnekleme ilişkin sayısal veriler

Okulların yer aldığı ilçeler	Toplam sayı	Örnekleme kümesi (8. sınıflar hariç)
Altındağ	31000	395
Çankaya	61000	570
Keçiören	110000	660
Mamak	65000	570
Yenimahalle	52000	525
Toplam	361.900	2720

Tablo 3.2. Örnekleme oluşturan merkez ilçeler ve okullar

Okulların yer aldığı ilçeler	Okullar
Altındağ	Aydınlıkevler İlköğretim Okulu Cebeci İlköğretim Okulu Beşikkaya İlköğretim Okulu İhsan sungur İlköğretim Okulu Hacıbayram İlköğretim Okulu
Çankaya	Halide Edip Adıvar İlköğretim Okulu Kurtuluş İlköğretim Okulu Dikmen Öğretmen Necla Kızılbag İlköğretim Okulu Atasülün İlköğretim Okulu Kemal Atatürk İlköğretim Okulu
Keçiören	Atatürk İlköğretim Okulu Çizmece İlköğretim Okulu Kamil Ocak İlköğretim Okulu Faikerbağlı İlköğretim Okulu Çağlar İlköğretim Okulu
Mamak	Demirlibahçe İlköğretim Okulu Şafaktepe İlköğretim Okulu Mamak İlköğretim Okulu 75. Yıl İlköğretim Okulu Alper Tunga İlköğretim Okulu
Yenimahalle	Gaziosmanpaşa İlköğretim O. Refika Aksoy İlköğretim Okulu Barbaros İlköğretim Okulu Abdi İpekçi İlköğretim Okulu Oğuzlar İlköğretim Okulu Osman Ülkümen İlköğretim Okulu

3. 4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları şunlardır:

- Kişisel Bilgi Formları (EK 1)
- Katılım Engelleyen Etmenler Formu (EK 2)
- Okula İlişkin Tutum Ölçeği (EK 3)
- Veli Katılım Ölçeği (EK 4)
- Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Veli Katılım Ölçeği (EK 5)

3.4.1. Kişisel Bilgi Formları: Velilere ve öğretmenlere dönük olarak, araştırma verilerini elde etmek amacıyla hazırlanmıştır.

3.4.2. Katılımı Engelleyen Etmenler: Velilerin programa katılım engellerinin neler olabileceğini belirleyebilmek adına hazırlanmış 11 maddeyi içerir.

3.4.3. Okula İlişkin Tutum Ölçeği: Velinin çeşitli yönlerden okula olan tutumunu belirlemek adına geliştirilmiş 20 maddelik likert tipi bir ölçektir.

Bu araştırmada, velilerin okula ilişkin tutumları, programa katılımlarında önemli bir faktör olarak görüldüğü için; daha önce geliştirilmiş olan ölçekler incelenmiştir. Alan taraması ile birlikte 27 maddelik ölçek taslağı oluşturulmuştur. Taslak, bir ay arayla, deneme örneklem grubuna uygulanmış; uzman görüş ve desteği ile geçerlik - güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Çözümlemeler için SPSS 11,5 paket programı kullanılmıştır. Derecelendirme sistemi, olumludan olumsuz doğru 'her zaman', 'sık sık', 'bazen', 'nadiren' ve 'hiçbir zaman' şeklinde sıralanmış olup; bu sıralama dahilinde 5'den 1'e doğru puanlama gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin 'okul memnuniyeti' boyutu olumsuz maddeleri içerdiği için tam tersi bir kodlama yoluna gidilmiş; 'her zaman' seçeneğine 1, 'sık sık' seçeneğine 2, 'bazen' seçeneğine 3, 'nadiren' için 4 ve 'hiçbir zaman' seçeneğine 5 puan verilmiştir. Dolayısıyla elde edilen sonuçlar, olması gerekenin tam tersi durumudur ve yorumlamalar sırasında bu

ters orantı göz önünde bulundurulmuştur. Toplanan veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizlerden elde edilen sonuçlar doğrultusunda ölçeklere son şekli verilmiştir. Çalışmalar sonucunda, velinin okula karşı tutumunu ölçmeyi hedefleyen, 20 maddelik, okula ilişkin veli tutum ölçeği geliştirilmiştir.

Ölçeğin Geçerlilik- Güvenirlik Çalışmaları

Test-tekrar test ve iç tutarlılık katsayısının hesaplandığı güvenilirlik çalışmasında; iki uygulama puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına t-testi ile bakılmış ve uygulama puanları arasındaki korelasyon bulunmuştur. Ölçekler, 2008 yılı Mart-Nisan aylarında, Ankara’da bir ilköğretim okulunda bulunan ilköğretim 1-5. sınıf velilerine uygulanmıştır. Çalışmaya, birinci uygulamada 237 veli, ikinci çalışmada ise 198 veli katılmıştır. Ölçeğin toplam puana yönelik iç tutarlılık katsayıları, Cronbach- α yöntemi ile hesaplanmıştır.

Test-Tekrar Test Güvenirliği

Test- tekrar test yönteminde, devamlı özellikler ile ilgili ölçümlerde aranan güvenilirliğin tahmininde aynı ölçme aracı, aradan belli bir süre geçtikten sonra aynı gruba uygulanır ve iki uygulamadan elde edilen ölçümler arasındaki ilişki bulunur (Tavşancıl, 2005, s. 19).

Test-tekrar test uygulaması sonucunda, ölçekte yer alan her bir maddenin tutarlılığını belirlemek için iki uygulama puanları arasındaki korelasyona bakılmıştır (EK 6). Korelasyon katsayıları dikkate alındığında ölçek maddeleri güvenilir bulunmuştur.

Maddelerin güvenilirliklerini kontrol etmek amacıyla birinci ve ikinci uygulama puanları arasındaki farkların anlamlılığına ilişkin uygulanan t-testi sonuçları EK 7’de verilmiştir. Tablo incelendiğinde, maddelerin iki uygulama

arasındaki puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu nedenle ölçekteki maddelerin test-tekrar test güvenilirliği bulunmaktadır.

Faktör Analizi

27 madde olarak oluşturulan ölçek, ilk uygulama sonrasında faktör analizine tabi tutulmuş ve ölçeği olumsuz etkileyen 7 madde çıkarılmıştır. Geriye kalan 20 maddelik ölçeğe yapılan faktör analizi sonuçları Tablo 3,3'te verilmiştir.

Tablo 3. 3. Faktör analizi sonuçları

	Faktör (Boyut)		
	1	2	3
t27	,872		
t4	,818		
t2	,805		
t20	,766	,375	
t14	,749	,303	
t26	,571		
t21		,797	
t18		,740	
t16		,731	
t17		,715	
t19		,693	
t8		,669	
t7		,527	
t9	,319	,447	
t12			,661
t23			,656
t24			,656
t25			,572
t11			,523
t5	,363		,463
Öz değer	5,408	2,853	2,005
Varyans	27,042	14,266	10,026
Toplam varyans		51,334	

Analiz sonrasında, maddelerin üç faktörlü bir yapı altında toplandığı görülür. Birinci faktörde 6, ikinci faktörde 8 ve üçüncü faktörde 6 madde yer almıştır. Birinci faktörde, en düşük faktör yükü 0,571; en yüksek faktör yükü ise 0,872 bulunmuştur.

İkinci faktörde faktör yükleri 0,447 ile 0,797 arasında değişirken üçüncü faktörde bu değerler 0,463–0,661 arasında dağılmıştır. Yapı içerisinde özdeğer ise ilk üç faktör için sırasıyla 5,408, 2,853, 2,005 olarak bulunmuştur. Bunun sonucunda, toplam varyansın % 51,334’ü açıklanmaktadır. Bu değerler tutum ölçeğinin geçerli olduğunu gösterir. Alt faktörler incelendiğinde, birinci faktörün içerdiği 6 madde, ‘okul tercihi’ olarak; ikinci faktörün içerdiği 8 madde ‘okul memnuniyeti’; üçüncü faktör içerdiği son altı madde ise ‘okul aktiviteleri’ olarak adlandırılmıştır. Aşağıda, her bir faktörde yer alan maddelerden örnekler verilmiştir.

Birinci alt faktörde yer alan maddelerden bazıları aşağıda verilmiştir;

- Çocuğumun okulunu seçme olanağım olsa yine aynı okulu seçerdim.
- Çocuğumun bu okulun öğrencisi olduğunu söylemekten gurur duyuyorum.
- Çocuğumun başka bir okulda okumasını isterdim.

İkinci alt faktörde yer alan maddeler, yapısı itibariyle olumsuz maddelerdir. Dolayısıyla, elde edilen veriler yorumlanırken, çıkan sonucun tersi bir durumun ifade edilmesi söz konusudur. Bu maddelerden bazıları aşağıda verilmiştir;

- Çocuğumun okuluna istekli gitmiyorum.
- Bu okulda kendimi hiç rahat hissetmiyorum.
- Çocuğumun bu okulda zamanını boşa harcadığına inanıyorum.

Üçüncü alt faktörde yer alan maddelerden bazıları aşağıda verilmiştir;

- Okul ile ilgili eğitim, spor vb. bir alanda olumlu bir gelişme duyduğumda gururlanıyorum.
- Okulun başarılarımı izlemeye çalışırım.
- Okulun eğitim, spor vb. alanlarda başarısı beni etkiliyor.

Güvenirlilik Analizi ve Maddelerin Toplam Korelasyonu

Velilerin okula ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla hazırlanan 20 maddelik ölçekte, maddelerin güvenirliliğini belirlemek amacıyla yapılan iç tutarlılık sınavında, her bir maddenin diğer maddelerle olan toplam korelasyonları hesaplanarak sonuçlar Tablo 3. 4'te verilmiştir.

Tablo 3. 4. Maddelerin diğer maddelerle toplam korelasyonu

Madde	Madde Toplam korelasyon	Madde elenince oluşacak α değeri
t2	,571	,832
t4	,469	,836
t5	,317	,843
t7	,322	,844
t8	,386	,840
t9	,397	,840
t11	,266	,844
t12	,207	,847
t14	,590	,831
t16	,588	,831
t17	,460	,837
t18	,508	,834
t19	,524	,834
t20	,627	,828
t21	,499	,835
t23	,246	,844
t24	,223	,846
t25	,314	,842
t26	,373	,841
t27	,573	,831
α -değeri		,845

Ölçeğin iç güvenirlilik katsayısı olan Cronbach- α güvenirlilik katsayısı 0,845 olarak bulunmuştur. Bu nedenle oluşturulan maddelerin birbirleriyle tutarlı olduğu söylenebilir. Ayrıca, ölçekte yer alan herhangi bir madde ölçekten çıkarıldığında, 0,845 olarak hesaplanan alpha güvenirlilik katsayısında düşüş gözlemlendiğinden, ölçekten madde çıkarılmamıştır. Yine her bir maddenin diğer maddelerin toplamıyla

olan korelasyonlarına bakıldığında, 0,2 ile 0,7 arası korelasyon katsayılarına sahip oldukları görülmektedir. Bu da maddelerin birbirleriyle tutarlılığının olduğunu gösterir. Daha sonra aynı güvenilirlik analizi, üç alt faktörün her birine uygulanmıştır. Uygulama sonrasında birinci alt faktöre ait croanbach- α güvenilirlik katsayısı 0,863 (Tablo 3.5); ikinci alt faktöre ait croanbach- α güvenilirlik katsayısı 0,823 (Tablo 3.6), üçüncü faktöre ait güvenilirlik katsayısı ise 0,656 olarak (Tablo 3.7) bulunmuştur.

Tablo 3. 5. Birinci faktöre ait toplam korelasyon ve güvenilirlik

	Madde toplam korelasyon	Madde elenince oluşacak α değeri
t2	,709	,832
t4	,679	,837
t14	,652	,841
t20	,683	,835
t26	,447	,877
t27	,798	,812
α -değeri		0,863

Tablo 3. 6. İkinci faktöre ait toplam korelasyon ve güvenilirlik

	Madde Toplam korelasyon	Madde elenince oluşacak α değeri
t7	,406	,825
t8	,535	,803
t9	,384	,821
t16	,624	,792
t17	,602	,794
t18	,638	,788
t19	,577	,798
t21	,605	,793
α -değeri		0,823

Tablo 3.7. Üçüncü faktöre ait toplam korelasyon ve güvenilirlik

	Madde Toplam korelasyon	Madde elenince oluşacak α değeri
t5	,380	,621
t11	,421	,603
t12	,443	,591
t23	,404	,615
t24	,338	,633
t25	,386	,617
α -değeri		0,656

Birinci faktör için, her bir maddenin diğer maddelerin toplamıyla olan korelasyonuna bakıldığında, 0,4 ile 0,8 arasında korelasyon katsayılarına sahip oldukları görülmektedir. İkinci faktör için korelasyon katsayıları 0,4 ile 0,7 arasında değişmektedir. Üçüncü faktör için ise bu değerler 0,3 ile 0,5 arasında değişir. Dolayısıyla her bir faktör içindeki maddeler de birbiriyle tutarlıdır.

3.4.4. Veli Katılım Ölçeği: Velinin programın uygulanması sürecine katılım düzeyini belirlemeye dönük olarak geliştirilmiş 30 maddelik likert tipi bir ölçektir.

Ölçek ilk olarak, çeşitli kaynakların ve alanda yapılan çalışmaların incelenmesi sonucunda, 72 maddelik bir taslak olarak hazırlanmış; bu sayı daha sonra, birbirine benzer ve aynı noktada cevap almayı sağlayan gereksiz maddelerin elenmesiyle 52'ye indirilmiştir. Maddeler oluşturulurken, farklı eğitim düzeylerindeki velilerin hepsine de hitap edebilecek şekilde anlaşılır, gereksiz ayrıntılardan uzak, kısa ve öz ifadelere yer verilmiştir. Ölçekte her bir sorunun karşısına 'her zaman', 'sık sık', 'bazen', 'nadiren' ve 'hiçbir zaman' biçiminde beşli likert tipi bir ölçek verilmiş ve bu sıralama dahilinde 5'den 1'e doğru puanlama gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya katılacak olan velilerin ölçeği doğru doldurmaları için ölçek yönergesi hazırlanmıştır. Oluşturulan taslaklar, ölçeğin dilbilgisi açısından doğruluğunun, hedefe uygunluğunun sınanması açısından alanında uzman 5 kişiye verilerek incelemelerine sunulmuştur. Uzmanların incelemeleri doğrultusunda üzerinde gerekli değişiklikler yapılmış olan ve kapsam geçerliliği sınanan anketlerin madde geçerlik-güvenirlik çalışmalarının gerçekleştirilebilmesi için test - tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Uygulama sonrasında, geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmış ve çözümlenmeler için SPSS 11,5 paket programı kullanılmıştır. Toplanan veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizlerden elde edilen sonuçlar doğrultusunda ölçeklere son şekli verilmiştir.

Ölçeğin Geçerlik - Güvenirlik Çalışmaları

Ölçeğin güvenirlik çalışmasında test-tekrar test güvenirlik ve iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Birinci ve ikinci uygulama puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına t-testi ile bakılmış, iki uygulama puanları arasındaki korelasyon bulunmuştur. Ölçekler, 2008 yılı Mart-Nisan aylarında, Ankara'da bir ilköğretim okulunda bulunan ilköğretim 1-5. sınıf velilerine uygulanmıştır. Çalışmaya, birinci uygulamada 237 veli, ikinci çalışmada ise 198 veli katılmıştır. Ölçeğin toplam puana yönelik iç tutarlılık katsayıları Cronbach- α yöntemi ile hesaplanmıştır.

Çalışmada, birinci ve ikinci uygulama arasında yapılan test-tekrar test uygulaması sonucunda ölçekte yer alan her bir maddenin tutarlılığını belirlemek için, iki uygulama puanları arasındaki korelasyona bakılmıştır. Korelasyon katsayıları dikkate alındığında (EK 8) ölçek maddeleri güvenilir bulunmuştur.

Maddelerin güvenirliklerini kontrol etmek amacıyla birinci ve ikinci uygulama puanları arasındaki farkların anlamlılığına ilişkin uygulanan t testi sonuçları incelendiğinde (EK 9) maddelerin iki uygulama arasındaki puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu nedenle ölçekteki maddelerin test-tekrar test güvenirliği bulunmaktadır.

Faktör Analizi ve Yapı Geçerliliği

Ölçeğin geçerliliğinin saptanması için yapılan faktör analizi sonunda, 52 maddeden oluşan ölçekten, ölçeğin yapısına uymayan, varyansı ve faktör yükünü olumsuz etkileyen 22 madde çıkarılmış ve geriye 30 maddelik bir ölçek kalmıştır. Elemeler sonrasında yapılan faktör analizi sonuçları Tablo 3.8.'de verilmiştir.

Tablo 3. 8. Faktör analizi sonuçları

	Faktör (Boyut)	
	1	2
s3	,691	
s8	,636	
s2	,632	
s6	,629	
s4	,599	
s22	,590	,337
s7	,587	
s15	,572	
s18	,569	
s41	,568	
s42	,502	
s19	,486	
s5	,481	
s25	,462	,345
s13	,431	
s45		,675
s30		,648
s39		,622
s31		,616
s21		,593
s51		,585
s23		,569
s44		,551
s38		,525
s29		,498
s28		,497
s20	,379	,491
s49	,388	,467
s46		,453
s37	,315	,439
Öz değer	7,67	2,46
Varyans	27,38	8,629
Toplam varyans	36,027	

Tablo incelendiğinde, birinci faktörde 15 madde, ikinci faktörde 15 madde olmak üzere, iki faktörlü bir yapının oluştuğu görülmektedir. Faktör yükleri birinci grupta 0,431-0,691 arasında toplanırken, ikinci grupta 0,439 ile 0,675 arasında toplanmıştır. Yapı içerisinde, her bir faktörün önem derecesi ve ağırlığına ilişkin bilgi veren özdeğer, birinci faktör için 7,67 olarak bulunurken; İkinci alt faktör için 2,46 olarak bulunmuştur. Bunun sonucunda toplam varyansın %36,027 sının

açıklandığı görülmektedir. Bu değerler, iki faktörlü bir yapı olan ölçeğin geçerli olduğunu göstermektedir. Faktörler incelendiğinde, birinci faktörün içerdiği 15 madde, ‘veli- okul etkileşimi’ olarak; ikinci faktör ise ‘okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi’ olarak adlandırılmıştır. Aşağıda, her bir faktörde yer alan maddelere örnekler verilmiştir.

Birinci alt faktöre giren örnek maddeler;

- Sınıf içi birtakım etkinliklere katılmaya gönüllü olurum.
- Çocuğumun sınıfını düzenli aralıklarla ziyaret ederim.
- Okulla, okulun iletişim kurmasını beklemeden iletişim kurarım.
- Okulda her alanda yapılan faaliyetleri takip ederim.
- Ürün dosyalarının amacını ve hedefini biliyorum.
- Çocuğumun olumlu davranışlarını öğretmeniyile paylaşıyorum...

İkinci alt faktöre ait örnek maddeler;

- Evde o gün okulda yapılanları çocuğumla paylaşıyorum.
- Çocuğumun ev ödevleri için bir ödev yapma programı geliştirmesine yardımcı olurum.
- Eğitsel araçların yapımı konusunda çocuğuma yardımcı olurum.
- Çocuğumla birlikte çalışma masasına oturarak onun çalışma isteğinin artmasını sağlarım.
- Çocuğumun uyku, oyun, ders çalışma ve dinlenme saatlerine dikkat ederim.

Güvenirlilik Analizi ve Maddelerin Toplam Korelasyonu

Velilerin programa katılımlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan 30 maddelik ölçekte, maddelerin güvenirliliğini belirlemek amacıyla

yapılan iç tutarlılık sınavında, her bir maddenin diğer maddelerle olan toplam korelasyonları hesaplanarak sonuçlar Tablo 3.9’da verilmiştir.

Tablo 3. 9. Maddelerin diğer maddelerle toplam korelasyonu

Madde	Madde Toplam korelasyon	Madde elenince oluşacak α değeri
s2	,499	,901
s3	,604	,899
s4	,566	,900
s5	,399	,904
s6	,560	,900
s7	,516	,901
s8	,494	,901
s13	,415	,903
s15	,401	,903
s18	,389	,903
s19	,426	,903
s20	,555	,900
s21	,379	,903
s22	,615	,899
s23	,399	,903
s25	,520	,901
s28	,433	,902
s29	,399	,903
s30	,520	,901
s31	,450	,902
s37	,475	,902
s38	,468	,902
s39	,380	,903
s41	,533	,901
s42	,472	,902
s44	,403	,903
s45	,554	,901
s46	,327	,904
s49	,546	,900
s51	,430	,902
α - değeri		,905

Ölçeğin iç güvenilirlik katsayısı olan Cronbach- α güvenilirlik katsayısı 0,905 olarak bulunmuştur. Bu nedenle oluşturulan maddelerin birbirleriyle tutarlı olduğu söylenebilir. Ayrıca, ölçekte yer alan herhangi bir madde ölçekten çıkarıldığında, 0,905 olarak hesaplanan alpha güvenilirlik katsayısında düşüş gözlemlendiğinden, ölçekten madde çıkarılmamıştır. Yine her bir maddenin diğer maddelerin toplamıyla olan korelasyonlarına bakıldığında, 0,30 ile 0,70 arası korelasyon katsayılarına sahip oldukları görülmektedir. Bu da maddelerin birbirleriyle tutarlılığının olduğunu gösterir.

Daha sonra aynı güvenilirlik analizi, iki alt faktörün her birine uygulanmıştır. Uygulama sonrasında birinci alt faktöre ait cronbach- α güvenilirlik katsayısı 0,86 (bkz. Tablo 3.10); ikinci alt faktöre ait cronbach- α güvenilirlik katsayısı ise 0,849 (bkz. Tablo 3.11) bulunmuştur.

Tablo 3.10. Birinci faktöre ait toplam korelasyon ve güvenilirlik

Madde	Madde Toplam korelasyon	Madde elenince Oluşacak α değeri
s3	,648	,843
s8	,518	,851
s2	,567	,849
s6	,564	,848
s4	,578	,848
s22	,571	,849
s7	,532	,850
s15	,441	,854
s18	,449	,854
s41	,500	,852
s42	,444	,855
s19	,418	,856
s5	,404	,858
s25	,490	,852
s13	,420	,856
α - değeri		,860

Tablo 3.11. İkinci faktöre ait toplam korelasyon ve güvenilirlik

Madde	Madde Toplam korelasyon	Madde elenince oluşacak α değeri
s20	,515	,839
s21	,466	,841
s23	,507	,839
s28	,439	,843
s29	,425	,843
s30	,552	,836
s31	,531	,838
s37	,462	,841
s38	,431	,843
s39	,481	,841
s44	,489	,841
s45	,577	,835
s46	,425	,843
s49	,480	,840
s51	,525	,838
α - değeri		,849

Birinci faktör için, her bir maddenin diğer maddelerin toplamıyla olan korelasyonuna bakıldığında, 0,4 ile 0,7 arasında korelasyon katsayılarına sahip oldukları görülmektedir. İkinci faktör için de yine korelasyon katsayıları 0,4 -0,6 arasında değişmektedir. Dolayısıyla her bir faktör içindeki maddeler de birbiriyle tutarlıdır.

3.4.5. Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Veli Katılım Ölçeği: Öğretmenlerin değerlendirmesinde velilerin programa katılımlarını ölçmeyi hedefleyen ve velilere uygulanan ölçeğin öğretmenlere uyarlanmasıyla elde edilmiş 30 maddelik ölçektir. Testin güvenilirlik katsayısı 0,94'tür.

3. 5. Verilerin Çözümlemesi

Her bir ölçek için, faktör boyutunda ve genele dönük aritmetik ortalama ve standart sapmalar hesaplanmıştır.

Okula ilişkin tutum ölçeği, veli katılım ölçeği ile öğretmen görüşleri doğrultusunda veli katılım ölçekleri için verilen cevaplar sayısal verilere dönüştürülmüş; faktör bazında ve genele ilişkin ortalamaları alınmıştır. Kişisel bilgilere dayalı olarak farkın anlamlılığını ortaya koymak için, tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Varyans analizinde, fark çıkan gruplarda farkın kaynağını belirlemek için Tukey Testi yapılmış ve ortalamalar dikkate alınarak farklılığa dair yorumlar yapılmıştır.

Velilerin okula ilişkin tutumları ile programa katılım düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını anlamak için, faktörler bazında ve genele dönük korelasyon analizleri gerçekleştirilmiş; böylece ilişki varsa eğer, ilişkinin yönü ve büyüklüğüne dair yorumlar yapılmıştır.

Bu çözümlene işlemlerinin gerçekleştirilebilmesi için SPSS 11,5 paket programından faydalanılmıştır.

4. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, yöntem bölümünde açıklanan veri toplama araçları ile elde edilen verilerin istatistiki çözümlenmeleri sonucunda ulaşılan bulgulara, bulgulara ilişkin tablo ve yorumlamalara yer verilmiştir. Bulgular, araştırmanın alt problemlerinin sırası takip edilerek sunulmuştur.

4.1. Veli Katılımı

Velilerin programın uygulanması sürecine katılımlarına ilişkin olarak veli katılımı ölçeğinden elde edilen bulgular, iki başlık altında toplanmıştır. Bunlardan ilki, faktörler bazında genel ortalamaları, ikincisi ise bazı değişkenler açısından veli katılımının faktörleri bazında farklılaşma düzeyini içermektedir.

4.1.1. Velilerin Programın Uygulanması Sürecine Katılımlarına İlişkin Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Velilerin programın uygulanması sürecine katılımlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar Tablo 4.1'de verilmiştir. Tablo 4.1'de velilerin katılıma ilişkin cevaplarının faktör boyutunda ve genel olarak değerlendirildiği görülmektedir.

Tablo 4.1. Velilerin programın uygulanması sürecine katılımlarına ilişkin puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları

Maddeler	N	X	SS
1. Sınıf içi birtakım etkinliklere katılmaya gönüllü olurum.	3658	3,19	1,298
2. Sınıf etkinliklerinde rol alırım.	3628	2,65	1,294
3. Çocuğumun sınıfını düzenli aralıklarla ziyaret ederim.	3652	3,58	1,155
4. Okulla, okulun iletişim kurmasını beklemeden iletişim kurarım.	3577	3,30	1,301
5. Çocuğumla ilgili yaptığım uygulamalara ilişkin olarak öğretmen ile bilgi alış-verişinde bulunurum.	3659	3,83	1,370
6. Çocuğumun öğretmeni ile düzenli bir işbirliği içindeyim.	3641	3,74	1,257
7. Okulda her alanda yapılan faaliyetleri takip ederim.	3641	3,11	1,264
8. Okul politika ve uygulamaları konusunda önerilerde bulunurum.	3622	1,98	1,136
9. Okul tarafından gönüllü olarak çalışabileceğim seçenekler sunuluyor.	3588	1,91	1,239
10. Ürün dosyaları hakkında belirli aralıklarla öğretmenlerce bilgilendiriliyorum.	3594	2,59	1,485
11. Ürün dosyalarının amacını ve hedefini biliyorum.	3553	3,20	1,592
12. Veli eğitim seminerlerine katılarak kendimi geliştirmeye çalışırım.	3628	2,81	1,448
13. Okuldaki karar alma kurullarına katılırım.	3620	2,96	1,597
14. Çocuğumun olumlu davranışlarını öğretmeniyle paylaşıyorum.	3642	3,98	1,169
15. Çocuğuma nasıl yardım edebileceğim konusunda sürekli bilgilendiriliyorum.	3646	3,63	1,326
1. Faktör - Veli-Okul Etkileşimi	3056	3,08	,831
16. Evde, o gün okulda yapılanları çocuğumla paylaşıyorum.	3663	4,40	,960
17. Çocuğumun ev ödevleri için bir ödev yapma programı geliştirmesine yardımcı olurum.	3668	4,22	1,042
18. Proje ödevlerinde çocuğuma yol gösterir ve çeşitli ihtiyaçlarını karşılamasına yardımcı olurum.	3672	4,60	,812
19. Çocuğumun düzenli olarak okuma çalışmaları yapmasını sağlarım.	3674	4,36	,891
20. Çocuğuma çalışma alışkanlığı gibi bireysel nitelikleri kazandırmada çok önemli bir rolüm olduğunu düşünüyorum.	3666	4,26	1,012
21. Çocuğumun ev ödevlerini kontrol ederim.	3675	4,31	,978
22. Eğitsel araçların yapımı konusunda çocuğuma yardımcı olurum.	3646	4,28	,979
23. Çocuğumun araştırma faaliyetlerine zaman ayırarak üzerine düşeni yaparım.	3661	4,42	,922
24. Çocuğumun proje ödevlerine ilişkin olarak bilgilendirilirim.	3643	4,00	1,490
25. Çocuğumun çalıştığı konular beni her zaman ilgilendirir.	3639	4,56	,837
26. Çocuğumla birlikte çalışma masasına oturarak onun çalışma isteğinin artmasını sağlarım.	3652	3,91	1,163
27. Okulun duyuru ve yayınlarını takip ederim.	3634	3,57	1,295
28. Çocuğumun ruhsal ve fiziksel durumundaki değişimler hakkında okulu ve öğretmeni bilgilendiririm.	3659	3,81	1,315
29. Çocuğumun uyku, oyun, ders çalışma ve dinlenme saatlerine dikkat ederim.	3676	4,43	1,102
30. Çocuğumun öğrenmesini destekleyen ev ortamları hazırlarım.	3665	4,35	,973
2. Faktör – Evde Okula İlişkin Veli-Çocuk Etkileşimi	3340	4,24	,681
Genel	2831	3,66	,681

Birinci faktör olan ‘veli-okul etkileşimi’ boyutunda, ortalamaların en çok 3,98 ve en az 1,91 arasında değiştiği görülmektedir. Bu ortalamalar sırasıyla

‘Çocuğumun olumlu davranışlarını öğretmeniyle paylaşırım’ ve ‘Okul tarafından gönüllü olarak çalışabileceğim seçenekler sunuluyor’ maddelerine verilen yanıtların ortalamalarıdır İkinci faktör olan ‘evde okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi’ boyutunda ise, en düşük ortalama 3,57 ile ‘Okulun duyuru ve yayınlarını takip ederim’ maddesine verilen yanıtlardan elde edilmiştir. En yüksek ortalama ise 4,60 ile ‘Proje ödevlerinde çocuğuma yol gösterir ve çeşitli ihtiyaçlarını karşılamasına yardımcı olurum’ maddesine verilen yanıtlardan sağlanmıştır.

Ölçek genelinde ise, katılımın 3,66 gibi bir ortalamayla, ortalama bir değere sahip olduğu ve geneli itibarıyla katılımın bazen gerçekleştiği görülmektedir

4.2. Veli Katılımının Farklılaşması

Veli katılımının farklılaşması durumu velinin öğrenim durumu, evdeki çocuk sayısı, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, çocuğun öğrenim gördüğü sınıf düzeyi ve okulun içinde bulunduğu çevre açısından analiz edilmiş ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

4.2.1. Programın Uygulanması Sürecine Katılım - Öğrenim Durumu

Velilerin ‘veli-okul etkileşimi’, ‘okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi’ faktörlerine ve genel sonuçlara ilişkin yanıtlarının, öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.2 ve 4.3 te görülmektedir.

Tablo 4.2. Veli öğrenim durumuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar

	Öğrenim durumu	N	X	S	Std.Hata
Veli-okul etkileşimi	1. Okur-yazar değil	23	2,85	0,850	,17728
	2. Okur-yazar	44	3,17	0,752	,11340
	3. İlkokul	876	3,04	0,860	,02904
	4. Ortaokul	490	3,06	0,833	,03761
	5. Lise	933	3,12	0,821	,02687
	6. Üniversite veya yüksekokul	582	3,11	0,800	,03318
	7. Yüksek lisans-üstü	72	3,25	0,820	,09668
Okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi	1. Okur-yazar değil	26	3,59	0,852	,16704
	2. Okur-yazar	46	4,04	0,685	,10104
	3. İlkokul	959	4,21	0,768	,02479
	4. Ortaokul	527	4,21	0,704	,03069
	5. Lise	1049	4,31	0,612	,01889
	6. Üniversite veya yüksekokul	619	4,27	0,608	,02443
	7. Yüksek lisans-üstü	76	4,32	0,574	,06585
Genel	1. Okur-yazar değil	21	3,22	0,787	,17170
	2. Okur-yazar	40	3,66	0,588	,09298
	3. İlkokul	789	3,62	0,739	,02632
	4. Ortaokul	443	3,63	0,691	,03281
	5. Lise	881	3,71	0,646	,02176
	6. Üniversite veya yüksekokul	555	3,69	0,636	,02699
	7. Yüksek lisans-üstü	69	3,78	0,658	,07915

Tablo 4.2. incelendiğinde, katılımın veli-okul etkileşimi boyutunda, okur-yazar olmayan 23 velinin katılım ortalaması 2,85; okur-yazar 44 velinin katılım ortalaması 3,17; ilkokul mezunu 876 velinin katılım ortalaması 3,04; ortaokul mezunu 490 velinin katılım ortalaması 3,06; lise mezunu 933 velinin katılım ortalaması 3,12; üniversite veya yüksekokul mezunu 582 velinin katılım ortalaması 3,11; yüksek lisans ve üstü okul mezunu 72 velinin katılım ortalaması ise 3,25 bulunmuştur.

Katılımın okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi boyutunda, okur-yazar olmayan 26 velinin katılım ortalaması 3,59; okur-yazar 46 velinin katılım ortalaması 4,04; ilkokul mezunu 959 velinin katılım ortalaması 4,21; ortaokul mezunu 527 velinin

katılım ortalaması 4,21; lise mezunu 1049 velinin katılım ortalaması 4,31; üniversite veya yüksekokul mezunu 619 velinin katılım ortalaması 4,27; yüksek lisans ve üstü okul mezunu 76 velinin katılım ortalaması ise 4,32 bulunmuştur.

Genele ilişkin ortalamalar incelendiğinde, okur-yazar olmayan 21 velinin katılım ortalaması 3,22; okur-yazar 40 velinin katılım ortalaması 3,66; ilkokul mezunu 789 velinin katılım ortalaması 3,62; ortaokul mezunu 443 velinin katılım ortalaması 3,63; lise mezunu 881 velinin katılım ortalaması 3,71; üniversite veya yüksekokul mezunu 555 velinin katılım ortalaması 3,69; yüksek lisans ve üstü okul mezunu 69 velinin katılım ortalaması ise 3,78 bulunmuştur.

Tablo 4.3'te katılımın veli-okul etkileşimi boyutunda, veli öğrenim durumu ile programa katılım arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde, anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($F=1,708$, $p>0,05$).

Tablo 4.3. Katılım ve öğrenim durumu arasındaki farklılığı gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları

		Kareler toplamı	df	Ortalama toplamı	F	p	Fark Çıkan Gruplar
Veli-okul etkileşimi	Gruplar arası	7,054	6	1,176	1,708	,115	–
	Grup içi	2073,706	3013	,688			
	Toplam	2080,760	3019				
Okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi	Gruplar arası	20,706	6	3,451	7,530	$P<,01$	1-3 1-6 1-4 1-7 1-5 3-5
	Grup içi	1510,179	3295	,458			
	Toplam	1530,885	3301				
Genel	Gruplar arası	9,425	6	1,571	3,404	,002	1-5 1-6 1-7
	Grup içi	1288,004	2791	,461			
	Toplam	1297,429	2797				

Veli öğrenim durumuna göre ikinci faktör olan ‘okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi’ boyutundaki katılım puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, anlamlı bir farkın olduğu görülür ($F=7,530$, $p<0,01$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey Testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, okur-yazar olmayan velilerin katılım ortalamalarının, diğer velilerden düşük olduğu; ilkokul mezunu velilerin katılım ortalamalarının lise mezunu velilerden düşük olduğu görülmektedir. Diğer gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Veli öğrenim durumuna göre genel katılım puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, anlamlı bir farkın olduğu görülür ($F=3,404$, $p<0,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey Testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, okur-yazar olmayan velilerin katılım ortalamalarının lise, üniversite veya yüksek okul ile yüksek lisans-daha üstü okul mezunu velilerden düşük olduğu görülmektedir. Diğer gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.2.2. Programın Uygulanması Sürecine Katılım -Çocuk Sayısı

Velilerin ‘veli-okul etkileşimi’, ‘okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi’ faktörlerine ve genel sonuçlara ilişkin yanıtlarının ailedeki çocuk sayısına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.4 ve 4.5’de görülmektedir.

Tablo 4.4. incelendiğinde, katılımın veli-okul etkileşimi boyutunda, çocuklarının sayısı 1-3 olan 397 velinin katılım ortalaması 3,26; 4-5 olan 2197 velinin katılım ortalaması 3,07; 6-7 olan 375 velinin katılım ortalaması 3,05; 8 ve üzeri olan 43 velinin katılım ortalaması 2,85 bulunmuştur.

Tablo 4.4. Veli ekonomik durumuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar

	Çocuk sayısı	N	X	S	Std.Hata
Veli-okul etkileşimi	1. 1-3	397	3,26	0,871	,04372
	2. 4-5	2197	3,07	0,820	,01750
	3. 6-7	375	3,05	0,827	,04271
	4. 8-üzeri	43	2,85	0,891	,13582
Okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi	1. 1-3	450	4,42	0,627	,02229
	2. 4-5	2388	4,26	0,662	,02498
	3. 6-7	409	4,05	0,759	,02420
	4. 8-üzeri	50	3,78	0,844	,02749
Genel	1. 1-3	368	3,84	0,672	,03505
	2. 4-5	2036	3,66	0,670	,01486
	3. 6-7	353	3,56	0,706	,03759
	4. 8-üzeri	38	3,22	0,776	,12584

Katılımın okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi boyutunda, çocuklarının sayısı 1-3 olan 450 velinin katılım ortalaması 4,42; 4-5 olan 2388 velinin katılım ortalaması 4,26; 6-7 olan 409 velinin katılım ortalaması 4,05; 8 ve üzeri olan 50 velinin katılım ortalaması 3,78 bulunmuştur.

Genel itibariyle verilen yanıtlar sonucunda, çocuklarının sayısı 1-3 olan 368 velinin katılım ortalaması 3,84; 4-5 olan 2036 velinin katılım ortalaması 3,66; 6-7 olan 353 velinin katılım ortalaması 3,56; 8 ve üzeri olan 38 velinin katılım ortalaması 3,22 bulunmuştur.

Tablo 4.5.'de, evdeki çocuk sayısına göre, birinci faktör olan 'veli-okul etkileşimi' boyutundaki katılım puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, anlamlı bir farkın olduğu görülür ($F=7,417$, $p<0,01$).

Tablo 4.5. Katılım ve evdeki çocuk sayısı arasındaki farklılığı gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları

		Kareler toplamı	df	Ortalama toplamı	F	p	Fark Çıkan Gruplar
Veli-okul etkileşimi	Gruplar arası	15,294	3	5,098	7,417	p<0,01	1-2
	Grup içi	2067,525	3008	,687			1-3 1-4
	Toplam	2082,819	3011				
Okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi	Gruplar arası	40,173	3	13,391	29,554	p<0,01	1-2 2-3 1-3 2-4 1-4 3-4
	Grup içi	1492,073	3293	,453			
	Toplam	1532,246	3296				
Genel	Gruplar arası	23,119	3	7,706	16,827	p<0,01	1-2 2-4 1-3 3-4 1-4
	Grup içi	1278,239	2791	,458			
	Toplam	1301,358	2794				

Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey Testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, çocuk sayısı 1-3 arasında değişen velilerin katılım ortalamalarının, çocuk sayısı 4-5, 6-7 ile 8 ve üzerinde değişen velilerin katılım ortalamalarından daha yüksek olduğu; çocuk sayısı arttıkça katılım ortalamalarının düştüğü görülmektedir.

Veli çocuk sayısına göre, ikinci faktör olan 'okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi' boyutundaki katılım puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, anlamlı bir farkın olduğu görülür (F=29,554, p<0,01). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey Testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, çocuk sayısı 1-3 arasında değişen velilerin katılım ortalamalarının, çocuk sayısı 4-5, 6-7 ile 8 ve üzerinde değişen velilerin katılım ortalamalarından daha yüksek olduğu; çocuk sayısı 4-5 olan velilerin katılım ortalamalarının çocuk sayısı 6-7 ile 8 ve üzeri olan velilerden

yüksek olduğu; çocuk sayısı 6-7 olan velilerin katılım ortalamalarının çocuk 8 ve üzeri olan velilerden yüksek olduğu görülmektedir.

Veli çocuk sayısına göre, katılım puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, anlamlı bir farkın olduğu görülür ($F=16,827$, $p<0,01$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey Testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, çocuk sayısı 1-3 arasında değişen velilerin katılım ortalamalarının, çocuk sayısı 4-5, 6-7 ile 8 ve üzerinde değişen velilerin katılım ortalamalarından daha yüksek olduğu; çocuk sayısı 4-5 ve 6-7 olan velilerin katılım ortalamalarının çocuk sayısı 8 ve üzeri olan velilerden yüksek olduğu görülmektedir.

4.2.3. Programın Uygulanması Sürecine Katılım -Ekonomik Durum

Velilerin ‘veli-okul etkileşimi’, ‘okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi’ faktörlerine ve genel sonuçlara ilişkin yanıtlarının, kişi başına düşen gelir durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.6 ve 4.7’de görülmektedir.

Tablo 4.6. Veli ekonomik durumuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar

	Kişi başı gelir	N	X	S	Std.Hata
Veli-okul etkileşimi	1. en düşük	279	2,86	0,850	,05091
	2. biraz düşük	529	3,00	0,818	,03559
	3. orta	541	3,00	0,839	,03609
	4. iyi	557	3,12	0,815	,03451
	5. yüksek	338	3,16	0,816	,04438
	6. çok yüksek	533	3,22	0,776	,03361
Okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi	1. en düşük	303	3,93	0,833	,04785
	2. biraz düşük	581	4,25	0,718	,02980
	3. orta	605	4,22	0,695	,02826
	4. iyi	605	4,29	0,616	,02502
	5. yüksek	360	4,30	0,625	,03294
	6. çok yüksek	587	4,34	0,581	,02398
Genel	1. en düşük	250	3,36	0,750	,04746
	2. biraz düşük	488	3,62	0,695	,03148
	3. orta	509	3,61	0,695	,03079
	4. iyi	516	3,72	0,645	,02838
	5. yüksek	319	3,73	0,651	,03645
	6. çok yüksek	502	3,77	0,605	,02701

Tablo 4.6 incelendiğinde, katılımın veli-okul etkileşimi boyutunda, kişi başına düşen gelir sayısı en düşük olan 279 velinin katılım ortalaması 2,86; biraz düşük olan 529 velinin katılım ortalaması 3,00; orta olan 541 velinin katılım ortalaması 3,00; iyi olan 557 velinin katılım ortalaması 3,12; yüksek olan 338 velinin katılım ortalaması 3,16; çok yüksek olan 533 velinin katılım ortalaması 3,22 bulunmuştur.

Katılımın okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi boyutunda, kişi başına düşen gelir sayısı en düşük olan 303 velinin katılım ortalaması 3,93; biraz düşük olan 581 velinin katılım ortalaması 4,25; orta olan 605 velinin katılım ortalaması 4,22; iyi olan 605 velinin katılım ortalaması 4,29; yüksek olan 360 velinin katılım ortalaması 4,30; çok yüksek olan 587 velinin katılım ortalaması 4,34 bulunmuştur.

Genel itibariyle verilen yanıtlar sonucunda, kişi başına düşen gelir sayısı en düşük olan 250 velinin katılım ortalaması 3,36; biraz düşük olan 488 velinin katılım ortalaması 3,62; orta olan 509 velinin katılım ortalaması 3,61; iyi olan 516 velinin katılım ortalaması 3,72; yüksek olan 319 velinin katılım ortalaması 3,73; çok yüksek olan 502 velinin katılım ortalaması 3,77 bulunmuştur.

Tablo 4.7 incelendiğinde, velilerin, kişi başına düşen gelirlerine göre ‘veli-okul etkileşimi’ boyutundaki katılım puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($F=9,838$, $p<0,01$).

Tablo 4.7. Katılım ve kişi başına düşen gelir seviyesi arasındaki farklılığı gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları

		Kareler toplamı	df	Ortalama toplamı	F	p	Fark Çıkan Gruplar
Veli-okul etkileşimi	Gruplar arası	32,821	5	6,564	9,838	$p<0,01$	1-4 2-6 1-5 3-6 1-6
	Grup içi	1848,857	2771	,667			
	Toplam	1881,678	2776				
Okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi	Gruplar arası	37,968	5	7,594	16,853	$p<0,01$	1-2 1-5 1-3 1-6 1-4 3-6
	Grup içi	1367,524	3035	,451			
	Toplam	1405,491	3040				
Genel	Gruplar arası	33,569	5	6,714	15,009	$p<0,01$	1-2 1-6 1-3 2-6 1-4 3-6 1-5
	Grup içi	1153,176	2578	,447			
	Toplam	1186,745	2583				

Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey Testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, kişi başına düşen gelir seviyesi en düşük olan ailelerde velilerin katılım ortalamalarının, kişi başına düşen gelir seviyesi iyi, yüksek

ve çok yüksek olan ailelerde velilerin katılım ortalamalarından daha düşük olduğu; kişi başına düşen gelir seviyesi biraz düşük ve orta olan ailelerde velilerin katılım ortalamalarının, kişi başına düşen gelir seviyesi çok yüksek olan ailelerde velilerin katılım ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Kişi başına düşen gelir seviyesi yükseldikçe, aile katılım ortalamalarının da yükseldiği görülmektedir.

Velilerin, kişi başına düşen gelirlerine göre, 'okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi' boyutundaki katılım puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($F=16,853$, $p<0,01$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey Testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, kişi başına düşen gelir seviyesi en düşük olan ailelerde velilerin katılım ortalamalarının, kişi başına düşen gelir seviyesi biraz düşük, orta, iyi, yüksek ve çok yüksek olan ailelerde velilerin katılım ortalamalarından daha düşük olduğu; kişi başına düşen gelir seviyesi orta olan ailelerde velilerin katılım ortalamalarının, kişi başına düşen gelir seviyesi çok yüksek olan ailelerde velilerin katılım ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir.

Velilerin, kişi başına düşen gelirlerine göre, genele ilişkin katılım puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($F=15,009$, $p<0,01$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey Testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, kişi başına düşen gelir seviyesi en düşük olan ailelerde velilerin katılım ortalamalarının, kişi başına düşen gelir seviyesi biraz düşük, orta, iyi, yüksek ve çok yüksek olan ailelerde velilerin katılım ortalamalarından daha düşük olduğu; kişi başına düşen gelir seviyesi biraz düşük ve orta olan ailelerde velilerin katılım ortalamalarının, kişi başına düşen gelir seviyesi çok yüksek olan ailelerdeki velilerin katılım ortalamalarından düşük olduğu görülmektedir.

4.2.4. Programın Uygulanması Sürecine Katılım -Sınıf Düzeyi

Velilerin ‘veli-okul etkileşimi’, ‘okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi’ faktörlerine ve genel sonuçlara ilişkin yanıtlarının, çocuğun öğrenim gördüğü sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.8 ve 4.9’da görülmektedir.

Tablo 4.8. Sınıf düzeyine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar

	Sınıf	N	X	S	Std.Hata
Veli-okul etkileşimi	1. sınıf	453	3,31	0,819	,03846
	2. sınıf	474	3,22	0,812	,03731
	3. sınıf	502	3,17	0,793	,03539
	4. sınıf	483	3,09	0,831	,03783
	5. sınıf	466	3,05	0,832	,03855
	6. sınıf	342	2,87	0,825	,04462
	7. sınıf	336	2,78	0,797	,04347
Okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi	1. sınıf	500	4,52	0,498	,02229
	2. sınıf	528	4,41	0,574	,02498
	3. sınıf	555	4,38	0,570	,02420
	4. sınıf	535	4,27	0,636	,02749
	5. sınıf	512	4,15	0,672	,02970
	6. sınıf	353	3,97	0,815	,04336
	7. sınıf	357	3,80	0,798	,04224
Genel	1. sınıf	424	3,92	0,596	,02893
	2. sınıf	433	3,81	0,641	,03078
	3. sınıf	464	3,77	0,613	,02848
	4. sınıf	456	3,68	0,662	,03099
	5. sınıf	435	3,59	0,679	,03257
	6. sınıf	309	3,41	0,711	,04043
	7. sınıf	310	3,31	0,707	,04017

Tablo 4.8 incelendiğinde, katılımın veli-okul etkileşimi boyutunda, çocuğu 1. sınıfa giden 453 velinin katılım ortalaması 3,31; çocuğu 2. sınıfa giden 474 velinin katılım ortalaması 3,22; çocuğu 3. sınıfa giden 502 velinin katılım ortalaması 3,17; çocuğu 4. sınıfa giden 483 velinin katılım ortalaması 3,09; çocuğu 5. sınıfa giden

466 velinin katılım ortalaması 3,05; çocuğu 6. sınıfa giden 342 velinin katılım ortalaması 2,87; çocuğu 7. sınıfa giden 336 velinin katılım ortalaması 2,78 bulunmuştur.

Katılımın okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi boyutunda, çocuğu 1. sınıfa giden 500 velinin katılım ortalaması 4,52; çocuğu 2. sınıfa giden 528 velinin katılım ortalaması 4,41; çocuğu 3. sınıfa giden 555 velinin katılım ortalaması 4,38; çocuğu 4. sınıfa giden 535 velinin katılım ortalaması 4,27; çocuğu 5. sınıfa giden 512 velinin katılım ortalaması 4,15; çocuğu 6. sınıfa giden 353 velinin katılım ortalaması 3,97; çocuğu 7. sınıfa giden 357 velinin katılım ortalaması 3,80 bulunmuştur.

Genele ilişkin sonuçlar doğrultusunda, çocuğu 1. sınıfa giden 424 velinin katılım ortalaması 3,92; çocuğu 2. sınıfa giden 433 velinin katılım ortalaması 3,81; çocuğu 3. sınıfa giden 464 velinin katılım ortalaması 3,77; çocuğu 4. sınıfa giden 456 velinin katılım ortalaması 3,68; çocuğu 5. sınıfa giden 435 velinin katılım ortalaması 3,59; çocuğu 6. sınıfa giden 309 velinin katılım ortalaması 3,41; çocuğu 7. sınıfa giden 310 velinin katılım ortalaması 3,31 bulunmuştur.

Tablo 4.9 incelendiğinde, çocuğun sınıf düzeyine göre, velilerin ‘veli-okul etkileşimi’ boyutundaki katılım puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($F=20,577$, $p<0,01$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey Testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, 1. sınıfta öğrencisi bulunan velilerinin katılım ortalamalarının, 4., 5., 6. ve 7. sınıfta öğrencisi bulunan velilerinin katılım ortalamalarından yüksek olduğu; 2. sınıfta öğrencisi bulunan velilerinin katılım ortalamalarının, 5., 6. ve 7. sınıflarda öğrencisi bulunan velilerin katılım ortalamalarından yüksek olduğu; 3., 4. ve 5. sınıfta bulunan velilerin katılım ortalamalarının, 6. ve 7. sınıfta öğrencisi bulunan velilerin katılım ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Genel olarak denilebilir ki, birinci faktöre ilişkin sınıf düzeyinde veli katılım ortalamaları, sınıf düzeyi yükseldikçe azalmaktadır.

Tablo 4.9. Katılım ve sınıf düzeyi arasındaki farklılığı gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları

		Kareler toplamı	df	Ortalama toplamı	F	p	Fark Çıkan Gruplar
Veli-okul etkileşimi	Gruplar arası	82,189	6	13,698	20,577	p<0,01	1-4 3-6
	Grup içi	2029,773	3049	,666			1-5 3-7
	Toplam	2111,962	3055				1-6 4-6 1-7 4-7 2-5 5-6 2-6 5-7 2-7
Okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi	Gruplar arası	166,930	6	27,822	66,967	p<0,01	1-3 2-5 4-5
	Grup içi	1384,710	3333	,415			1-4 2-6 4-6
	Toplam	1551,640	3339				1-5 2-7 4-7 1-6 3-5 5-6 1-7 3-6 5-7 2-4 3-7 6-7
Genel	Gruplar arası	103,825	6	17,304	40,345	p<0,01	1-3 2-5 3-7
	Grup içi	1211,222	2824	,429			1-4 2-6 4-6
	Toplam	1315,047	2830				1-5 2-7 4-7 1-6 3-5 5-6 1-7 3-6 5-7

Çocuğun sınıf düzeyine göre, velilerin ‘okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi’ boyutundaki katılım puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir (F=66,967, p<0,01). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey Testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, 1. sınıfta öğrencisi bulunan velilerinin katılım ortalamalarının, 3., 4., 5., 6. ve 7. sınıfta öğrencisi bulunan velilerinin katılım ortalamalarından yüksek olduğu; 2. sınıfta öğrencisi bulunan velilerinin katılım ortalamalarının, 4., 5., 6. ve 7. sınıflarda öğrencisi bulunan velilerin katılım ortalamalarından yüksek olduğu; 3. ve 4. sınıfta öğrencisi bulunan velilerin katılım ortalamalarının, 5., 6. ve 7. sınıfta öğrencisi bulunan katılım ortalamalarından yüksek olduğu; 5. sınıfta öğrencisi bulunan velilerin katılım ortalamalarının 6. ve 7. sınıflarda öğrencisi bulunan velilerin katılım ortalamalarından yüksek olduğu; 6 sınıfta öğrencisi bulunan velilerin katılım ortalamalarının 7. sınıflarda öğrencisi bulunan velilerin katılım ortalamalarından

yüksek olduğu görülmektedir. Genel olarak ikinci faktöre ilişkin sınıf düzeyinde veli katılım ortalamalarının, sınıf düzeyi yükseldikçe, azaldığı görülmektedir.

Çocuğun sınıf düzeyine göre, velilerin genele ilişkin katılım puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, anlamlı bir farkın olduğu görülür ($F=40,345$, $p<0,01$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey Testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, 1. sınıfta öğrencisi bulunan velilerinin katılım ortalamalarının, 3., 4., 5., 6. ve 7. sınıfta öğrencisi bulunan velilerinin katılım ortalamalarından yüksek olduğu; 2. ve 3. sınıflarda öğrencisi bulunan velilerinin katılım ortalamalarının, 5., 6. ve 7. sınıflarda öğrencisi bulunan velilerin katılım ortalamalarından yüksek olduğu; 4. ve 5. sınıflarda öğrencisi bulunan velilerin katılım ortalamalarının 6. ve 7. sınıflarda öğrencisi bulunan velilerin katılım ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Genel olarak denilebilir ki sınıf düzeyi yükseldikçe veli katılımı azalmaktadır.

4.2.5. Programın Uygulanması Sürecine Katılım -Çevre

Velilerin ‘veli-okul etkileşimi’, ‘okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi’ faktörlerine ve genel sonuçlara ilişkin yanıtlarının, okulun içinde bulunduğu çevreye göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.10 ve 4.11’de görülmektedir.

Tablo 4.10 incelendiğinde, katılımın veli-okul etkileşimi boyutunda, çocuğunun okulu düşük düzey çevrede bulunan 798 velinin katılım ortalaması 2,99; çocuğunun okulu orta düzey çevrede bulunan 1212 velinin katılım ortalaması 3,09; çocuğunun okulu yüksek düzey çevrede bulunan 1046 velinin katılım ortalaması 3,17 bulunmuştur.

Tablo 4.10. Okulun inde bulunduğu çevreye ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar

Veli-okul etkileşimi	Çevre	N	X	S	Std.Hata
	1. düşük düzey		798	2,99	,893
2. orta düzey		1212	3,09	,799	,02296
3. üst düzey		1046	3,17	,812	,02509
Okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi	1. düşük düzey	869	4,17	,726	,02462
	2. orta düzey	1333	4,26	,693	,01899
	3. üst düzey	1138	4,29	,626	,01856
Genel	1. düşük düzey	740	3,57	,741	,02724
	2. orta düzey	1119	3,67	,671	,02008
	3. üst düzey	972	3,73	,637	,02044

Okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi boyutunda, çocuğunun okulu düşük düzey çevrede bulunan 869 velinin katılım ortalaması 4,17; çocuğunun okulu orta düzey çevrede bulunan 1333 velinin katılım ortalaması 4,26; çocuğunun okulu yüksek düzey çevrede bulunan 1138 velinin katılım ortalaması 4,29 bulunmuştur.

Genele ilişkin katılım ortalamalarında, çocuğunun okulu düşük düzey çevrede bulunan 740 velinin katılım ortalaması 3,57; çocuğunun okulu orta düzey çevrede bulunan 1119 velinin katılım ortalaması 3,67; çocuğunun okulu yüksek düzey çevrede bulunan 972 velinin katılım ortalaması 3,73 bulunmuştur.

Tablo 4.11 incelendiğinde, okulun içinde bulunduğu çevreye göre, velilerin ‘veli-okul etkileşimi’ boyutundaki katılım puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($F=10,421$, $p<0,01$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey Testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, çocuğunun okulu düşük düzey çevrede bulunan velilerinin katılım ortalamalarının,

çocuğunun okulu orta ve yüksek düzey çevrede bulunan velilerinin katılım ortalamalarından düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 4.11. Katılım ve okulun içinde bulunduğu çevre arasındaki farklılığı gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları

		Kareler toplamı	df	Ortalama toplamı	F	p	Fark Çıkan Gruplar
Veli-okul etkileşimi	Gruplar arası	14,321	2	7,160	10,421	p<0,01	1-2 1-3
	Grup içi	2097,642	3053	,687			
	Toplam	2111,962	3055				
Okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi	Gruplar arası	8,098	2	4,049	8,753	p<0,01	1-2 1-3
	Grup içi	1543,542	3337	,463			
	Toplam	1551,640	3339				
Genel	Gruplar arası	10,388	2	5,194	11,258	p<0,01	1-2 1-3
	Grup içi	1304,659	2828	,461			
	Toplam	1315,047	2830				

Okulun içinde bulunduğu çevreye göre, velilerin ‘okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi’ boyutundaki katılım puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir (F=8,753, p<0,01). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey Testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, çocuğunun okulu düşük düzey çevrede bulunan velilerinin katılım ortalamalarının, çocuğunun okulu orta ve yüksek düzey çevrede bulunan velilerinin katılım ortalamalarından düşük olduğu görülmektedir.

Velilerin, okulun içinde bulunduğu çevreye göre, genel olarak katılım puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir (F=10,894,

$p < 0,01$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey Testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, çocuğunun okulu düşük düzey çevrede bulunan velilerinin katılım ortalamalarının, çocuğunun okulu orta ve yüksek düzey çevrede bulunan velilerinin katılım ortalamalarından düşük olduğu görülmektedir.

4.3. Veli Tutumu

Velinin okula ilişkin tutumuna dair olarak veli tutum ölçeğinden elde edilen bulgular, iki başlık altında toplanmıştır. Bunlardan ilki, faktörler bazında genel ortalamaları, ikincisi ise bazı değişkenler açısından veli tutumunun faktörleri bazında farklılaşma düzeyini içermektedir.

4.3.1. Okula İlişkin Tutuma Dair Velilerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Velilerin okula ilişkin tutumlarına dair aritmetik ortalama ve standart sapmalar Tablo 4.12’de verilmiştir. Tablo incelendiğinde, tutuma ilişkin verilen cevapların faktör boyutunda ve genel olarak değerlendirildiği görülmektedir.

Tablo 4.12. Okula ilişkin tutuma dair velilerin aritmetik ortalama ve standart sapmaları

Maddeler	N	X	SS
1. Çocuğumun okulunu seçme olanağım olsa yine aynı okulu seçerdim.	3667	3,97	1,433
2. Çocuğumun bu okulun öğrencisi olduğunu söylemekten gurur duyuyorum.	3679	4,12	1,182
3. Çocuğumun bu okulda okumasından memnunum.	3661	4,19	1,429
4. Çocuğumun başka bir okulda okumasını isterdim.	3642	2,45	1,513
5. Çocuğumun başka bir okula gitmesi durumunda daha iyi öğreneceğine inanıyorum.	3629	2,26	1,422
6. Bu okulu diğer okullara tercih ederim.	3651	3,38	1,528
1. Faktör - Okul Tercihi	3506	3,39	0,571
7. Bu okulun öğrenci velisi olduğumu söylemek <u>istemiyorum</u> .	3642	4,22	1,353
8. Okulun başarıları beni <u>ilgilendirmiyor</u> .	3603	3,91	1,558
9. Çocuğumun okuluna istekli <u>gitmiyorum</u> .	3621	4,13	1,327
10. Okulun olumlu yönlerini tanıtmak için bir çaba harcamak istemem.	3617	4,02	1,364
11. Bu okulda kendimi hiç rahat <u>hissetmiyorum</u> .	3647	4,16	1,257
12. Bu okulu <u>sevmiyorum</u> .	3647	4,11	1,375
13. Okulun çocuğuma yararı olduğuna <u>inanmıyorum</u> .	3633	4,12	1,415
14. Çocuğumun bu okulda zamanını boşa harcadığına inanıyorum.	3611	4,44	1,139
2. Faktör – Okul Memnuniyeti	3311	4,18	0,974
15. Okulun çeşitli sorunları ile ilgili çözümler düşünürüm.	3603	3,15	1,316
16. Okul ile ilgili bir radyo, TV, gazete yayını ile karşılaştığımda ne olduğunu öğrenmeye çalışırım.	3656	4,10	1,233
17. Sanat, spor vb. alanlarda okul adına çeşitli faaliyetlerde bulunmaktan memnun olurum.	3649	3,79	1,327
18. Okul ile ilgili eğitim, spor vb. bir alanda olumlu bir gelişme duyduğumda gururlanıyorum.	3654	4,57	0,936
19. Okulun başarılarını izlemeye çalışırım.	3677	4,27	1,038
20. Okulun eğitim, spor vb. alanlarda başarısı beni etkiliyor.	3668	4,32	1,117
3. Faktör – Okul Aktiviteleri	3486	4,03	0,790
Genel	3045	3,87	0,521

Birinci faktör olan ‘okul tercihi’ boyutunda, ortalamaların en çok 4,19 ve en az 2,26 olmak üzere, bu iki ortalama arasında değiştiği görülmektedir. Bu ortalamalar sırasıyla ‘Çocuğumun bu okulda okumasından memnunum’ ve ‘Çocuğumun başka bir okula gitmesi durumunda daha iyi öğreneceğine inanıyorum’ maddelerine verilen yanıtların ortalamalarıdır.

İkinci faktör olan ‘okul memnuniyeti’ boyutunda ise, en düşük ortalama 3,91 ile ‘Okulun başarıları beni ilgilendirmiyor’ maddesine verilen yanıtlardan elde edilmiştir. En yüksek ortalama ise 4,44 ile ‘Çocuğumun bu okulda zamanını boşa harcadığına inanıyorum’ maddesine verilen yanıtlardan sağlanmıştır.

Üçüncü faktör olan ‘okul aktiviteleri’ boyutunda ise, en düşük ortalama 3,15 ile ‘Okulun çeşitli sorunları ile ilgili çözümler düşünürüm’ maddesine verilen yanıtlardan elde edilmiştir. En yüksek ortalama ise 4,57 ile ‘Okul ile ilgili eğitim, spor vb. bir alanda olumlu bir gelişme duyduğumda gururlanıyorum’ maddesine verilen yanıtlardan sağlanmıştır.

Ölçek genelinde ise, katılımın 3,87 gibi bir ortalamayla, ortalama bir değere sahip olduğu ve geneli itibariyle katılımın bazen gerçekleştiği görülmektedir.

4.4. Veli Tutumunun Farklılaşması

Veli tutumunun farklılaşması durumu velinin öğrenim durumu, evdeki çocuk sayısı, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, çocuğun öğrenim gördüğü sınıf düzeyi ve okulun içinde bulunduğu çevre açısından analiz edilmiş ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

4.4.1. Tutum-Öğrenim Durumu

Velilerin ‘okul tercihi’, ‘okul memnuniyeti’ ‘okul aktiviteleri’ faktörlerine ve genel sonuçlara ilişkin yanıtlarının, velinin öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.13 ve 4.14’de görülmektedir.

Tablo 4.13. Öğrenim durumlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar

	Öğrenim durumu	N	X	S	Std.Hata
Okul tercihi	1. Okur-yazar değil	31	3,37	0,765	,13748
	2. Okur-yazar	50	3,48	0,466	,06585
	3. İlkokul	1037	3,39	0,576	,01789
	4. Ortaokul	559	3,37	0,580	,02452
	5. Lise	1070	3,39	0,560	,01711
	6. Üniversite veya yüksekokul	640	3,41	0,574	,02268
	7. Yüksek lisans-üstü	74	3,38	0,529	,06154
Okul memnuniyeti	1. Okur-yazar değil	30	4,03	0,894	,16330
	2. Okur-yazar	43	4,17	0,962	,14671
	3. İlkokul	963	4,00	1,061	,03419
	4. Ortaokul	525	4,07	1,053	,04596
	5. Lise	1020	4,23	0,929	,02910
	6. Üniversite veya yüksekokul	618	4,44	0,762	,03066
	7. Yüksek lisans-üstü	75	4,56	0,696	,08038
Okul aktiviteleri	1. Okur-yazar değil	30	3,54	1,003	,18304
	2. Okur-yazar	46	3,89	0,809	,11931
	3. İlkokul	1028	3,99	0,852	,02659
	4. Ortaokul	571	4,04	0,720	,03014
	5. Lise	1058	4,05	0,778	,02391
	6. Üniversite veya yüksekokul	633	4,08	0,741	,02946
	7. Yüksek lisans-üstü	78	4,14	0,699	,07920
Genel	1. Okur-yazar değil	30	3,65	0,577	,10529
	2. Okur-yazar	38	3,89	0,529	,08588
	3. İlkokul	879	3,80	0,542	,01828
	4. Ortaokul	492	3,84	0,507	,02287
	5. Lise	933	3,90	0,515	,01685
	6. Üniversite veya yüksekokul	571	3,97	0,499	,02088
	7. Yüksek lisans-üstü	69	4,07	0,371	,04469

Tablo 4.13 incelendiğinde, ‘okul tercihi’ boyutuna ilişkin okur-yazar olmayan 31 velinin tutum ortalaması 3,37; okur-yazar 50 velinin tutum ortalaması 3,48; ilkokul mezunu 1037 velinin tutum ortalaması 3,39; ortaokul mezunu 559 velinin tutum ortalaması 3,37; lise mezunu 1070 velinin tutum ortalaması 3,39; üniversite

veya yüksekokul mezunu 640 velinin tutum ortalaması 3,41; yüksek lisans ve üstü okul mezunu 74 velinin tutum ortalaması ise 3,38 bulunmuştur.

‘Okul memnuniyeti’ boyutuna ilişkin okur-yazar olmayan 30 velinin tutum ortalaması 4,01; okur-yazar 43 velinin tutum ortalaması 4,17; ilkokul mezunu 963 velinin tutum ortalaması 4,00; ortaokul mezunu 525 velinin tutum ortalaması 4,07; lise mezunu 1020 velinin tutum ortalaması 4,23; üniversite veya yüksekokul mezunu 618 velinin tutum ortalaması 4,44; yüksek lisans ve üstü okul mezunu 75 velinin tutum ortalaması ise 4,56 bulunmuştur.

‘Okul aktiviteleri’ boyutuna ilişkin okur-yazar olmayan 30 velinin tutum ortalaması 3,54; okur-yazar 46 velinin tutum ortalaması 3,89; ilkokul mezunu 1028 velinin tutum ortalaması 3,99; ortaokul mezunu 571 velinin tutum ortalaması 4,04; lise mezunu 1058 velinin tutum ortalaması 4,05; üniversite veya yüksekokul mezunu 633 velinin tutum ortalaması 4,08; yüksek lisans ve üstü okul mezunu 78 velinin tutum ortalaması ise 4,14 bulunmuştur.

Genele ilişkin tutum ortalamalarına dönük olarak okur-yazar olmayan 30 velinin tutum ortalaması 3,65; okur-yazar 38 velinin tutum ortalaması 3,89; ilkokul mezunu 879 velinin tutum ortalaması 3,80; ortaokul mezunu 492 velinin tutum ortalaması 3,84; lise mezunu 933 velinin tutum ortalaması 3,90; üniversite veya yüksekokul mezunu 571 velinin tutum ortalaması 3,97; yüksek lisans ve üstü okul mezunu 69 velinin tutum ortalaması ise 4,07 bulunmuştur.

Tablo 4.14 incelendiğinde, veli öğrenim durumuna göre birinci faktör olan ‘okul tercihi’ boyutundaki tutum puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, anlamlı bir farkın olmadığı görülür ($F=0,420$, $p>0,05$).

Tablo 4.14. Tutum ve öğrenim durumu arasındaki farklılığı gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları

		Kareler toplamı	df	Ortalama toplamı	F	p	Fark Çıkan Gruplar
Okul tercihi	Gruplar arası	,821	6	,137	,420	,866	–
	Grup içi	1125,150	3454	,326			
	Toplam	1125,971	3460				
Okul memnuniyeti	Gruplar arası	92,124	6	15,354	16,717	p<0,01	3-5 3-6 3-7 4-5 4-6 4-7 5-6
	Grup içi	3000,575	3267	,918			
	Toplam	3092,699	3273				
Okul aktiviteleri	Gruplar arası	12,596	6	2,099	3,396	,002	1-3 1-4 1-5 1-6 1-7
	Grup içi	2124,579	3437	,618			
	Toplam	2137,175	3443				
Genel	Gruplar arası	15,417	6	2,569	9,622	p<0,01	1-6 1-7 3-5 3-6 3-7 4-6 4-7
	Grup içi	802,464	3005	,267			
	Toplam	817,881	3011				

Veli öğrenim durumuna göre ikinci faktör olan ‘okul memnuniyeti’ boyutundaki tutum puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, anlamlı bir farkın olduğu görülür ($F=16,717$, $p<0,01$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey Testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, ilkökul ve ortaokul mezunu velilerin tutum ortalamalarının, lise, üniversite ile yüksek lisans-üstü okul mezunu velilerin tutum ortalamalarından düşük olduğu; lise mezunu velilerin tutum ortalamalarının üniversite mezunu velilerin tutum ortalamalarından düşük olduğu görülmektedir. Diğer gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Veli öğrenim durumuna göre üçüncü faktör olan ‘okul aktiviteleri’ boyutundaki tutum puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, anlamlı bir farkın olduğu görülür ($F=3,396$,

$p<0,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey Testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, okur-yazar olmayan velilerin tutum ortalamalarının, ilkokul, ortaokul, lise, üniversite, yüksek lisans-üstü okul mezunu velilerin tutum ortalamalarından düşük olduğu görülmektedir. Diğer gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Veli öğrenim durumuna genel olarak tutum puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, anlamlı bir farkın olduğu görülür ($F=9,622$, $p<0,01$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey Testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, okur-yazar olmayan velilerle ortaokul mezunu velilerin tutum ortalamalarının, üniversite, yüksek lisans-üstü okul mezunu velilerin tutum ortalamalarından düşük olduğu; ilkokul mezunu velilerin tutum ortalamalarının lise, üniversite, yüksek lisans-üstü okul mezunu velilerin tutum ortalamalarından düşük olduğu görülmektedir. Diğer gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.4.2. Tutum-Çocuk Sayısı

Velilerin 'okul tercihi', 'okul memnuniyeti' 'okul aktiviteleri' faktörlerine ve genel sonuçlara ilişkin yanıtlarının, çocuk sayısına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.15 ve 4.16'da görülmektedir.

Tablo 4.15. Evde bulunan çocuk sayısına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar

	Çocuk sayısı	N	X	S	Std.Hata
Okul tercihi	1. 1-3	468	3,40	0,641	,02963
	2. 4-5	2506	3,38	0,556	,01110
	3. 6-7	429	3,42	0,564	,02724
	4. 8-üzeri	54	3,37	0,529	,07195
Okul memnuniyeti	1. 1-3	447	4,29	0,957	,04526
	2. 4-5	2369	4,19	0,954	,01960
	3. 6-7	403	4,06	1,017	,05066
	4. 8-üzeri	52	3,93	1,021	,14163
Okul aktiviteleri	1. 1-3	465	4,12	0,769	,03565
	2. 4-5	2500	4,05	0,767	,01534
	3. 6-7	419	3,87	0,876	,04281
	4. 8-üzeri	54	3,88	0,828	,11269
Genel	1. 1-3	410	3,95	0,540	,02667
	2. 4-5	2176	3,88	0,501	,01074
	3. 6-7	372	3,79	0,581	,03012
	4. 8-üzeri	50	3,75	0,456	,06442

Tablo 4.15 incelendiğinde, ‘okul tercihi’ boyutuna ilişkin olarak çocuklarının sayısı 1-3 olan 468 velinin tutum ortalaması 3,40; 4-5 olan 2506 velinin tutum ortalaması 3,38; 6-7 olan 429 velinin tutum ortalaması 3,42; 8 ve üzeri olan 54 velinin tutum ortalaması 3,37 bulunmuştur.

‘Okul memnuniyeti’ boyutuna ilişkin olarak çocuklarının sayısı 1-3 olan 447 velinin tutum ortalaması 4,29; 4-5 olan 2369 velinin tutum ortalaması 4,19; 6-7 olan 403 velinin tutum ortalaması 4,06; 8 ve üzeri olan 52 velinin tutum ortalaması 3,37 bulunmuştur.

‘Okul aktiviteleri’ boyutuna ilişkin olarak çocuklarının sayısı 1-3 olan 465 velinin tutum ortalaması 4,12; 4-5 olan 2500 velinin tutum ortalaması 4,05; 6-7 olan

419 velinin tutum ortalaması 3,87; 8 ve üzeri olan 54 velinin tutum ortalaması 3,88 bulunmuştur.

Genele ilişkin olarak çocuklarının sayısı 1-3 olan 410 velinin tutum ortalaması 3,95; 4-5 olan 2176 velinin tutum ortalaması 3,88; 6-7 olan 372 velinin tutum ortalaması 3,79; 8 ve üzeri olan 50 velinin tutum ortalaması 3,75 bulunmuştur.

Tablo 4.16 incelediğinde, evdeki çocuk sayısına göre birinci faktör olan ‘okul tercihi’ boyutundaki tutum puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, anlamlı bir farkın olmadığı görülür ($F=0,490$, $p>0,05$).

Tablo 4.16. Okula ilişkin tutum ve evde bulunan çocuk sayısı arasındaki farklılığı gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları

		Kareler toplamı	df	Ortalama toplamı	F	p	Fark Çıkan Gruplar
Okul tercihi	Gruplar arası	,476	3	,159	,490	,689	-
	Grup içi	1116,505	3453	,323			
	Toplam	1116,981	3456				
Okul memnuniyeti	Gruplar arası	14,799	3	4,933	5,313	,001	1-3 1-4
	Grup içi	3033,371	3267	,928			
	Toplam	3048,170	3270				
Okul aktiviteleri	Gruplar arası	17,198	3	5,733	9,369	$p<0,01$	1-3 2-3
	Grup içi	2101,281	3434	,612			
	Toplam	2118,479	3437				
Genel	Gruplar arası	5,724	3	1,908	7,161	$p<0,01$	1-3 2-3
	Grup içi	800,412	3004	,266			
	Toplam	806,137	3007				

Evdeki çocuk sayısına göre ikinci faktör olan ‘okul memnuniyeti’ boyutundaki tutum puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, anlamlı bir farkın olduğu görülür ($F=5,313$, $p<0,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey Testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, çocuk sayısı 1-3 olan velilerin tutum ortalamalarının, çocuk sayısı 6-7 olan veliler ile çocuk sayısı 8 ve üzeri olan velilerin tutum ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir ki, ters kodlamalar dikkate alındığında, durum tam tersi yönde gerçekleşmelidir. Dolayısıyla çocuk sayısı 1-3 olan velilerin tutum ortalamalarının, çocuk sayısı 6-7 olan veliler ile çocuk sayısı 8 ve üzeri olan velilerin tutum ortalamalarından düşük olduğu görülür.

Evdeki çocuk sayısına göre üçüncü faktör olan ‘okul aktiviteleri’ boyutundaki tutum puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, anlamlı bir farkın olduğu görülür ($F=9,369$, $p<0,01$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey Testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, çocuk sayısı 1-3 olan veliler ile 4-5 olan velilerin tutum ortalamalarının, çocuk sayısı 6-7 olan velilerin tutum ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir.

Evdeki çocuk sayısına göre genele ilişkin tutum puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, anlamlı bir farkın olduğu görülür ($F=7,161$, $p<0,01$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey Testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, çocuk sayısı 1-3 olan veliler ile 4-5 olan velilerin katılım ortalamalarının, çocuk sayısı 6-7 olan velilerin tutum ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir.

4.4.3. Tutum-Ekonomik Düzey

Velilerin ‘okul tercihi’, ‘okul memnuniyeti’ ‘okul aktiviteleri’ faktörlerine ve genel sonuçlara ilişkin yanıtlarının, kişi başına düşen gelir sayısına göre farklılık

gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.17 ve 4.18’de görülmektedir.

Tablo 4.17. Veli ekonomik durumuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar

	Kişi başı gelir	N	X	S	Std.Hata
Okul tercihi	1. en düşük	329	3,38	0,567	,03128
	2. biraz düşük	607	3,41	0,571	,02318
	3. orta	627	3,41	0,566	,02260
	4. iyi	635	3,38	0,559	,02218
	5. yüksek	372	3,38	0,544	,02820
	6. çok yüksek	609	3,41	0,574	,02325
Okul memnuniyeti	1. en düşük	312	3,86	1,029	,05824
	2. biraz düşük	569	4,02	1,054	,04418
	3. orta	589	4,13	0,985	,04061
	4. iyi	603	4,28	0,858	,03496
	5. yüksek	349	4,31	0,899	,04812
	6. çok yüksek	597	4,41	0,858	,03513
Okul aktiviteleri	1. en düşük	324	3,86	0,913	,05071
	2. biraz düşük	614	3,99	0,800	,03229
	3. orta	621	3,99	0,768	,03081
	4. iyi	636	4,08	0,766	,03037
	5. yüksek	367	4,07	0,739	,03856
	6. çok yüksek	608	4,16	0,695	,02820
Genel	1. en düşük	297	3,71	0,537	,03117
	2. biraz düşük	515	3,81	0,528	,02327
	3. orta	540	3,86	0,513	,02210
	4. iyi	551	3,92	0,474	,02019
	5. yüksek	324	3,93	0,504	,02802
	6. çok yüksek	552	4,00	0,490	,02087

Tablo 4.17 incelendiğinde, ‘okul tercihi’ boyutuna ilişkin olarak kişi başına düşen gelir en düşük olan 329 velinin tutum ortalaması 3,38; biraz düşük olan 607 velinin tutum ortalaması 3,41; orta olan 627 velinin tutum ortalaması 3,41; iyi olan 635 velinin tutum ortalaması 3,38; yüksek olan 372 velinin tutum ortalaması 3,38; çok yüksek olan 609 velinin tutum ortalaması 3,41 bulunmuştur.

‘Okul memnuniyeti’ boyutuna ilişkin olarak kişi başına düşen gelir en düşük olan 312 velinin tutum ortalaması 3,86; biraz düşük olan 569 velinin tutum ortalaması 4,02; orta olan 589 velinin tutum ortalaması 4,13; iyi olan 603 velinin tutum ortalaması 4,28; yüksek olan 349 velinin tutum ortalaması 4,31; çok yüksek olan 597 velinin tutum ortalaması 4,41 bulunmuştur.

‘Okul aktiviteleri’ boyutuna ilişkin olarak kişi başına düşen geliri en düşük olan 324 velinin tutum ortalaması 3,86; biraz düşük olan 614 velinin tutum ortalaması 3,99; orta olan 621 velinin tutum ortalaması 3,99; iyi olan 636 velinin tutum ortalaması 4,08; yüksek olan 367 velinin tutum ortalaması 4,07; çok yüksek olan 608 velinin tutum ortalaması 4,16 bulunmuştur.

Genele ilişkin tutum puanları dikkate alındığında, kişi başına düşen geliri en düşük olan 297 velinin tutum ortalaması 3,71; biraz düşük olan 515 velinin tutum ortalaması 3,81; orta olan 540 velinin tutum ortalaması 3,86; iyi olan 551 velinin tutum ortalaması 3,92; yüksek olan 324 velinin tutum ortalaması 3,93; çok yüksek olan 552 velinin tutum ortalaması 4,00 bulunmuştur.

Tablo 4.18 incelendiğinde, kişi başına düşen gelir düzeyine göre birinci faktör olan ‘okul tercihi’ boyutundaki tutum puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, anlamlı bir farkın olmadığı görülür ($F=0,441$, $p>0,05$).

Tablo 4.18. Okula ilişkin tutum ve ekonomik durum arasındaki farklılığı gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları

		Kareler toplamı	df	Ortalama toplamı	F	p	Fark Çıkan Gruplar
Okul tercihi	Gruplar arası	,704	5	,141	,441	,820	–
	Grup içi	1011,872	3173	,319			
	Toplam	1012,576	3178				
Okul memnuniyeti	Gruplar arası	91,107	5	18,221	20,371	p<0,01	1-3 2-4 1-4 2-5 1-5 2-6 1-6 3-6
	Grup içi	2694,983	3013	,894			
	Toplam	2786,090	3018				
Okul aktiviteleri	Gruplar arası	22,786	5	4,557	7,619	p<0,01	1-4 2-6 1-5 3-6 1-6
	Grup içi	1892,591	3164	,598			
	Toplam	1915,377	3169				
Genel	Gruplar arası	20,664	5	4,133	16,163	p<0,01	1-3 2-4 1-4 2-5 1-5 2-6 1-6 3-6
	Grup içi	709,040	2773	,256			
	Toplam	729,705	2778				

Kişi başına düşen gelir düzeyine göre ikinci faktör olan ‘okul memnuniyeti’ boyutundaki tutum puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, anlamlı bir farkın olduğu görülür ($F=20,371$, $p<0,01$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey Testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, kişi başına düşen gelir seviyesi en düşük olan velilerin tutum ortalamalarının, kişi başına düşen gelir seviyesi orta, iyi, yüksek ve çok yüksek olan velilerin tutum ortalamalarından düşük olduğu; kişi başına düşen gelir seviyesi biraz düşük olan velilerin tutum ortalamalarının, kişi başına düşen gelir seviyesi iyi, yüksek ve çok yüksek olan ailelerde velilerin tutum ortalamalarından yüksek olduğu; kişi başına düşen gelir seviyesi orta olan velilerin tutum ortalamalarının, kişi başına düşen gelir seviyesi çok yüksek olan velilerin tutum ortalamalarından düşük olduğu görülmektedir. yine ters kodlamalar dikkate alındığında, elde edilen sonuçların tersi bir durum söz konusudur.

Kişi başına düşen gelir düzeyine göre üçüncü faktör olan ‘okul aktiviteleri’ boyutundaki tutum puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, anlamlı bir farkın olduğu görülür ($F=7,619$, $p<0,01$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey Testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, kişi başına düşen gelir seviyesi en düşük olan ailelerde velilerin tutum ortalamalarının, kişi başına düşen gelir seviyesi iyi, yüksek ve çok yüksek olan ailelerde velilerin tutum ortalamalarından düşük olduğu; kişi başına düşen gelir seviyesi biraz düşük ve orta olan ailelerde velilerin tutum ortalamalarının, kişi başına düşen gelir seviyesi çok yüksek olan ailelerde velilerin tutum ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Gelir seviyesi yükseldikçe, okul memnuniyeti tutum puanı ortalamaları yükselmektedir.

Kişi başına düşen gelir düzeyine göre genele ilişkin olarak tutum puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, anlamlı bir farkın olduğu görülür ($F=16,163$, $p<0,01$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey Testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, kişi başına düşen gelir seviyesi en düşük olan ailelerde velilerin tutum ortalamalarının, kişi başına düşen gelir seviyesi orta, iyi, yüksek ve çok yüksek olan ailelerde velilerin tutum ortalamalarından düşük olduğu; kişi başına düşen gelir seviyesi biraz düşük olan ailelerde velilerin tutum ortalamalarının, kişi başına düşen gelir seviyesi iyi, yüksek ve çok yüksek olan ailelerde velilerin tutum ortalamalarından düşük olduğu; kişi başına düşen gelir seviyesi orta olan ailelerde velilerin tutum ortalamalarının, kişi başına düşen gelir seviyesi çok yüksek olan ailelerde velilerin tutum ortalamalarından düşük olduğu görülmektedir. Gelir seviyesi arttıkça, tutum ortalamalarının arttığı görülmektedir.

4.4.4. Okula İlişkin Tutum-Sınıf Düzeyi

Velilerin ‘okul tercihi’, ‘okul memnuniyeti’ ‘okul aktiviteleri’ faktörlerine ve genel sonuçlara ilişkin yanıtlarının, çocuğun sınıf düzeyine göre farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.19 ve 4.20’de görülmektedir.

Tablo 4.19. Öğrencilerin sınıf düzeyine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar

	Sınıf düzeyi	N	X	S	Std.Hata
Okul tercihi	1. sınıf	505	3,43	0,533	,02373
	2. sınıf	549	3,34	0,656	,02800
	3. sınıf	589	3,40	0,538	,02216
	4. sınıf	556	3,39	0,563	,02389
	5. sınıf	536	3,45	0,564	,02435
	6. sınıf	389	3,38	0,561	,02843
	7. sınıf	382	3,35	0,565	,02889
Okul memnuniyeti	1. sınıf	484	4,22	0,992	,04507
	2. sınıf	511	4,17	0,974	,04307
	3. sınıf	547	4,23	0,966	,04129
	4. sınıf	524	4,17	0,995	,04346
	5. sınıf	513	4,19	0,962	,04246
	6. sınıf	371	4,13	0,947	,04917
	7. sınıf	361	4,08	0,973	,05123
Okul aktiviteleri	1. sınıf	506	4,14	0,718	,03193
	2. sınıf	550	4,09	0,767	,03270
	3. sınıf	565	4,14	0,700	,02944
	4. sınıf	557	4,07	0,768	,03255
	5. sınıf	541	4,00	0,803	,03451
	6. sınıf	390	3,90	0,873	,04422
	7. sınıf	377	3,77	0,882	,04543
Genel	1. sınıf	438	3,93	0,489	,02338
	2. sınıf	468	3,88	0,534	,02469
	3. sınıf	486	3,95	0,473	,02145
	4. sınıf	483	3,87	0,522	,02377
	5. sınıf	484	3,89	0,524	,02383
	6. sınıf	345	3,80	0,525	,02827
	7. sınıf	341	3,74	0,563	,03051

Tablo 4.19 incelendiğinde, ‘okul tercihi’ boyutuna ilişkin olarak çocuğu 1. sınıfa giden 505 velinin tutum ortalaması 3,43; çocuğu 2. sınıfa giden 549 velinin tutum ortalaması 3,34; çocuğu 3. sınıfa giden 589 velinin tutum ortalaması 3,40; çocuğu 4. sınıfa giden 556 velinin tutum ortalaması 3,39; çocuğu 5. sınıfa giden 536 velinin tutum ortalaması 3,45; çocuğu 6. sınıfa giden 389 velinin tutum ortalaması 3,38; çocuğu 7. sınıfa giden 382 velinin tutum ortalaması 3,35 bulunmuştur.

‘Okul memnuniyeti’ boyutuna ilişkin olarak çocuğu 1. sınıfa giden 484 velinin tutum ortalaması 4,22; çocuğu 2. sınıfa giden 511 velinin tutum ortalaması 4,17; çocuğu 3. sınıfa giden 547 velinin tutum ortalaması 4,23; çocuğu 4. sınıfa giden 524 velinin tutum ortalaması 4,17; çocuğu 5. sınıfa giden 513 velinin tutum ortalaması 4,19; çocuğu 6. sınıfa giden 371 velinin tutum ortalaması 4,13; çocuğu 7. sınıfa giden 361 velinin tutum ortalaması 4,08 bulunmuştur.

‘Okul aktiviteleri’ boyutuna ilişkin olarak çocuğu 1. sınıfa giden 506 velinin tutum ortalaması 4,14; çocuğu 2. sınıfa giden 550 velinin tutum ortalaması 4,09; çocuğu 3. sınıfa giden 565 velinin tutum ortalaması 4,14; çocuğu 4. sınıfa giden 557 velinin tutum ortalaması 4,07; çocuğu 5. sınıfa giden 541 velinin tutum ortalaması 4,00; çocuğu 6. sınıfa giden 390 velinin tutum ortalaması 3,90; çocuğu 7. sınıfa giden 377 velinin tutum ortalaması 3,77 bulunmuştur.

Genele ilişkin olarak çocuğu 1. sınıfa giden 438 velinin tutum ortalaması 3,93; çocuğu 2. sınıfa giden 468 velinin tutum ortalaması 3,88; çocuğu 3. sınıfa giden 486 velinin tutum ortalaması 3,95; çocuğu 4. sınıfa giden 483 velinin tutum ortalaması 3,87; çocuğu 5. sınıfa giden 484 velinin tutum ortalaması 3,89; çocuğu 6. sınıfa giden 345 velinin tutum ortalaması 3,80; çocuğu 7. sınıfa giden 341 velinin tutum ortalaması 3,74 bulunmuştur.

Tablo 4.20. incelendiğinde, çocukların sınıf düzeylerine göre birinci faktör olan ‘okul tercihi’ boyutundaki tutum puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, anlamlı bir farkın olduğu görülür ($F=2,161$, $p<0,05$). Ancak, Tukey testi sonuçları dikkate alındığında, gruplar arasında herhangi bir farklılık belirtilmemiştir.

Tablo 4.20. Okula ilişkin tutum ve sınıf düzeyi arasındaki farklılığı gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları

		Kareler toplamı	df	Ortalama toplamı	F	p	Fark Çıkan Gruplar
Okul tercihi	Gruplar arası	4,221	6	,703	2,161	,044	
	Grup içi	1138,795	3499	,325			-
	Toplam	1143,015	3505				
Okul memnuniyeti	Gruplar arası	6,539	6	1,090	1,150	,331	-
	Grup içi	3131,738	3304	,948			
	Toplam	3138,277	3310				
Okul aktiviteleri	Gruplar arası	48,375	6	8,062	13,202	p<0,01	1-6 3-6 1-7 3-7 2-6 4-6 2-7 4-7 3-5 5-7
	Grup içi	2124,604	3479	,611			
	Toplam	2172,979	3485				
Genel	Gruplar arası	12,363	6	2,060	7,697	p<0,01	1-6 3-6 1-7 3-7 2-6 4-6 2-7 4-7 3-5 5-7
	Grup içi	813,226	3038	,268			
	Toplam	825,589	3044				

Çocukların sınıf düzeylerine göre ikinci faktör olan ‘okul memnuniyeti’ boyutundaki tutum puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir (F=1,150, p>0,05).

Çocukların sınıf düzeylerine göre üçüncü faktör olan ‘okul aktiviteleri’ boyutundaki tutum puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, anlamlı bir farkın olduğu görülür (F=13,202, p<0,01). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey Testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, 1. sınıf ile 2. sınıfta öğrencisi bulunan velilerinin tutum ortalamalarının, 6. ve 7. sınıfta öğrencisi bulunan velilerinin tutum ortalamalarından yüksek olduğu; 3. sınıfta öğrencisi bulunan

velilerinin tutum ortalamalarının, 5., 6. ve 7. sınıflarda öğrencisi bulunan velilerin tutum ortalamalarından yüksek olduğu; 4. sınıfta öğrencisi bulunan velilerin tutum ortalamalarının, 6. ve 7. sınıfta öğrencisi bulunan velilerden yüksek olduğu; 5. sınıfta öğrencisi bulunan velilerin tutum ortalamalarının, 7. sınıfta öğrencisi bulunan velilerden yüksek olduğu görülmektedir.

Çocukların sınıf düzeylerine göre genele ilişkin tutum puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, anlamlı bir farkın olduğu görülür ($F=7,697$, $p<0,01$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey Testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, 1. sınıf ile 2. sınıfta öğrencisi bulunan velilerinin tutum ortalamalarının, 6. ve 7. sınıfta öğrencisi bulunan velilerinin tutum ortalamalarından yüksek olduğu; 3. sınıfta öğrencisi bulunan velilerinin tutum ortalamalarının, 5., 6. ve 7. sınıflarda öğrencisi bulunan velilerin tutum ortalamalarından yüksek olduğu; 4. sınıfta öğrencisi bulunan velilerin tutum ortalamalarının, 6. ve 7. sınıfta öğrencisi bulunan velilerden yüksek olduğu; 5. sınıfta öğrencisi bulunan velilerin tutum ortalamalarının, 7. sınıfta öğrencisi bulunan velilerden yüksek olduğu görülmektedir.

4.4.5. Okula İlişkin Tutum-Çevre

Velilerin ‘okul tercihi’, ‘okul memnuniyeti’ ‘okul aktiviteleri’ faktörlerine ve genel sonuçlara ilişkin yanıtlarının, okulun içinde bulunduğu çevreye göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.21 ve 4.22’de görülmektedir.

Tablo 4.21 incelendiğinde, ‘okul tercihi’ boyutuna ilişkin olarak çocuğunun okulu düşük düzey çevrede bulunan 916 velinin tutum ortalaması 3,26; çocuğunun okulu orta düzey çevrede bulunan 1388 velinin tutum ortalaması 3,41; çocuğunun okulu yüksek düzey çevrede bulunan 1202 velinin tutum ortalaması 3,47 bulunmuştur.

Tablo 4.21. Okulun içinde bulunduğu çevreye ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar

Okul tercihi	Çevre	N	X	S	Std.Hata
	1. düşük düzey	916	3,26	0,623	,03162
2. orta düzey	1388	3,41	0,541	,02296	
3. üst düzey	1202	3,47	0,547	,02509	
Okul memnuniyet	1. düşük düzey	862	3,87	1,039	,03539
	2. orta düzey	1307	4,20	0,967	,02675
	3. üst düzey	1142	4,38	0,867	,02567
Okul aktiviteleri	1. düşük düzey	914	3,95	0,861	914
	2. orta düzey	1383	4,03	0,783	1383
	3. üst düzey	1189	4,09	0,733	1189
Genel	1. düşük düzey	793	3,70	0,553	,01965
	2. orta düzey	1196	3,90	0,503	,01456
	3. üst düzey	1056	3,99	0,478	,01471

‘Okul memnuniyeti’ boyutuna ilişkin olarak, çocuğunun okulu düşük düzey çevrede bulunan 862 velinin tutum ortalaması 3,87; çocuğunun okulu orta düzey çevrede bulunan 1307 velinin tutum ortalaması 4,20; çocuğunun okulu yüksek düzey çevrede bulunan 1142 velinin tutum ortalaması 4,38 bulunmuştur.

‘Okul aktiviteleri’ boyutuna ilişkin olarak, çocuğunun okulu düşük düzey çevrede bulunan 914 velinin tutum ortalaması 3,95; çocuğunun okulu orta düzey çevrede bulunan 1383 velinin tutum ortalaması 4,03; çocuğunun okulu yüksek düzey çevrede bulunan 1189 velinin tutum ortalaması 4,09 bulunmuştur.

Genele ilişkin olarak, çocuğunun okulu düşük düzey çevrede bulunan 793 velinin tutum ortalaması 3,70; çocuğunun okulu orta düzey çevrede bulunan 1196 velinin tutum ortalaması 3,90; çocuğunun okulu yüksek düzey çevrede bulunan 1056 velinin tutum ortalaması 3,99 bulunmuştur.

Tablo 4.22. Okula ilişkin tutum ve çevre arasındaki farklılığı gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları

		Kareler toplamı	df	Ortalama toplamı	F	p	Fark Çıkan Gruplar
Okul tercihi	Gruplar arası	22,472	2	11,236	35,125	p<0,01	1-2 1-3 2-3
	Grup içi	1120,544	3503	,320			
	Toplam	1143,015	3505				
Okul memnuniyeti	Gruplar arası	129,001	2	64,501	70,903	p<0,01	1-2 1-3 2-3
	Grup içi	3009,276	3308	,910			
	Toplam	3138,277	3310				
Okul aktiviteleri	Gruplar arası	10,313	2	5,156	8,304	p<0,01	1-2 1-3
	Grup içi	2162,666	3483	,621			
	Toplam	2172,979	3485				
Genel	Gruplar arası	38,981	2	19,491	75,375	p<0,01	1-2 1-3 2-3
	Grup içi	786,608	3042	,259			
	Toplam	825,589	3044				

Tablo 4.22’de, okulun içinde bulunduğu çevreye göre birinci faktör olan ‘okul tercihi’ boyutundaki tutum puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, anlamlı bir farkın olduğu görülür ($F=35,125$, $p<0,01$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey Testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, çocuğunun okulu düşük düzey çevrede bulunan velilerinin tutum ortalamalarının, çocuğunun okulu orta ve yüksek düzey çevrede bulunan velilerinin tutum ortalamalarından düşük olduğu; çocuğunun okulu orta düzey çevrede bulunan velilerinin tutum ortalamalarının, çocuğunun okulu yüksek düzey çevrede bulunan velilerinin tutum ortalamalarından düşük olduğu görülmektedir. Alt düzey çevreden üst düzey çevreye ilerledikçe, 1. faktör ortalamaları yükselmektedir.

Okulun içinde bulunduğu çevreye göre ikinci faktör olan ‘okul memnuniyeti’ boyutundaki tutum puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için

yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, anlamlı bir farkın olduğu görülür ($F=70,903$, $p<0,01$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey Testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, çocuğunun okulu düşük düzey çevrede bulunan velilerinin tutum ortalamalarının, çocuğunun okulu orta ve yüksek düzey çevrede bulunan velilerinin tutum ortalamalarından düşük olduğu; çocuğunun okulu orta düzey çevrede bulunan velilerinin tutum ortalamalarının, çocuğunun okulu yüksek düzey çevrede bulunan velilerinin tutum ortalamalarından düşük olduğu görülmektedir. Ancak, analizler sırasında olumsuz maddelerden ötürü ters kodlama yapıldığı göz önünde bulundurulduğunda tam tersi bir durum söz konusudur. Dolayısıyla, alt düzey çevreden üst düzey çevreye ilerledikçe, 2. faktör ortalamaları düşmekte ve okul memnuniyeti azalmaktadır.

Okulun içinde bulunduğu çevreye göre üçüncü faktör olan ‘okul aktiviteleri’ boyutundaki tutum puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, anlamlı bir farkın olduğu görülür ($F=8,304$, $p<0,01$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey Testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, çocuğunun okulu düşük düzey çevrede bulunan velilerinin katılım ortalamalarının, çocuğunun okulu orta ve yüksek düzey çevrede bulunan velilerinin katılım ortalamalarından düşük olduğu görülmektedir. Alt düzey çevreden üst düzey çevreye ilerledikçe, 3. faktör ortalamaları yükselmektedir.

Okulun içinde bulunduğu çevreye göre genele ilişkin tutum puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, anlamlı bir farkın olduğu görülür ($F=75,375$, $p<0,01$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey Testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, çocuğunun okulu düşük düzey çevrede bulunan velilerinin katılım ortalamalarının, çocuğunun okulu orta ve yüksek düzey çevrede bulunan velilerinin katılım ortalamalarından düşük olduğu; çocuğunun okulu orta düzey çevrede bulunan velilerinin katılım ortalamalarının, çocuğunun okulu yüksek düzey çevrede bulunan velilerinin katılım ortalamalarından düşük olduğu görülmektedir. Alt düzey çevreden üst düzey çevreye ilerledikçe, genel olarak ortalamalar yükselmektedir.

4.5. Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Veli Katılımı

Öğretmenlerin görüşlerine başvurularak ulaşılan veli katılımı düzeyine ilişkin olarak öğretmen görüşleri doğrultusunda veli katılımı ölçeğinden elde edilen bulgular, iki başlık altında toplanmıştır. Bunlardan ilki, faktörler bazında genel ortalamaları, ikincisi ise bazı değişkenler açısından veli katılımının faktörleri bazında farklılaşma düzeyini içermektedir.

4.5.1. Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Veli Katılımına İlişkin Velilerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Velilerin programa katılımlarına ilişkin öğretmen görüşlerine dair aritmetik ortalama ve standart sapmalar, Tablo 4.23 de verilmiştir. Tablo incelendiğinde, katılıma ilişkin verilen cevapların faktör boyutunda ve genel olarak değerlendirildiği görülmektedir.

Tablo 4.23.Öğretmen görüşleri doğrultusunda velileri programa katılımlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar

Maddeler	N	X	SS
1. Sınıf içi birtakım etkinliklere katılmaya gönüllü olurlar.	468	2,98	0,987
2. Sınıf etkinliklerinde rol alırlar.	465	2,71	0,992
3. Çocuklarının sınıfını düzenli aralıklarla ziyaret ederler.	465	2,99	0,951
4. Okulla, okulun iletişim kurmasını beklemeden iletişim kurarlar.	459	2,83	0,948
5. Evde çocukları ile ilgili yaptıkları uygulamalara ilişkin olarak öğretmen ile bilgi alış-verişinde bulunurlar.	463	3,07	0,982
6. Öğretmen ile düzenli bir işbirliği içindedirler.	463	3,10	1,023
7. Okulda her alanda yapılan faaliyetleri takip ederler.	463	2,68	0,947
8. Okul politika ve uygulamaları konusunda önerilerde bulunurlar.	461	2,26	0,960
9. Okul tarafından velilere gönüllü olarak çalışabilecekleri seçenekler sunuluyor.	459	2,80	0,996
10. Ürün dosyaları hakkında belirli aralıklarla, öğretmen tarafından bilgilendirilirler.	458	3,40	0,987
11. Ürün dosyalarının amacını ve hedefini biliyorlar.	456	2,99	1,091
12. Veli eğitim seminerlerine katılarak kendilerini geliştirirler.	460	2,45	0,878
13. Okuldaki karar alma kurullarına katılırlar.	463	2,48	1,004
14. Çocuklarının olumlu ve güzel davranışlarını öğretmenle paylaşırlar.	460	3,32	0,994
15. Çocuklarına nasıl yardım edebilecekleri konusunda sürekli olarak bilgilendiriliyorlar.	461	3,61	0,973
1. Faktör – Veli-Okul Etkileşimi	406	2,92	0,638
16. Evde, o gün okulda yapılanları çocuklarıyla paylaşırlar.	459	3,08	0,919
17. Çocuklarına, ev ödevleri için bir ödev yapma programı geliştirmede yardımcı olurlar.	463	2,87	0,932
18. Proje ödevlerinde çocuklarına yol gösterir ve çocuklarının çeşitli ihtiyaçlarını karşılamasına yardımcı olurlar.	463	3,26	0,945
19. Çocuklarının düzenli olarak okuma çalışması yapmalarını sağlarlar.	464	2,93	0,938
20. Çocuklarına çalışma alışkanlığı gibi bireysel nitelikleri kazandırmada çok önemli rolleri olduğunu düşünürler.	461	2,94	0,972
21. Çocuklarının ev ödevlerini kontrol ederler.	466	2,80	0,931
22. Eğitsel araçların yapımı konusunda çocuklarına yardımcı olurlar.	466	3,02	0,904
23. Çocuklarının araştırma faaliyetlerine zaman ayırarak üzerlerine düşeni yaparlar.	460	2,99	0,947
24. Çocuklarının proje ödevlerine ilişkin olarak, tarafımdan bilgilendirilmektedirler.	464	3,66	0,992
25. Çocuklarının çalıştığı konular onları ilgilendirir.	457	3,14	0,955
26. Çocuklarıyla birlikte çalışma masasına oturarak onun çalışma isteğinin artmasını sağlarlar.	458	2,68	0,885
27. Okulun duyuru ve yayınlarını takip ederler.	459	2,68	0,953
28. Çocuklarının ruhsal ve fiziksel durumundaki değişimleri hakkında okulu ve öğretmeni bilgilendirirler.	465	3,17	0,976
29. Çocuklarının uyku, oyun, ders çalışma ve dinlenme saatlerine dikkat ederler.	461	2,94	0,907
30. Çocuklarının öğrenmesini destekleyen, ödevlerini rahatlıkla yapabilecekleri ev ortamları hazırlarlar.	461	3,06	0,888
2. Faktör- Evde Okula İlişkin Veli-Çocuk Etkileşimi	416	3,02	0,715
Genel	374	2,98	0,646

Birinci faktör olan ‘veli-okul etkileşimi’ boyutunda, ortalamaların en çok 3,61 ve en az 2,26 olmak üzere, bu iki ortalama arasında değiştiği görülmektedir. Bu ortalamalar sırasıyla ‘Çocuklarına nasıl yardım edebilecekleri konusunda sürekli olarak bilgilendiriliyorlar.’ ve ‘Okul politika ve uygulamaları konusunda önerilerde bulunurlar.’ maddelerine verilen yanıtların ortalamalarıdır.

İkinci faktör olan ‘evde okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi’ boyutunda ise, en düşük ortalama 2,68 ile ‘Çocuklarıyla birlikte çalışma masasına oturarak onun çalışma isteğinin artmasını sağlarlar’ maddesine verilen yanıtlardan elde edilmiştir. En yüksek ortalama ise 3,66 ile ‘Çocuklarının proje ödevlerine ilişkin olarak, tarafımdan bilgilendirilmektedirler.’ maddesine verilen yanıtlardan sağlanmıştır.

Ölçek genelinde ise, katılımın 2,98 gibi bir ortalama ile, ortalama bir değere sahip olduğu ve geneli itibarıyla katılımın bazen gerçekleştiği görülmektedir.

4.6. Öğretmen Görüşlerine Dayalı Veli Katılımının Farklılaşması

Öğretmen görüşlerine dayalı olarak veli katılımının farklılaşması durumu okutulan sınıf düzeyi, branş, kıdem ve okulun içinde bulunduğu çevre açısından analiz edilmiş ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

4.6.1. Öğretmen Görüşleri-Sınıf Düzeyi

Velilerin ‘veli-okul etkileşimi’, ‘okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi’ boyutlarına ve genel katılım düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğrencinin sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.24 ve 4.25’de görülmektedir.

Tablo 4.24. Öğretmenlerin sınıf düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar

	Sınıf	N	X	S	Std.Hata
Veli-okul etkileşimi	1. sınıf	54	3,35	0,649	,08830
	2. sınıf	56	3,20	0,552	,07375
	3. sınıf	68	2,99	0,586	,07109
	4. sınıf	57	2,97	0,585	,07754
	5. sınıf	59	2,80	0,609	,07933
	6. sınıf	45	2,52	0,515	,07673
	7. sınıf	50	2,51	0,503	,07114
Okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi	1. sınıf	54	3,51	0,701	,09542
	2. sınıf	56	3,27	0,602	,08050
	3. sınıf	64	3,14	0,702	,08776
	4. sınıf	54	3,09	0,657	,08939
	5. sınıf	67	2,81	0,780	,09534
	6. sınıf	49	2,63	0,509	,07276
	7. sınıf	53	2,76	0,560	,07687
Genel	1. sınıf	49	3,45	0,651	,09305
	2. sınıf	52	3,25	0,559	,07758
	3. sınıf	60	3,06	0,630	,08131
	4. sınıf	50	3,01	0,565	,07987
	5. sınıf	59	2,82	0,641	,08345
	6. sınıf	40	2,57	0,496	,07847
	7. sınıf	48	2,64	0,509	,07342

Tablo 24’de, çeşitli sınıf düzeylerinin rehberliğini yapan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, velilerin ‘veli-okul etkileşimi’ boyutuna ilişkin katılım ortalamalarına yer verilmiştir. Birinci sınıf öğretmenliği yapan 54 öğretmenin velilerine ilişkin katılım ortalaması 3,35; ikinci sınıf öğretmenliği yapan 56 öğretmenin velilerine ilişkin katılım ortalaması 3,20; üçüncü sınıf öğretmenliği yapan 68 öğretmenin velilerine ilişkin katılım ortalaması 2,99; dördüncü sınıf öğretmenliği yapan 57 öğretmenin velilerine ilişkin katılım ortalaması 2,97; beşinci sınıf öğretmenliği yapan 59 öğretmenin velilerine ilişkin katılım ortalaması 2,80; altıncı sınıf öğretmenliği yapan 45 öğretmenin velilerine ilişkin katılım ortalaması

2,52; yedinci sınıf öğretmenliği yapan 50 öğretmenin velilerine ilişkin katılım ortalaması 2,51 bulunmuştur.

Çeşitli sınıf düzeylerinin rehberliğini yapan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, velilerin ‘okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi’ boyutuna ilişkin katılım ortalamalarına bakıldığında, birinci sınıf öğretmenliği yapan 54 öğretmenin velilerine ilişkin katılım ortalaması 3,51; ikinci sınıf öğretmenliği yapan 56 öğretmenin velilerine ilişkin katılım ortalaması 3,27; üçüncü sınıf öğretmenliği yapan 64 öğretmenin velilerine ilişkin katılım ortalaması 3,14; dördüncü sınıf öğretmenliği yapan 54 öğretmenin velilerine ilişkin katılım ortalaması 3,09; beşinci sınıf öğretmenliği yapan 67 öğretmenin velilerine ilişkin katılım ortalaması 2,81; altıncı sınıf öğretmenliği yapan 49 öğretmenin velilerine ilişkin katılım ortalaması 2,63; yedinci sınıf öğretmenliği yapan 53 öğretmenin velilerine ilişkin katılım ortalaması 2,76 bulunmuştur.

Çeşitli sınıf düzeylerinin rehberliğini yapan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, velilerin genel katılım ortalamalarına bakıldığında, birinci sınıf öğretmenliği yapan 49 öğretmenin velilerine ilişkin katılım ortalaması 3,45; ikinci sınıf öğretmenliği yapan 52 öğretmenin velilerine ilişkin katılım ortalaması 3,25; üçüncü sınıf öğretmenliği yapan 60 öğretmenin velilerine ilişkin katılım ortalaması 3,06; dördüncü sınıf öğretmenliği yapan 50 öğretmenin velilerine ilişkin katılım ortalaması 3,01; beşinci sınıf öğretmenliği yapan 59 öğretmenin velilerine ilişkin katılım ortalaması 2,82; altıncı sınıf öğretmenliği yapan 40 öğretmenin velilerine ilişkin katılım ortalaması 2,57; yedinci sınıf öğretmenliği yapan 48 öğretmenin velilerine ilişkin katılım ortalaması 2,64 bulunmuştur.

Tablo 4.25 incelendiğinde, öğretmen görüşleri doğrultusunda, 1, 2, 3, 4, 5, 6 ve 7. sınıflarda öğrencisi bulunan velilerin ‘veli-okul etkileşimi’ boyutuna ilişkin katılım puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, ‘veli-okul etkileşimi’ puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülür ($F=15,549$, $p<0,01$).

Tablo 4.25. Öğretmen görüşleri ve okulun içinde bulunduğu çevre arasındaki farklılığı gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları

		Kareler toplamı	df	Ortalama toplamı	F	p	Fark Çıkan Gruplar
veli-okul etkileşimi	Gruplar arası	30,987	6	5,165	15,549	p<0,01	1-3 2-6 1-4 2-7
	Grup içi	126,877	382	,332			1-5 3-6 1-6 3-7
	Toplam	157,864	388				1-7 4-6 2-5 4-7
okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi	Gruplar arası	31,904	6	5,317	12,279	p<0,01	1-3 2-6 1-4 2-7
	Grup içi	168,883	390	,433			1-5 3-6 1-6 3-7
	Toplam	200,787	396				1-7 4-6 2-5
Genel	Gruplar arası	28,797	6	4,799	13,927	p<0,01	1-3 2-6 1-4 2-7
	Grup içi	120,956	351	,345			1-5 3-6 1-6 3-7
	Toplam	149,753	357				1-7 4-6 2-5 4-7

Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey Testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, 1. sınıfta öğrencisi bulunan velilerinin katılım ortalamalarının, 3., 4., 5., 6. ve 7. sınıfta öğrencisi bulunan velilerinin katılım ortalamalarından yüksek olduğu; 2. sınıfta öğrencisi bulunan velilerinin katılım ortalamalarının, 5., 6. ve 7. sınıflarda öğrencisi bulunan velilerin katılım ortalamalarından yüksek olduğu; 3. ve 4. sınıfta bulunan velilerin katılım ortalamalarının, 6. ve 7. sınıfta öğrencisi bulunan velilerin katılım ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyi yükseldikçe, ortalamaların düştüğü görülmektedir.

Öğretmen görüşleri doğrultusunda, 1, 2, 3, 4, 5, 6 ve 7. sınıflarda öğrencisi bulunan velilerin ‘okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi’ boyutuna ilişkin katılım puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, ‘okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi’ puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülür (F=12,279, p<0,01). Farklılığın hangi gruplar

arasında olduğunu belirlemek için Tukey Testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, 1. sınıfta öğrencisi bulunan velilerinin katılım ortalamalarının, 3., 4., 5., 6. ve 7. sınıfta öğrencisi bulunan velilerinin katılım ortalamalarından yüksek olduğu; 2. sınıfta öğrencisi bulunan velilerinin katılım ortalamalarının, 5., 6. ve 7. sınıflarda öğrencisi bulunan velilerin katılım ortalamalarından yüksek olduğu; 3. sınıfta öğrencisi bulunan velilerin katılım ortalamalarının 6. ve 7. sınıfta öğrencisi bulunan velilerin katılım ortalamalarından yüksek; 4. sınıfta öğrencisi bulunan velilerin katılım ortalamalarının 6. sınıfta öğrencisi bulunan velilerin katılım ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmen görüşleri doğrultusunda, 1, 2, 3, 4, 5, 6 ve 7. sınıflarda öğrencisi bulunan velilerin genele dönük katılım puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, katılım puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülür ($F=13,927$, $p<0,01$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey Testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, 1. sınıfta öğrencisi bulunan velilerinin katılım ortalamalarının, 3., 4., 5., 6. ve 7. sınıfta öğrencisi bulunan velilerinin katılım ortalamalarından yüksek olduğu; 2. sınıfta öğrencisi bulunan velilerinin katılım ortalamalarının, 5., 6. ve 7. sınıflarda öğrencisi bulunan velilerin katılım ortalamalarından yüksek olduğu; 3. sınıfta öğrencisi bulunan velilerin katılım ortalamalarının 6. ve 7. sınıfta öğrencisi bulunan velilerin katılım ortalamalarından yüksek; 4. sınıfta öğrencisi bulunan velilerin katılım ortalamalarının 6. ve 7. sınıfta öğrencisi bulunan velilerin katılım ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir.

4.6.2. Öğretmen Görüşleri-Kıdem

Velilerin, 'okul-veli etkileşimi, okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi' boyutlarına ve genel katılım düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmen kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.26 ve 4.27'de görülmektedir.

Tablo 4.26. Öğretmenlerin kıdemlerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar

	Kişi başı gelir	N	X	S	Std.Hata
veli-okul etkileşimi	1-10 yıl	78	2,76	0,593	,06719
	11-15 yıl	93	2,94	0,592	,06143
	16-20 yıl	57	2,89	0,590	,07813
	21-25 yıl	42	2,95	0,688	,10623
	26 ve üstü	92	3,00	0,661	,06886
	okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi	1-10 yıl	81	2,94	0,628
11-15 yıl		89	2,94	0,742	,07861
16-20 yıl		62	3,03	0,660	,08388
21-25 yıl		44	3,08	0,725	,10931
26 ve üstü		95	3,11	0,742	,07612
Genel		1-10 yıl	74	2,85	0,594
	11-15 yıl	80	2,94	0,650	,07265
	16-20 yıl	55	2,98	0,578	,07800
	21-25 yıl	39	3,02	0,665	,10655
	26 ve üstü	84	3,07	0,656	,07156

Tablo 4.26’da, çeşitli kıdemlerdeki öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, velilerin ‘veli-okul etkileşimi’ boyutuna ilişkin katılım ortalamalarına yer verilmiştir. Hizmet yılı 1-10 arasında değişen 79 öğretmenin velilerine ilişkin katılım ortalaması 2,76; hizmet yılı 11-15 arasında değişen 93 öğretmenin velilerine ilişkin katılım ortalaması 2,94; hizmet yılı 16-20 arasında değişen 57 öğretmenin velilerine ilişkin katılım ortalaması 2,89; hizmet yılı 21-25 arasında değişen 42 öğretmenin velilerine ilişkin katılım ortalaması 2,95; hizmet yılı 26 ve daha fazla olan 92 öğretmenin velilerine ilişkin katılım ortalaması 3,00 bulunmuştur.

Çeşitli kıdemlerdeki öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, velilerin ‘okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi’ boyutuna ilişkin katılım ortalamalarına bakıldığında, hizmet yılı 1-10 arasında değişen 81 öğretmenin velilerine ilişkin katılım ortalaması 2,94; hizmet yılı 11-15 arasında değişen 89 öğretmenin velilerine ilişkin katılım ortalaması 2,94; hizmet yılı 16-20 arasında değişen 62 öğretmenin velilerine ilişkin

katılım ortalaması 3,03; hizmet yılı 21-25 arasında değişen 44 öğretmenin velilerine ilişkin katılım ortalaması 3,08; hizmet yılı 26 ve daha fazla olan 95 öğretmenin velilerine ilişkin katılım ortalaması 3,11 bulunmuştur.

Çeşitli kıdemlerdeki öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, velilerin genel katılım ortalamalarına bakıldığında, hizmet yılı 1-10 arasında değişen 74 öğretmenin velilerine ilişkin katılım ortalaması 2,85; hizmet yılı 11-15 arasında değişen 80 öğretmenin velilerine ilişkin katılım ortalaması 2,94; hizmet yılı 16-20 arasında değişen 55 öğretmenin velilerine ilişkin katılım ortalaması 2,98; hizmet yılı 21-25 arasında değişen 39 öğretmenin velilerine ilişkin katılım ortalaması 3,02; hizmet yılı 26 ve daha fazla olan 84 öğretmenin velilerine ilişkin katılım ortalaması 3,07; bulunmuştur.

Tablo 4.27’de, farklı kıdemlerdeki öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, velilerin ‘veli-okul etkileşimi’ boyutuna ilişkin katılım puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, katılım puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülür ($F=1,654$, $p>0,05$).

Farklı kıdemlerdeki öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, velilerin ‘okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi’ boyutuna ilişkin katılım puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, katılım puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülür ($F=0,954$, $p>0,05$).

Farklı kıdemlerdeki öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, velilerin genel katılım puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, katılım puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülür ($F=1,325$, $p>0,05$).

Tablo 4.27. Öğretmen görüşleri ve kıdemleri arasındaki farklılığı gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları

		Kareler toplamı	df	Ortalama toplamı	F	p	Fark Çıkan Gruplar
Veli-okul etkileşimi	Gruplar arası	2,558	4	,639	1,654	,160	-
	Grup içi	138,017	357	,387			
	Toplam	140,575	361				
Okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi	Gruplar arası	1,886	4	,472	,954	,433	-
	Grup içi	180,896	366	,494			
	Toplam	182,782	370				
Genel	Gruplar arası	2,102	4	,526	1,325	,261	-
	Grup içi	129,748	327	,397			
	Toplam	131,851	331				

4.6.3. Öğretmen Görüşleri-Çevre

Velilerin, ‘okul-veli etkileşimi’, ‘okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi’ boyutlarına ve genel katılım düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, okulun içinde bulunduğu çevreye göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar tablo 4.28 ve 4.29’da görülmektedir.

Tablo 4.28. Okulun içinde bulunduğu çevreye ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar

	Çevre	N	X	S	Std.Hata
	Veli-okul etkileşimi	1. düşük düzey	81	2,78	,600
2. orta düzey		178	2,99	,651	,04878
3. üst düzey		147	2,90	,634	,05226
Okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi	1. düşük düzey	87	2,83	,698	,07480
	2. orta düzey	184	3,07	,730	,05381
	3. üst düzey	145	3,08	,691	,05736
Genel	1. düşük düzey	76	2,79	,638	,07317
	2. orta düzey	167	3,05	,649	,05024
	3. üst düzey	131	2,99	,631	,05511

Tablo 4.28’de, öğretmen görüşleri doğrultusunda, okulun içinde bulunduğu çevre göz önünde bulundurularak, velilerin ‘veli-okul etkileşimi’ boyutuna katılım ortalamalarına yer verilmiştir. Düşük düzey çevrede bulunan okullarda öğretmenlik yapan 81 öğretmenin velilerine ilişkin katılım ortalaması 2,78; orta düzey çevrede bulunan okullarda öğretmenlik yapan 178 öğretmenin velilerine ilişkin katılım ortalaması 2,99; üst düzey çevrede bulunan okullarda öğretmenlik yapan 147 öğretmenin velilerine ilişkin katılım ortalaması 2,90 bulunmuştur.

Öğretmen görüşleri doğrultusunda, okulun içinde bulunduğu çevre göz önünde bulundurularak, velilerin ‘okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi’ boyutuna katılım ortalamalarına yer verilmiştir. Düşük düzey çevrede bulunan okullarda öğretmenlik yapan 87 öğretmenin velilerine ilişkin katılım ortalaması 2,83; orta düzey çevrede bulunan okullarda öğretmenlik yapan 184 öğretmenin velilerine ilişkin katılım ortalaması 3,07; üst düzey çevrede bulunan okullarda öğretmenlik yapan 145 öğretmenin velilerine ilişkin katılım ortalaması 3,08 bulunmuştur

Öğretmen görüşleri doğrultusunda, okulun içinde bulunduğu çevre göz önünde bulundurularak, velilerin genel katılım ortalamalarına yer verilmiştir. Düşük düzey çevrede bulunan okullarda öğretmenlik yapan 76 öğretmenin velilerine ilişkin katılım ortalaması 2,79; orta düzey çevrede bulunan okullarda öğretmenlik yapan 167 öğretmenin velilerine ilişkin katılım ortalaması 3,05; üst düzey çevrede bulunan okullarda öğretmenlik yapan 131 öğretmenin velilerine ilişkin katılım ortalaması 2,99; bulunmuştur.

Tablo 4.29’da, öğretmen görüşleri doğrultusunda, velilerin, okulun içinde bulunduğu çevreye göre ‘veli-okul etkileşimi’ boyutuna ilişkin katılım ortalamalarına yer verilmiştir. Katılım puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, anlamlı bir farkın olmadığı görülür ($F=2,961$, $p>0,05$).ancak, Tukey testi incelendiğinde, düşük düzey çevrede bulunan okullardaki velilerin katılım ortalamalarının, orta düzey çevrede bulunan velilerin katılım ortalamalarından düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 4.29. Öğretmen görüşleri ve okulun içinde bulunduğu çevre arasındaki farklılığı gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları

		Kareler toplamı	df	Ortalama toplamı	F	p	Fark Çıkan Gruplar
Veli-okul etkileşimi	Gruplar arası	2,387	2	1,193	2,961	,053	1-2
	Grup içi	162,428	403	,403			
	Toplam	164,815	405				
Okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi	Gruplar arası	4,104	2	2,052	4,073	,018	1-2 1-3
	Grup içi	208,072	413	,504			
	Toplam	212,176	415				
Genel	Gruplar arası	3,537	2	1,768	4,310	,014	1-2
	Grup içi	152,218	371	,410			
	Toplam	155,754	373				

Öğretmen görüşleri doğrultusunda, velilerin, okulun içinde bulunduğu çevreye göre ‘okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi’ boyutuna ilişkin katılım ortalamalarına yer verilmiştir. Katılım puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, anlamlı bir farkın olduğu görülür ($F=4,073$, $p<0,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey Testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, çocuğunun okulu düşük düzey çevrede bulunan velilerinin katılım ortalamalarının, çocuğunun okulu orta ve yüksek düzey çevrede bulunan velilerinin katılım ortalamalarından düşük olduğu görülmektedir. Okulun içinde bulunduğu çevrenin düzeyi yükseldikçe, ortalamaların yükseldiği görülmektedir.

Öğretmen görüşleri doğrultusunda velilerin, okulun içinde bulunduğu çevreye göre genel katılım puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, anlamlı bir farkın olduğu görülür ($F=4,310$, $p<0,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey Testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, çocuğunun okulu düşük düzey çevrede bulunan velilerinin katılım ortalamalarının, çocuğunun okulu orta düzey çevrede bulunan velilerinin katılım ortalamalarından düşük olduğu görülmektedir.

4.6.4. Öğretmen Görüşleri-Branş

Velilerin, ‘okul-veli etkileşimi’, ‘okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi’ boyutlarına ve genel katılım düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin branşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.30 ve 4.31’de görülmektedir.

Tablo 4.30. Öğretmenlerin branşlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar

	Branş	N	X	S	Std.Hata
Veli-okul etkileşimi	1. Sınıf ögr.	293	3,06	0,627	,03665
	2. Sayısal branş	32	2,45	0,458	,08093
	3. Sözel-dil branş	67	2,59	0,513	,06263
	4. Sanatsal	10	2,53	0,509	,16086
Okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi	1. Sınıf ögr.	298	3,15	0,736	,04262
	2. Sayısal branş	36	2,61	0,423	,07058
	3. Sözel-dil branş	69	2,70	0,571	,06873
	4. Sanatsal	10	2,85	0,700	,22134
Genel	1. Sınıf ögr.	270	3,11	0,648	,03944
	2. Sayısal branş	30	2,54	0,382	,06968
	3. Sözel-dil branş	64	2,63	0,521	,06515
	4. Sanatsal	8	2,76	0,613	,21671

Tablo 4.30’da, öğretmen görüşleri doğrultusunda, öğretmen branşları göz önünde bulundurularak, velilerin ‘veli-okul etkileşimi’ boyutuna katılım ortalamalarına yer verilmiştir. Sınıf öğretmenliği yapan 293 öğretmenin velilerine ilişkin katılım ortalaması 3,06; sayısal branşlardan birinde öğretmenlik yapan 32 öğretmenin velilerine ilişkin katılım ortalaması 2,45; sözel branşlardan birinde öğretmenlik yapan 67 öğretmenin velilerine ilişkin katılım ortalaması 2,59 ve sanatsal alanlardan birinde öğretmenlik yapan 10 öğretmenin katılım ortalaması 2,53 bulunmuştur.

Öğretmen görüşleri doğrultusunda, öğretmen branşları göz önünde bulundurularak, velilerin ‘okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi’ boyutuna katılım ortalamalarına yer verilmiştir. Sınıf öğretmenliği yapan 298 öğretmenin velilerine ilişkin katılım ortalaması 3,15; sayısal branşlardan birinde öğretmenlik yapan 36 öğretmenin velilerine ilişkin katılım ortalaması 2,61; sözel branşlardan birinde öğretmenlik yapan 69 öğretmenin velilerine ilişkin katılım ortalaması 2,70 ve sanatsal alanlardan birinde öğretmenlik yapan 10 öğretmenin katılım ortalaması 2,85 bulunmuştur.

Öğretmen görüşleri doğrultusunda, öğretmen branşları göz önünde bulundurularak, velilerin genel katılım ortalamalarına yer verilmiştir. Sınıf öğretmenliği yapan 270 öğretmenin velilerine ilişkin katılım ortalaması 3,11; sayısal branşlardan birinde öğretmenlik yapan 30 öğretmenin velilerine ilişkin katılım ortalaması 2,54; sözel branşlardan birinde öğretmenlik yapan 64 öğretmenin velilerine ilişkin katılım ortalaması 2,63 ve sanatsal alanlardan birinde öğretmenlik yapan 8 öğretmenin katılım ortalaması 2,76 bulunmuştur.

Tablo 4.31 incelendiğinde, çeşitli branşlardaki öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, velilerin, ‘veli-okul etkileşimi’ boyutuna ilişkin katılım ortalamalarına yer verilmiştir. Veli-okul etkileşimi boyutuna ilişkin katılım puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, anlamlı bir farkın olduğu görülür ($F=19,998$, $p<0,01$).

Tablo 4.31. Branş düzeyinde öğretmen görüşleri arasındaki farklılığı gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları

		Kareler toplamı	df	Ortalama toplamı	F	p	Fark Çıkan Gruplar
Veli-okul etkileşimi	Gruplar arası	21,272	3	7,091	19,998	p<0,01	1-2 1-3 1-4
	Grup içi	141,120	398	,355			
	Toplam	162,392	401				
Okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi	Gruplar arası	18,414	3	6,138	12,967	p<0,01	1-2 1-3
	Grup içi	193,595	409	,473			
	Toplam	212,008	412				
Genel	Gruplar arası	18,623	3	6,208	16,685	p<0,01	1-2 1-3
	Grup içi	136,919	368	,372			
	Toplam	155,543	371				

Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey Testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin velilerine ilişkin görüşleri doğrultusunda veli katılım ortalamalarının, sayısal, sözel ve sanatsal branşlardan birinde görev yapan öğretmenlerin velilerinin katılım puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. ‘Okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi’ boyutuna ilişkin katılım puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, anlamlı bir farkın olduğu görülür ($F=12,967$, $p<0,01$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey Testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin velilerine ilişkin görüşleri doğrultusunda veli katılım ortalamalarının, sayısal ve sözel branşlardan birinde görev yapan öğretmenlerin velilerinin katılım puanlarından yüksek olduğu görülmektedir.

Genele ilişkin katılım puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, anlamlı bir farkın olduğu görülür ($F=16,685$, $p<0,01$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey Testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin velilerine ilişkin görüşleri doğrultusunda veli katılım ortalamalarının, sayısal ve sözel branşlardan birinde görev yapan öğretmenlerin velilerinin katılım puanlarından yüksek olduğu görülmektedir.

4.7. Velinin Programa Katılım Düzeyi-Okula İlişkin Tutumu

Velilerin, programın uygulanması sürecine katılımlarına ilişkin görüşleri ile okula ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla pearson korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Farklılığı belirlemek için, okula ilişkin tutum ölçeğinde yer alan faktörlerden elde edilen veriler ile veli katılım ölçeğinin faktörlerinden elde edilen veriler arasında ilişkilendirmeler yapılmıştır. Buna göre, velilerin okula ilişkin tutumlarını ifade eden ‘okul tercihi, okul memnuniyeti, okul aktiviteleri’ boyutları ile programın uygulanması sürecine katılımlarını ifade eden ‘veli-okul etkileşimi, okula ilişkin evde veli çocuk etkileşimi’ boyutları arasındaki ilişkilendirmelere dair sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

4.7.1. Velilerin Okul Tercihleri ile Veli-Okul Etkileşimi Arasındaki İlişki

Velinin okula ilişkin tutumunda 1. faktör olan okul tercihi puanları ile veli katılımında 1. faktör olan veli-okul etkileşimi puanları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.32’de verilmiştir.

Tablo 4.32. Veli-okul etkileşimi ile okul tercihi arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizi sonuçları

	N	X	S	r	p
Veli-okul etkileşimi	3056	3,09	0,831	0,159(**)	p<0,01
Okul tercihi	3506	3,39	0,571		

Tablo incelendiğinde, veli-okul etkileşimi puanları ortalamasının 3,09; okul tercihi puanları ortalamasının 3,39 olduğu görülür. Yapılan korelasyon analizi sonunda, veli okul etkileşimi ile okul tercihi puanları arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,159$, $p < 0,01$).

Buna göre, okula ilişkin okul tercihi tutum puanları yüksek olanların veli okul etkileşimi puanlarının da yüksek olduğu; tutum okul tercihi tutum puanları düşük olanların, veli okul etkileşimi puanlarının da düşük olduğu söylenebilir.

4.7.2. Velilerin Okul Tercihi ile Okula İlişkin Veli-Çocuk Etkileşimi Arasındaki İlişki

Velinin okula ilişkin tutumunda okul tercihi puanları ile veli katılımının okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi boyutunun puanları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.33’de verilmiştir.

Tablo 4.33. Veli-çocuk etkileşimi ile okul tercihi arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizi sonuçları

	N	X	S	r	p
Veli-çocuk etkileşimi	3340	4,25	0,682	,140(**)	p<0,01
Okul tercihi	3506	3,39	0,571		

Tablo incelendiğinde, veli-çocuk etkileşimi puanları ortalamasının 4,25; tutum 1. faktör olan okul tercihi puanları ortalamasının 3,39 olduğu görülür. Yapılan korelasyon analizi sonunda, veli okul etkileşimi ile okul tercihi puanları arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,140$, $p < 0,01$). Buna göre, okula ilişkin okul tercihi tutum puanları yüksek olanların veli-çocuk etkileşimi puanlarının da yüksek olduğu; okula ilişkin okul tercihi tutum puanları düşük olanların, veli-çocuk etkileşimi puanlarının da düşük olduğu söylenebilir.

4.7.3. Velilerin Okul Memnuniyeti ile Veli-Okul Etkileşimi Arasındaki İlişki

Velinin okula ilişkin tutumunda okul memnuniyeti puanları ile veli katılımının veli-okul etkileşimi boyutunun puanları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.34'de verilmiştir.

Tablo 4.34. Veli-okul etkileşimi ile okul memnuniyeti arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizi sonuçları

	N	X	S	r	p
Veli-okul etkileşimi	3056	3,09	0,831	,054(**)	,004
Okul memnuniyeti	3311	4,18	0,974		

Tablo incelendiğinde, veli-okul etkileşimi puanları ortalamasının 3,09; tutum 2. faktör olan okul memnuniyeti puanları ortalamasının 4,18 olduğu görülür. yapılan korelasyon analizi sonunda, veli okul etkileşimi ile okul memnuniyeti puanları arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,052$, $p<0,05$). Buna göre, okula ilişkin okul memnuniyeti tutum puanları yüksek olanların veli-okul etkileşimi puanlarının da yüksek olduğu; okula ilişkin okul memnuniyeti tutum puanları düşük olanların, veli-okul etkileşimi puanlarının da düşük olduğu söylenebilir.

4.7.4. Velilerin Okul Memnuniyeti İle Okula İlişkin Veli-Çocuk Etkileşimi Arasındaki İlişki

Velinin okula ilişkin tutumunda okul memnuniyeti puanları ile veli katılımının okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi boyutunun puanları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.35'de verilmiştir.

Tablo 4.35. Veli-çocuk etkileşimi ile okul memnuniyeti arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizi sonuçları

	N	X	S	r	p
Veli-çocuk etkileşimi	3340	4,25	0,682	,075(**)	p<0,01
Okul memnuniyeti	3311	4,18	0,974		

Tablo incelendiğinde, veli-çocuk etkileşimi puanları ortalamasının 4,25; tutum 2. faktör olan okul memnuniyeti puanları ortalamasının 4,18 olduğu görülür. Yapılan korelasyon analizi sonunda, veli-çocuk etkileşimi ile okul memnuniyeti puanları arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,075$, $p<0,01$). Buna göre, okula ilişkin okul memnuniyeti tutum puanları yüksek olanların veli-çocuk etkileşimi puanlarının da yüksek olduğu; okul

memnuniyeti puanları düşük olanların, veli-çocuk etkileşimi puanlarının da düşük olduğu söylenebilir.

4.7.5. Okul Aktiviteleri İle Veli-Okul Etkileşimi Arasındaki İlişki

Velinin okula ilişkin tutumunda okul aktiviteleri puanları ile veli katılımının veli-okul etkileşimi boyutunun puanları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.36'da verilmiştir.

Tablo 4.36. Veli-okul etkileşimi ile okul aktiviteleri arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizi sonuçları

	N	X	S	r	p
Veli-okul etkileşimi	3056	3,09	0,831	,464(**)	p<0,01
Okul aktiviteleri	3486	4,03	0,790		

Tablo incelendiğinde, veli okul-etkileşimi puanları ortalamasının 3,09; tutum 3. faktör olan okul tercihi puanları ortalamasının 4,03 olduğu görülür. Yapılan korelasyon analizi sonunda, veli okul etkileşimi ile okul aktiviteleri puanları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,464$, $p < 0,01$). Buna göre, okula ilişkin okul aktiviteleri tutum puanları yüksek olanların veli-okul etkileşimi puanlarının da yüksek olduğu; okula ilişkin okul aktiviteleri tutum puanları düşük olanların, veli-okul etkileşimi puanlarının da düşük olduğu söylenebilir.

4.7.6. Okul Aktiviteleri İle Okula İlişkin Veli-Çocuk Etkileşimi Arasındaki İlişki

Velinin okula ilişkin tutumunda okul aktiviteleri puanları ile veli katılımının okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi boyutunun puanları arasında bir ilişki olup

olmadığını belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.37’de verilmiştir.

Tablo 4.37. Veli-çocuk etkileşimi ile okul aktiviteleri arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizi sonuçları

	N	X	S	r	p
Veli-çocuk etkileşimi	3340	4,25	0,682	,471(**)	p<0,01
Okul aktiviteleri	3486	4,03	0,790		

Tablo incelendiğinde, veli-çocuk etkileşimi puanları ortalamasının 4,25; tutum 3. faktör olan okul tercihi puanları ortalamasının 4,03 olduğu görülür. Yapılan korelasyon analizi sonunda, veli okul etkileşimi ile okul tercihi puanları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,471$, $p < 0,01$). Buna göre, okula ilişkin okul aktiviteleri tutum puanları yüksek olanların veli-çocuk etkileşimi puanlarının da yüksek olduğu; okula ilişkin okul aktiviteleri tutum puanları düşük olanların, veli-çocuk etkileşimi puanlarının da düşük olduğu söylenebilir.

4.7.7. Velinin Okula İlişkin Tutumu İle Programın Uygulanması Sürecine Katılımları Arasındaki Genel İlişki

Okula ilişkin tutum puanları ile ve programa katılım puanları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.38’de verilmiştir.

Tablo 4.38. Velinin okula ilişkin tutumu ile programa katılımı arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizi sonuçları

	N	X	S	r	p
Programa Katılım	2831	3,67	0,682	,376	p<0,01
Okula İlişkin Tutum	3045	3,87	0,521		

Tablo incelendiğinde, katılım puanları ortalamasının 3,67; tutum puanları ortalamasının 3,87 olduğu görülür. Yapılan korelasyon analizi sonunda, katılım ile tutum puanları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,376$, $p < 0,01$). Buna göre, tutum puanları yüksek olanların veli katılım puanlarının da yüksek olduğu; tutum düşük olanların, katılım puanlarının da düşük olduğu söylenebilir.

4.8. Velilerin Okul Programlarına Katılım Engellerine İlişkin Görüşler

Velilerin programa katılım engellerine ilişkin olarak veli ve öğretmenlere yöneltilen katılım engelleri formlarından elde edilen verilerin analizleri, iki başlık olarak sunulmuştur. Bunlardan ilki, velilerin okul programlarına katılımlarına ilişkin olarak velilerin görüşlerini; diğeri ise velilerin katılım engeline ilişkin olarak öğretmenlerin görüşlerinin içermektedir.

4.8.1. Velilerin Okul Programlarına Katılım Engelleri

Velilerin okul programlarına katılım engellerine ilişkin yüzde-frekans analiz sonuçları Tablo 4.39'da verilmiştir.

Tablo 4.39. Velilerin okul programlarına katılım engellerine ilişkin veli görüşleri

Velilerin programlara katılım engelleri	N	%	Sıra no
1. Yoğun iş temposu içindeyim	1305	35,4	1
2. Etkinliklerde zamanlama sorunu var	665	18,0	4
3. Evdeki çocuklardan dolayı vakit ayıramıyorum	804	21,8	2
4. Sağlık problemlerim var	472	12,8	7
5. Yeterince teşvik edilmediğimi düşünüyorum	474	12,8	6
6. Okul yönetiminden ve öğretmenlerden çekince-korku taşıyorum	89	2,4	11
7. Ekonomik zorluklar içerisindeyim	715	19,4	3
8. Okul eve uzak olduğu için ulaşım problemim var	367	9,9	8
9. Nasıl katılabileceğim konusunda bilgim yok	479	13,0	5
10. Kendime güvenim yok	99	2,7	10
11. Okulda bana iyi davranılmadığını düşünüyorum	106	2,9	9

Tablo incelendiğinde, velilerin katılım engellerinin ilk sırasında % 35,4 oranla yoğun iş temposu yer almıştır. Velilerin % 21,8'i evdeki çocuklardan dolayı vakit ayıramadıklarını belirtirken; % 19,4'lük bir kısım da ekonomik zorlukları gerekçe göstermiştir. Bunu da %18 oranındaki işaretlenme payıyla, etkinliklerde zamanlama sorunu olduğu görüşü takip etmiştir. Velilerin % 13'ü nasıl katılabileceği konusunda bilgisi olmadığını; % 12,8'i sağlık problemleri olduğunu ve yeterince teşvik edilmediğini; % 9,9'u ulaşım problemleri olduğunu; % 2,9'u okulda kendisine iyi davranılmadığını; %2,7'si kendine güveni olmadığını; % 2,4'ü ise okul yönetiminden ve öğretmenlerden çekince-korku taşıdığını belirtmiştir.

4.8.2. Öğretmenlerin Görüşleri Doğrultusunda Velilerin Okul Programlarına Katılım Engelleri

Öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde, velilerin okul programlarına katılım engellerine ilişkin yüzde-frekans analiz sonuçları Tablo 4.40'ta verilmiştir.

Tablo 4.40. Velilerin okul programlarına katılım engellerine ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmenlerce velilerin programlara katılım engelleri	N	%	Sıra no
1. Yoğun iş temposu içindeler	148	31,2	5
2. Etkinliklerde zamanlama sorunu olduğunu düşünüyorlar.	105	22,2	6
3. Evdeki çocuklardan dolayı vakit ayıramıyorlar	275	58,0	1
4. Sağlık problemlerim var	79	16,7	9
5. Yeterince teşvik edilmediklerini düşünüyorlar	87	18,4	8
6. Nasıl katılabilecekleri konusunda bilgileri yok	184	38,8	4
7. Ekonomik zorluklar içerisinde	239	50,4	2
8. Okul eve uzak olduğu için ulaşım problemleri var	96	20,3	7
9. Okul yönetiminden ve öğretmenlerden çekince-korku taşıyorlar	49	10,3	10
10. Kendilerine güvenleri yok	199	42,0	3
11. Okulda kendilerine iyi davranılmadığını düşünüyorlar	19	4,0	11

Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin %58'i velilerin evdeki çocuklardan dolayı vakit ayıramadıklarını belirtirken, % 50,4'ü velilerin ekonomik zorluklar içerisinde olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin bu görüşlerini sırasıyla % 42 ile kendilerine güvenleri olmadığı; % 38'8 ile nasıl katılabilecekleri konusunda bilgileri olmadığı; %31,2 ile yoğun iş temposu içinde oldukları; %22,2 ile etkinliklerde zamanlama sorunu olduğu; % 20,3 ile ulaşım problemi; %18,4 ile yeterince teşvik edilmedikleri; % 16,7 ile sağlık problemleri olduğu; %10,3 ile okul yönetiminden ve öğretmenlerden çekince-korku taşıdıkları ve % 4 ile okulda kendilerine iyi davranılmadığı görüşleri takip etmiştir.

5. BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. TARTIŞMA

5.1.1. Programın Uygulanması Sürecine Katılım-Öğrenim Durumu

Velilerin programa katılım düzeylerinin, öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar incelendiğinde, öğrenim durumunun, veli-okul etkileşimi boyutunda herhangi bir farklılık göstermediği görülmektedir. Okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi boyutuna bakıldığında, okur-yazar olmayan velilerin okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi puanlarının diğer velilerin veli-çocuk etkileşimi puanlarından düşük olduğu; ilköğretim mezunu velilerin katılım puanlarının, lise mezunu velilerin katılım puanlarından düşük olduğu görülmektedir.

Elmacıoğlu (2000), Anne-babanın öğrenim düzeyi ile öğrencinin okul başarısı arasında çok yakın bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Tahsilli anne-babaların, çocuklarında, başarı güdüsünü harekete geçirmekte daha usta oldukları görülmektedir. Nitekim yapılan araştırmalar başarılı öğrencilerin anne-babalarının öğrenim düzeylerinin; başarısız öğrencilerin anne-babalarının öğrenim düzeylerine göre daha yüksek olduğunu göstermektedir (s.133).

Günkan (2007), ailenin ilköğretim öğrencilerinin eğitimi üzerindeki etki düzeylerinin belirlenmesi konulu çalışmada annelerin babalara göre çocuklarına daha fazla zaman ayırdıklarını; okur-yazarlık durumu arttıkça ailelerin bilinç düzeylerinin yükseldiği, daha yapıcı düşünerek okula katılımlarının arttığı sonuçlarına ulaşmıştır. Sarılar (1993)'ın 'aile eğitimi düzeyinin öğrenci başarısına etkisi' başlıklı araştırmasında, ailenin eğitim düzeyi düşük ise bu durumun okulla

ilişkileri ve öğrenci başarısını olumsuz etkilediğini saptamıştır (Akt. Yaylacı, 1999, s. 52).

5.1.2. Programın Uygulanması Sürecine Katılım -Çocuk Sayısı

Velilerin programa katılım düzeylerinin evdeki çocuk sayısına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar incelendiğinde, veli-okul etkileşimi boyutunda, çocuk sayısı 1-3 arasında değişen velilerin katılım puanlarının, daha kalabalık nüfuslu ailelerin katılım puanlarından yüksek olduğu ve çocuk sayısı arttıkça, katılım puanlarının düştüğü görülmektedir. Okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi boyutunda ise, evdeki çocuk sayısı arttıkça, veli-çocuk etkileşimi puanlarının düştüğü görülmektedir. Bu durumda denilebilir ki, çocuk sayısı arttıkça velilerin okulda ve evde programa katılımları azalmaktadır. Çocuk sayısının fazla olması, evde her bir çocuğa yeterli ilgi gösterme ve nitelikli zaman paylaşımı konusunda aileleri süre kısıtlamasına itiyor olabilir. Yapılan araştırmalar da bu sonuçları destekler niteliktedir.

Duran (2005), Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anasınıflarında uygulanmakta olan eğitim programının anne-baba katılım boyutu kapsamında yapılan çalışmaların incelenmesi konulu çalışmasında, çocuk sayısı 3 ve daha çok olan ailelerin katılım çalışmalarında yer alma istekliliğinin 1 ve 2 çocuklu ailelere oranla daha az olduğu; lise öğrenim düzeyindeki annelerin sınıf ve okul etkinliklerine katılımlarının daha fazla olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Günkan'ın (2007), ailenin ilköğretim öğrencilerinin eğitimi üzerindeki etki düzeylerinin belirlenmesi konulu çalışmasında, çocuk sayısı arttıkça çocuğa ayrılan zamanın azaldığı ve genellikle 1-2 çocuğu olan velilerin çocuklarının okullarıyla olan iletişime daha fazla önem verdikleri sonuçlarına ulaşması da, araştırma bulgularını desteklemektedir.

5.1.3. Programın Uygulanması Sürecine Katılım -Ekonomik Durum

Velilerin evde ve okulda programa katılımlarının, evde kişi başına düşen gelir seviyesine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar incelendiğinde; kişi başına düşen gelir seviyesi en düşük olan ailelerin okulla etkileşim puanlarının, kişi başına düşen gelir seviyesi iyi, yüksek ve çok yüksek olan ailelerin okulla etkileşim puanlarından düşük olduğu; gelir durumu biraz düşük ve orta olan ailelerin okula katılım puanlarının, çok yüksek gelir düzeyine sahip ailelerin okula katılım puanlarında düşük olduğu görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde denilebilir ki, ailede kişi başına düşen gelir seviyesi arttıkça, velilerin okulla olan etkileşimleri de artmaktadır.

Okula ilişkin veli-çocuk etkileşimine ilişkin olarak, kişi başına düşen gelir seviyesi en düşük olan ailelerin çocuklarıyla etkileşim puanlarının, gelir seviyesi biraz düşük, orta, iyi, yüksek ve çok yüksek olan ailelerin çocuklarıyla etkileşim puanlarından daha düşük olduğu; kişi başına düşen gelir seviyesi orta olan ailelerin çocuklarıyla etkileşim puanlarının ise, çok yüksek gelir seviyesine sahip ailelerin evde çocuklarıyla etkileşim puanlarından düşük olduğu görülmektedir.

Özgür'ün (1949, s.12) de söylediği gibi, çocukların aile durumları başarı göstermelerinde pek büyük rol oynar. Ekonomik durumu iyi olan aile çocukları çalışmalarını için kendilerine gereken araçları ve rahatlığı zahmetsizce temin edebilirler. Çocuğa ailelerin ve ev çevresinin sağladığı tüm olanaklar, onun okula gitmek için istek duymasına, onun okuma ile ilgili temel becerileri kazanmasına yardımcı olur (Oktay, 1995, s.40).

Son yıllarda yapılan araştırmalarda sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ailelerin çocukların okuldaki eğitimlerine katılım oranlarının sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan ailelere göre daha az olduğunu ortaya koymuştur (Lewis,1992:4; Funkhouser, 1999:5; akt. Tezel Şahin ve Özbey, 2007, s.10).

5.1.4. Programın Uygulanması Sürecine Katılım -Sınıf Düzeyi

Velilerin programa katılım düzeylerinin çocuğun sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar incelendiğinde; gerek evde gerekse okulda veli katılım puanlarının, sınıf düzeyi yükseldikçe azaldığı görülmektedir. O halde denilebilir ki, çocuklarının sınıf düzeyi yükseldikçe, velilerin okulla ve evde çocuklarıyla okula ilişkin etkileşimleri azalmaktadır.

Aileler, çocuğun sınıf düzeyi ve dolayısıyla yaşı yükseldikçe, sorumluluk alma ve sorumluluklarını yerine getirme becerilerinin de geliştiğini düşünüyor olabilirler. Bu durum, ailelerin programa katılımlarının, sınıf düzeyinin yükselmesiyle beraber, neden düşüş gösterdiğini açıklayabilir.

5.1.5. Programın Uygulanması Sürecine Katılım -Çevre

Velilerin programa katılım düzeylerinin, okulun içinde bulunduğu çevreye göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar incelendiğinde, velilerin evde ve okulda programa katılım puanlarında farklılıklar olduğu görülmektedir. Çocuğunun okulu alt düzey çevrede bulunan velilerin, veli-okul etkileşimi ve okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi katılım puanlarının, orta ve yüksek düzey çevrelerdeki okullarda öğrencisi bulunan velilerin katılım puanlarında düşük olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, alt düzey çevreden üst düzey çevreye doğru gidildikçe veli katılımlarında artış olduğu söylenebilir.

Araştırmalar, alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen ana babaların daha az katılımında buldukları gösterilmiştir. Sorgulama sırasında kendilerinden maddi katkı bekleneyeceği korkusu ile ana baların okula gelmedikleri öğrenilmiştir. Bu açıklandığı, beklentiler ve katkılar tartışıldığı zaman en çok katılım gösteren ve yararlanan grubun bu ana babalar olduğu görülmektedir (Koç, 1994, s.97).

Araştırma bulguları, ebeveynin sosyal sınıfının çocuğun okula karşı duygularını etkileyen bir faktör olduğunu düşündürmektedir. Orta ve üst sınıftan aileler, okulu, sosyal ve psikolojik açıdan yaşama hazırlayıcı bir yol olarak görmekte ve çocuklarının okul faaliyetlerini yakından izleyip onlarla okul konusunda tartışmalara girmekte ve akademik başarıyı ödüllendirmektedirler. Buna karşılık, alt sosyal gruptan gelen ebeveyn, okulu salt bir zorunluluk olarak düşünmektedir. Ancak bu genel eğilimin tüm alt sosyal gruptan aileler için geçerli olduğu düşünülemez. Okula değer veren daha büyük kardeşlerin, akrabaların ve çevredeki diğer yetişkinlerin etkisi, çocukta ebeveynin aksi tavrına karşın, okula karşı olumlu tutum geliştirmesinde rol oynayabilir (Yavuzer, 1993, s. 192).

5.1.6. Okula İlişkin Tutum-Öğrenim Durumu

Velilerin okula ilişkin tutumlarının öğrenim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar incelendiğinde, okul memnuniyetine ilişkin olarak, ilkokul ve ortaokul mezunu velilerin tutum puanlarının lise, üniversite ile lisansüstü okul mezunu velilerin tutum ortalamalarından düşük olduğu, lise mezunu velilerin tutum ortalamalarının üniversite mezunu velilerin tutum puanlarından düşük olduğu; öğrenim durumu ortaokuldan itibaren yükseldikçe, okul memnuniyet puanlarının da yükseldiği görülmektedir. Ancak anket maddelerinin olumsuz olmasından dolayı, puanlamalarda tam tersi bir durum söz konusudur. Dolayısıyla, ilkokul ve ortaokul mezunu velilerin okul memnuniyetsizliklerinin, lise, üniversite ve lisansüstü okul mezunu velilerin memnuniyetsizliğinden; lise mezunu velilerin memnuniyetsizliğinin üniversite mezunu velilerin memnuniyetsizliğinden daha düşük olduğu; öğrenim durumu ortaokuldan itibaren yükseldikçe, okul memnuniyetsizliğinin arttığı görülmektedir. Okul aktivitelerine ilişkin velilerin tutumları ile öğrenim durumları arasındaki ilişki incelendiğinde ise, öğrenim durumu yükseldikçe, okul aktivitelerine ilişkin tutum puanlarının yükseldiği görülmektedir ve dolayısıyla öğrenim durumu yükseldikçe okul aktivitelerinde veli katılımının da arttığı söylenebilir.

Velilerin öğrenim düzeylerinin yükselmesiyle birlikte okuldan beklentilerinin de yükseleceği söylenebilir. Beklenti düzeyinin yüksek olması ise, yapılan hizmetlerin daha fazla sorgulanmasında etkili olabilir ve dolayısıyla memnuniyetin sağlanması, velilerin öğrenim durumu yükseldikçe, daha güç bir durum haline gelebilir.

Çocuk, ebeveynin okul ve eğitim konusundaki düşünce ve duygularını kendine mal eder, bir anlamda özdeşleşir. Eğitimsel süreçlere değer veren ve öğretmenin çabasına saygı besleyen ebeveyn, olumlu tutumları desteklemekte, öğretmene saygısı olmayan veya uzun bir eğitim görmemiş olmalarına rağmen yaşamda başarılı olduklarını övünen aileler, genellikle olumsuz etkide bulunmaktadır. Benzer şekilde, eğitimin önemli olduğunu söyleyen, ancak buna karşın, okuma ve öğrenmeye hiçbir kişisel ilgi göstermeyen ebeveyn de, çocuğunun okula duyduğu veya duyacağı ilgiye engel olmaktadır (Yavuzer, 1993, s.191).

Velilerin öğrenim durumları, okul memnuniyetleri üzerinde etkili olduğu gibi, velilerin okul aktivitelerine katılımları üzerinde de etkilidir. Daha fazla eğitim; daha fazla bilinç ve daha fazla sosyalleşme olarak ele alınacak olursa, velilerin aktivitelere katılımları üzerinde ne kadar etkili olabileceğini görmek mümkündür. Eğitimle birlikte bireylerin daha fazla bilinçleneceklerini ve özgüvenlerinin, düşük düzey eğitim görmüş kişilere oranla daha yüksek olacağını söylemek mümkündür. Bu da, sosyal imkanların değerlendirilmesi ve zorlanması adına, artı puan olarak yansiyacaktır. Dolayısıyla, eğitim düzeyi yükseldikçe, velilerin okul aktivitelerine daha fazla katılım gösterecekleri söylenebilir.

5.1.7. Okula İlişkin Tutum -Çocuk Sayısı

Velilerin okula ilişkin tutumlarının çocuk sayısına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar incelendiğinde, okul memnuniyeti boyutunda, çocuk sayısı 1-3 olan ailelerin tutum puanlarının, çocuk sayısı 6-7 olan veliler ile 8 ve üzeri

olan velilerin tutum puanlarından yüksek olduğu görülmektedir ki; bu sonuçlar, okul memnuniyeti boyutunun olumsuz maddeler içerdiği göz önünde bulundurulduğunda, tam tersi bir duruma işaret etmektedir. Dolayısıyla ortalamalar dikkate alındığında, ailedeki çocuk sayısı arttıkça, velilerin okula memnuniyet puanlarını yükseldiği söylenebilir. Okul aktiviteleri boyutuna ilişkin sonuçlar incelendiğinde, çocuk sayısı 1-3 olan veliler ile 4-5 olan velilerin tutum puanlarının, çocuk sayısı 6-7 olan velilerin tutum puanlarından yüksek olduğu görülmektedir.

Bir ailede çocuk sayısı ile çocuğa ayrılan zamanın doğru orantılı olduğunu söylemek mümkündür. Az çocuklu ailelerde çocuğuna daha fazla zaman ayırabilen ebeveyn, çocuğunun eğitimiyle de yakından ilgilenebilecek; dolayısıyla, çocuğunun okuluyla irtibatı daha fazla olacak; eğitim ortamında daha fazla yer aldığı ve çocuğunun eğitimine daha fazla zaman ayırdığı için daha bilinçli olacak ve okuldan beklentileri de artacaktır. Bunlardan yola çıkarak, beklentiler ne kadar fazla olursa, memnuniyet de o kadar azalır denilebilir. Dolayısıyla, çocuk sayısı azaldıkça okul memnuniyetinin de azalacağı söylenebilir.

5.1.8. Okula İlişkin Tutum -Ekonomik Durum

Velilerin okula ilişkin tutumlarının gelir düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar incelendiğinde, okul tercihinine ilişkin herhangi bir farklılık görülmemekle birlikte, okul memnuniyeti ve okul aktiviteleri boyutunda farklılık görülmektedir. Memnuniyete ilişkin kodlamaların, geçerlik – güvenilirlik çalışmalarının doğru yapılabilmesi adına, ters yapıldığı dikkate alındığında, ulaşılan sonucun tam tersi bir sonuca ulaşılacaktır. O halde sonuçlara dayalı olarak denilebilir ki, kişi başına düşen gelir seviyesi yükseldikçe, ailelerin okul memnuniyetleri azalmaktadır. Okul aktiviteleri boyutu incelendiğinde, gelir seviyesi en düşük olan velilerin aktivitelere ilişkin tutum puanlarının, gelir seviyesi iyi, yüksek ve çok yüksek olan ailelerin tutum puanlarından düşük olduğu; gelir düzeyi biraz düşük ve orta olan ailelerde velilerin tutum puanlarının gelir seviyesi çok yüksek olan velilerin katılım puanlarından düşük olduğu görülmektedir.

Çocuğun okula hazırlıklı oluşunu etkileyen önemli bir faktör de yakın çevre koşullarıdır. Anne ve babanın okul kurumuna verdiği önem, değer ve buna bağlı olarak geliştirdiği tutum kadar, çocuğa sunduğu olanaklar da büyük önem taşır (Yavuzer, 2000, s.85).

Bazı düşük sosyo-kültürel çevre okullarındaki çocuklar için okul gerçekten de 'düşman' bir çevre olabilir. Tüm çabalara karşın genelde okullar büyük ölçüde orta sınıf kurumlarıdır. Bunun anlamı şudur: Orta sınıftan gelen çocuğun okul ve ev çevresi birbirleriyle çok benzerlik gösterir, özellikle de değer sistemleri ve dilin kullanılışı açısından. Yetersiz çevre koşullarından gelen çocuklar için ise okul ve aile yaşantıları arasındaki farklılıklar, onları öğrenme sürecinden uzaklaştıran faktörlerdir (Yavuzer, 1993, s.196).

5.1.9. Okula İlişkin Tutum -Sınıf Düzeyi

Velilerin okula ilişkin tutumlarının çocukların sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar incelendiğinde, okul tercihi ve okul memnuniyetine ilişkin herhangi bir farklılık görülmemekle birlikte; okul aktiviteleri boyutunda farklılık görülmektedir. çocuğu 1. ve 2. ve 4. sınıfa giden velilerin okul aktivitelerine ilişkin tutum puanlarının 6. ve 7. sınıfta öğrencisi bulunan velilerin tutum puanlarından yüksek; çocuğu 3. sınıfa giden velilerin okul aktivitelerine ilişkin tutum puanlarının 5., 6. ve 7. sınıfta öğrencisi bulunan velilerin tutum puanlarından yüksek; çocuğu 5. sınıfa giden velilerin okul aktivitelerine ilişkin tutum puanlarının 7. sınıfta öğrencisi bulunan velilerin tutum puanlarından yüksek olduğu görülmektedir.

Appalachia Eğitim Laboratuvarının yedi eyalette, 446 öğretmen üzerinde yaptığı araştırmaya göre, ilk ve ortaokul arasındaki farklılık şöyle özetlenebilir (Bilgin, 1990; akt. Doğan, 1995, s. 20, 21):

- Çocuklar büyüdükçe velinin okula karşı ilgisi azalmakta
- Ortaokulda velinin ilgisi tamamen yok olmakta
- İlkokullarda ise uygulanan program ve etkinliklerle velilerin ilgisi artırılmaktadır.

5.1.11. Öğretmen Görüşleri-Sınıf Düzeyi

Velilerin programa katılım düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğrencinin sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar incelendiğinde, veli-okul etkileşimi boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri puanlarının, çocuğun sınıf düzeyi yükseldikçe düştüğü görülmektedir. Bu çerçevede, veli-okul etkileşimi, sınıf düzeyi arttıkça azalmaktadır denilebilir.

Okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi boyutuna ilişkin olarak öğretmen görüşleri doğrultusunda, 7. sınıflar hariç, sınıf düzeyi arttıkça veli-çocuk etkileşimi puanlarının azaldığı görülmektedir. yine 1., 2. ve 3. sınıf velilerinin, 7.sınıf velilerine oranla, daha fazla ev katılımı gösterdikleri söylenebilir; ancak diğer sınıflarla 7. sınıflar arasında herhangi bir farklılık görülmemiştir.

Okula yeni başlayan bir öğrenci, velinin ilgisine herkesten çok muhtaçtır. Okula alışması, adapte olması, sorumluluk duygusunu kazanması, bireyselleşme yolunda adımlar atabilmesi için veli desteğini herkesten çok hisseder. Büyüdükçe sorumluluklarının bilincinde olacağı düşünülür ve artık kendi başına iş yapabilme düzeyi artar. Bunu göz önünde bulunduran velinin sınıf düzeyi yükseldikçe kendini geri çekmesinin bunun doğal bir sonucu olduğu düşünülebilir.

5.1.12. Öğretmen Görüşleri-Kıdem

Velilerin programa katılım düzeylerinin, öğretmen görüşleri doğrultusunda, öğretmenlerin kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar incelendiğinde, herhangi bir farklılık bulunmamıştır.

5.1.13. Öğretmen Görüşleri-Çevre

Öğretmen görüşleri doğrultusunda velilerin programa katılım düzeylerinin okulun içinde bulunduğu çevreye göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar incelendiğinde; veli-okul etkileşiminde, orta düzey çevredeki bir okulda öğrencisi bulunan velilerin katılım puanlarının, düşük düzey çevrede öğrencisi bulunan velilerin katılım puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. Okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi boyutuna bakıldığında ise, öğretmenlerin, çevresel koşullar iyileştikçe, evde veli-çocuk etkileşiminin arttığı yönde görüş belirttikleri görülmektedir.

Araştırmalar, alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen ana babaların daha az katılımında buldukları gösterilmiştir(Elmacıoğlu, 2000, s.131). Yavuzer(1993, s.196)'in söylediği gibi, şanssız çevreden gelen çocuklarla okul arasındaki uçurum öğrenciler kadar aileleri ve öğretmenleri de etkilemektedir. Aile, okulun amaç ve metotlarını anlamakta güçlük çekebilmektedir. Benzer şekilde, öğretmenler de genellikle şanssız çevre çocuğunun ev şartlarını ve çevresini anlamakta güçlük çekerler.

5.1.14. Öğretmen Görüşleri-Branş

Öğretmen görüşleri doğrultusunda velilerin programa katılım düzeylerinin, öğretmenlerin branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar incelenmiştir. Veli-okul etkileşimi boyutunda, sınıf öğretmenlerinin, diğer branş

öğretmenlerine göre, velilerinin daha fazla katılım gösterdiklerini belirttikleri görülmüştür.

Okula ilişkin veli-çocuk etkileşimi boyutunda ise, sınıf öğretmenleri, sayısal branş öğretmenlerine oranla, velilerinin daha fazla katılım gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, velilerin katılım düzeylerinin sınıf seviyesi yükseldikçe azaldığı görülmektedir ki, temel basamaklardan olan ilköğretim basamağında, velilerin en fazla sınıf öğretmenleriyle iletişim içinde olmalarının ve ilkokul boyutunda katılım göstermelerinin doğal olduğu söylenebilir.

5.1.15. Okul Tercihi- Programa Katılım

Velilerin okul tercihi ile okulla olan etkileşimleri ve evde okula ilişkin olarak çocuklarıyla olan etkileşimleri arasındaki ilişki incelendiğinde, arada düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Türkiye’de çoğu ailelerin, çocukları için okul seçme şansı yoktur. Var olan olanaklar ise hemen her zaman sınırlı veya koşulludur (Kurtuluş, Sumak &Sumak, 2003, s.193). Velilerin okul tercihi konusunda yeterince söz sahibi olamaması durumu göz önünde bulundurulduğunda, okul tercihi ile evde çocukla olan etkileşim arasındaki ilişkinin de düşük düzey bir ilişki içinde olacağını söylemek mümkündür.

5.1.17.Okul Memnuniyeti- Programa Katılım

Velilerin okul memnuniyetleri ile okulla olan ve evde okula ilişkin olarak çocuklarıyla olan etkileşimleri incelendiğinde, arada, düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Okul memnuniyeti, velilerin okulla ve evde çocuklarıyla olan etkileşimlerinde az da olsa etkili bulunmuştur. Ölçek maddelerinde okul memnuniyetine ilişkin

maddelerin olumsuzluğu göz önünde bulundurulduğunda, memnuniyet için tam tersi bir durum söz konusudur. Dolayısıyla, velilerin okul memnuniyetlerindeki artış, aslında okul memnuniyetsizliğindeki artışı ifade etmektedir ki, bu bağlamda, velilerin okul memnuniyetsizliği arttıkça, çocuklarıyla ve okulla olan etkileşimlerinin de arttığı söylenebilir. Okula yönelik memnuniyetsizlik içinde bulunan velilerin, yaşanma ihtimali yüksek olan çeşitli kaygılardan ötürü, okulla ve çocuklarıyla daha fazla etkileşim içinde bulunabileceklerini söylemek mümkündür.

5.1.17. Okul Aktiviteleri-Programa Katılım

Velilerin okul aktiviteleri ile okulla olan ve evde okula ilişkin olarak çocuklarıyla olan etkileşimleri incelendiğinde, arada, orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Okul aktivitelerinde yer almanın, velilere çeşitli avantajlar sağlayabileceğini göz ardı etmemek gerekir. Aktivitelerde yer almak, velilerin, öncelikle okulla olan iletişim ve etkileşimlerini güçlendirmesinde etkin rol oynayabilir. Bu sayede veliler, okul yönetimi-personeli ve öğretmenlerle daha fazla iletişim içerisinde bulunabilecek ve üzerine düşen sorumlulukları yerine getirme ve koşulları sorgulama adına daha bilinçli bir düzeye erişebilecektir. Bu durum, doğal olarak velinin eğitim konusunda bilinçlenerek, çocuğuyla etkileşimine de yansiyabilir ve programda velilerden istenen katılımın sağlanması adına yol alınabilir.

Okul-aile işbirliği boyutunda dikkat edilmesi gereken önemli nokta; ailelerin okulla yapacağı işbirliğinin ve okulun imkanlarını geliştirme yolunda harcayacakları maddi ve manevi çabaların, sınıftaki öğretmenin işine veya okulun işleyişine müdahale etme şekline dönüşmemesidir (Zembat ve Unutkan, 2001, s.43).

5.1.18. Okula İlişkin Tutum-Programa Katılım

Velilerin okula ilişkin tutumları ile programa katılım düzeyleri arasında, orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Ailenin okulu ve öğretmeni tanımak istemesi, okula ve öğretmene karşı olumlu bir tavır içinde olması son derece önemlidir. Bu da okulun, yalnızca çocuklara değil, ailelere de açık olması, zaman zaman onların da eğitim öğretimini üstlenmesi ve öğretmenle veli arasında kurulabilecek dostça ilişkilerle mümkün olabilir (Oktay, 1995, s.52). Velilerin okulu tanınması, okula ve öğretmene karşı olumlu tutum içerisinde olması, okulla olan etkileşimlerini artırabilir. Bu bağlamda, okula ilişkin olumlu tutumları sonucunda okulla olan etkileşimlerinde artış gerçekleşebilir. Okulda edindikleri bilgiler ve geçirdikleri yaşantılar çerçevesinde sorumluluklarının bilincine varabilir ve programda, kendilerinden beklenenleri yerine getirme noktasında daha hassas davranma çabasına girebilirler. Bunun sonucunda da gerek okulda, gerekse evde çocuklarıyla daha fazla paylaşım içerisine girerek üzerlerine düşen görevleri yerine getirebilirler.

Uyarıcılarla zenginleştirilmiş, güvenli ve sağlıklı bir ev ortamının oluşturulmasında en büyük görev anne - babalara düşmektedir. Ancak bu ortamın oluşturulmasında evdeki diğer bireylerin ve eğitim kurumlarının işbirliğine ve önerilerine de ihtiyaç duyulmaktadır. Zaten günümüzün eğitim anlayışı da, ailenin çocuğun eğitimi üzerindeki önemli etkisinden hareketle, aileyi ve öğretmeni daha aktif bir şekilde işbirliğine itmektir. Bu sayede okullarda çocuğa verilen eğitim-öğretim, ev ortamı doğallığında anne babalar tarafından pekiştirildiğinde, öğrenmenin çok daha kalıcı bir şekilde gerçekleşeceği düşünülmektedir (Bradley vd., 2000:247; Ersoy ve Şahin,1999:58; Güven, 2000:99; akt. Aydoğan, 2006, s.28). Velinin okula ilişkin olumlu tutumlar içerisinde olmasıyla, tüm bunların daha kolay gerçekleşebileceği söylenebilir.

5.1.19. Velilerin Okul Programlarına Katılım Engellerine İlişkin Veli ve Öğretmen Görüşleri

Velilerin okul programlarına katılım engellerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde, velilerin görüşleri doğrultusunda katılım engellerinin ilk sırasında yoğun iş temposu yer almıştır. Daha sonra sırasıyla, evdeki çocuklardan dolayı vakit ayıramama, ekonomik zorluklar, etkinliklerde zamanlama sorunu olması, nasıl katılabileceği konusunda bilgi sahibi olmama, sağlık problemleri olduğunu ve yeterince teşvik edilmeme, ulaşım problemleri, okulda kendisine iyi davranılmaması, özgüven eksikliği, okul yönetiminden ve öğretmenlerden çekince-korku taşınması şeklinde sıralanmıştır.

Öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde, velilerin okul programlarına katılım engellerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin ilk sırada, velilerin evdeki çocuklardan dolayı vakit ayıramadıklarını belirtirken, daha sonra sırasıyla velilerin ekonomik zorluklar içerisinde olduğunu, kendilerine güvenlerinin olmadığını, nasıl katılabilecekleri konusunda bilgilerinin olmadığını, yoğun iş temposu içinde olduklarını, etkinliklerde zamanlama sorunu olduğunu, ulaşım problemini, yeterince teşvik edilmediklerini, sağlık problemleri olduğunu, okul yönetiminden ve öğretmenlerden çekince-korku taşıdıklarını ve okulda velilere iyi davranılmadığını ifade ettikleri görülmüştür.

Çeşitli faktörler okuldaki faaliyetlere ailelerin katılımını teşvik edebilir veya engelleyebilir. Bu faktörler çocuğun eğitimine ailenin ilgisi, okuldan memnuniyeti ve velinin katılma yeteneği olmak üzere üç grupta ele alınabilir (Chan ve Chui, 1997:103; akt. Çalık, 2007, s.128)

Koçak (1988), okul-aile iletişiminin engelleri konulu çalışmasında yönetici ve öğretmenlerle ana-babaların birbirleriyle olan iletişim engellerinin birbirlerini tanımamak, ana-babaların işlerinin çok olması nedeniyle okula gelememeleri, ana babaların öğretmen ve yöneticilere oranla rahat iletişim kuramamaları, öğretmenlerin

sınıf kalabalıklığı nedeniyle ana babalara yeterince zaman ayıramamaları olarak sıralanmıştır. Okul ve öğrenciyle ilgili bilgilerin veliye geç ulaşması, velinin para istenileceğini düşündüğü için çağırıldığı zaman okula gitmemesi, veliye öğrenciyle bilgi gönderilmesi sonucu yanlış anlaşılmanın yaşanması, ara sıra gözlenen engeller olarak sıralanmıştır.

Doğan (1995), okul-aile iletişiminin engelleri konulu çalışmasında, birinci kademedeki en önemli iletişim engeli olarak velilerin okul ve eğitimle ilgili bilgilerle yeterince sahip olmadıklarını saptamıştır.

Duran (2005), Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anasınıflarında uygulanmakta olan eğitim programının anne-baba katılım boyutu kapsamında yapılan çalışmaların incelenmesi konulu çalışmasında, okul katılımına anne baba engellerinin başlıcalarının yoğun iş temposu, çocukların küçük olduğu için gerekli olmadığı ve ailelerin kendilerini yeterli görmeleri olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

5.2. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmayla birlikte, velilerin programın uygulanması sürecine katılımları ve okula ilişkin tutumları ile velilerin programın uygulanması sürecine katılımlarına ilişkin öğretmen görüşleri, çeşitli değişkenler açısından incelenmiş; velilerin uygulama sürecine katılım engellerinin neler olabileceği araştırılmış; velilerin okula ilişkin tutumları ile programa katılımları arasındaki ilişki irdelenmiştir. Bu bölümde, araştırma bulgularından yola çıkılarak çeşitli sonuçlara ulaşılmış ve bu sonuçlara ilişkin öneriler verilmiştir.

5.2.1. SONUÇLAR

1. Okur-yazar olmayan velilerin okula ilişkin evde çocuklarıyla etkileşimleri diğer velilerin etkileşimlerinden; ilkokul mezunu velilerin çocuklarıyla etkileşimleri ise lise mezunu velilerin çocuklarıyla olan etkileşimlerinden daha düşüktür.
2. Evdeki çocuk sayısı arttıkça, velilerin evde çocuklarıyla olan etkileşimleri azalmaktadır.
3. Çocuk sayısı 1–3 arasında değişen velilerin okula katılımları, daha kalabalık nüfuslu ailelerin katılımlarından yüksektir. Çocuk sayısı arttıkça, velinin okul programlarına katılımı azalmaktadır.
4. Ailede kişi başına düşen gelir seviyesi arttıkça, velilerin okulla olan etkileşimleri artmaktadır.
5. Kişi başına düşen gelir seviyesi en düşük olan ailelerin çocuklarıyla etkileşimleri, gelir seviyesi biraz düşük, orta, iyi, yüksek ve çok yüksek olan ailelerin çocuklarıyla etkileşimlerinden; kişi başına düşen gelir seviyesi orta olan ailelerin çocuklarıyla etkileşimleri, çok yüksek gelir seviyesine sahip ailelerin evde çocuklarıyla etkileşimlerinden daha düşüktür.
6. Çocuklarının sınıf düzeyi yükseldikçe, velilerin okulla ve evde çocuklarıyla okula ilişkin etkileşimleri azalmaktadır.
7. Alt düzey çevreden üst düzey çevreye doğru gidildikçe, velilerin evde ve okulda programa katılımları artmaktadır

8. İlkokul ve ortaokul mezunu velilerin okul memnuniyetleri lise, üniversite ile lisansüstü okul mezunu velilerin okul memnuniyetlerinden; lise mezunu velilerin okul memnuniyetleri, üniversite mezunu velilerin okul memnuniyetlerinden yüksektir. Ortaokuldan itibaren öğrenim durumu yükseldikçe, okul memnuniyetinin azaldığı görülmektedir.
9. Velilerin okul aktivitelerine ilişkin tutumları, öğrenim düzeyleri yükseldikçe artmaktadır.
10. Velilerin okul memnuniyetleri, evdeki çocuk sayısı azaldıkça azalmaktadır.
11. Çocuk sayısı 1–3 olan veliler ile çocuk sayısı 4–5 olan velilerin okul aktivitelerine ilişkin tutumları, çocuk sayısı 6–7 olan velilerin okul aktivitelerine ilişkin tutumlarından yüksektir.
12. Kişi başına düşen gelir seviyesi yükseldikçe, ailelerin okul memnuniyetleri azalmaktadır.
13. Gelir seviyesi en düşük olan velilerin, okul aktivitelerine ilişkin tutumları, gelir seviyesi iyi, yüksek ve çok yüksek olan ailelerin tutumlarından; gelir düzeyi biraz düşük ve orta olan ailelerde velilerin okul aktivitelerine ilişkin tutumları gelir seviyesi çok yüksek olan velilerin tutumlarından düşüktür.
14. Çocuğu 1. ve 2. ve 4. sınıfa giden velilerin okul aktivitelerine ilişkin tutumları, 6. ve 7. sınıfta öğrencisi bulunan velilerin tutumlarından; çocuğu 3. sınıfa giden velilerin okul aktivitelerine ilişkin tutumları 5., 6. ve 7. sınıfta öğrencisi bulunan velilerin tutumlarından; çocuğu 5. sınıfa giden velilerin okul aktivitelerine ilişkin tutumları ise 7. sınıfta öğrencisi bulunan velilerin tutumlarından yüksektir.

15. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, çocuğun sınıf düzeyi yükseldikçe velilerin okulla olan etkileşimi azalmaktadır. Bu çerçevede, veli-okul etkileşimi, sınıf düzeyi yükseldikçe azalmaktadır.
16. Öğretmen görüşleri doğrultusunda, 7. sınıflar hariç, sınıf düzeyi yükseldikçe velilerin evde çocuklarıyla olan etkileşimleri azalmaktadır. Yine 1., 2. ve 3. sınıf velilerinin, 7.sınıf velilerine oranla, daha fazla ev katılımı gösterdikleri söylenebilir; ancak diğer sınıflarla 7. sınıflar arasında herhangi bir farklılık görülmemiştir.
17. Öğretmen görüşleri doğrultusunda, orta düzey çevredeki bir okulda öğrencisi bulunan velilerin okula katılımları, düşük düzey çevrede öğrencisi bulunan velilerin katılımlarından daha yüksektir.
18. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, çevresel koşullar iyileştikçe, evde veli-çocuk etkileşimi artmaktadır.
19. Sınıf öğretmenlerinin velileri, diğer branş öğretmenlerinin velilerine göre, okula daha fazla katılım göstermektedirler.
20. Sınıf öğretmenlerinin velileri, sayısal branş öğretmenlerine oranla, evde çocuklarıyla olan programlarına daha fazla katılım göstermektedirler.
21. Velilerin okul tercihi ve okul memnuniyetleri ile programa katılımları arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki varken; okul aktiviteleri ile programa katılımları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

22. Velilerin programa katılım engelleri; yoğun iş temposu, evdeki çocuklardan dolayı vakit ayıramama, ekonomik zorluklar, etkinliklerde zamanlama sorunu olduğu, nasıl katılabileceği konusunda bilgisizlik, sağlık problemleri, yeterince teşvik edilmeme; ulaşım problemleri, okulda iyi davranılmaması; güven eksikliği, okul yönetiminden ve öğretmenlerden çekince-korku taşınması olarak sıralanmıştır.
23. Öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde, velilerin okul programlarına katılım engelleri, velilerin evdeki çocuklardan dolayı vakit ayıramamaları, ekonomik zorluklar içerisinde olmaları, kendilerine güvenleri olmadığı; nasıl katılabilecekleri konusunda bilgilerinin olmaması; yoğun iş temposu içinde olmaları; etkinliklerde zamanlama sorunu olduğu; ulaşım problemi; yeterince teşvik edilmedikleri; sağlık problemleri olduğu; okul yönetiminden ve öğretmenlerden çekince-korku taşıdıkları kendilerine iyi davranılmadığı şeklinde sıralanmıştır.

5.2.2. ÖNERİLER

1. Araştırma bulguları ve sonuçları ele alındığında, önceki yıllarda yapılan araştırmalarla benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle birlikte programda pek çok noktada değişimler gerçekleştirilirken, veli boyutunda herhangi bir değişimin gerçekleşmemiş olması ve hala geçmiş programın izlerinin takip edilmesi, programda velinin durumunu gözler önüne sermektedir. Dolayısıyla, programın veli basamağında eksikliklerin ve yetersizliklerin bir an önce giderilmesi için, köklü bir yapılanmaya gidilmesi ve bu noktada gerekli çalışmalara başlanması gerekmektedir.
2. Velilerin okula ilişkin olarak evde çocuklarıyla olan etkileşimlerinin artırılması yolunda aile eğitim programlarına başvurularak, gelişimin her bir basamağında aileye duyulan ihtiyacın önemi üzerinde ailelerin bilinçlendirilmesi sağlanabilir.

3. Velilerin eğitim-öğretim programı, programın esasları, içeriğin veli-öğretmen, öğrenci ve okulun rolleri konusunda bilinçlendirilmesi ve somut adımlar atma konusunda cesaretlendirilmesi, velilerin okula daha eleştirel bir gözle bakması sağlanabilir. Bunun için, ailenin okul ve ev programlarında aktif olabilmeleri için, öğretmen ve okul personelinin de yeterli derecede bilgilendirilmeleri sağlanabilir.
4. Eğitim düzeyi düşük aileler için çeşitle eğitsel projeler gerçekleştirilebilir, özellikle okur-yazar olmayan aileler için, okuma-yazma kursları yaygınlaştırılarak gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılması sağlanabilir.
5. Velilerin, çocuk sayısına bağlı olarak okul programlarına katılımlarının çocuk sayısının artmasına bağlı olarak düşüşe geçmesini engellemek amacıyla, okullar ve öğretmenler tarafından velilerin katılımlarını artırabilecek programlar düzenlenebilir. Ev ziyaretleri ve telefon görüşmeleri gerçekleştirilebilir; yazılı-sözlü iletişim yolları ve teknolojinin farklı boyutları kullanılabilir. Bunlar bazı okullarda kullanılıyor olsa da tüm okullarda gerçekleştirilmesi konusunda gerekli önlemler alınabilir. Yine, ailelerin, aile planlaması konusunda bilinçlendirilmesiyle, daha sonraki eğitim-öğretim süreçlerinde aynı sorunların yaşanması engellenebilir.
6. Düşük gelirli ailelere, ekonomik destekler sağlanarak daha iyi yaşam koşulları sunulabilir ve böylece, velilerin okula katılımları ve evde okula ilişkin olarak çocuklarıyla etkileşimleri de artırılabilir.
7. Velilerin programa katılımlarının artırılabilmesi için, velilerin çalışma saatlerinin dışında, düzenlenen etkinliklere katılabileceği ortak bir zaman dilimi ayarlanarak, zamanlama sorunu çözülebilir. Ulaşım problemlerinin çözülebilmesi için, belirli zamanlarda velilerin okul ziyaretlerini gerçekleştirmeleri amacıyla servis ayarlaması yoluna gidilebilir. Velilerin özgüvenlerinin yetersiz olması, okul yönetimi ile öğretmenlerden korku ve çekince taşıyor olmaları, karşılaştıkları muameleden kaynaklanıyor olabilir. Veli katılımının ve desteğinin önemi

konusunda başta öğretmenler olmak üzere, okul personelinin yeterli bilinç düzeyinde olmadıkları söylenebilir. Bu durumda, okul personelinin ve velilerin bilinçlendirme odaklı projeler gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B ve Ekinci, A. (28-30 Eylül 2005). Yapılandırmacı Felsefe ve Yeni Müfredat Programına Etkileri. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kongre Kitabı, Cilt II, s. 2-10. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aile ve Çocuk Özel İhtisas Komisyonu Raporu: Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı. (2001). Ankara: DPT Yayınları.
- Akbaba, T. (2004). Cumhuriyet Döneminde Program Geliştirme Çalışmaları. *Öğretmen, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı*, Sayı 5, s. 54-55
(<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi54-55/akbaba.htm>)
(Açıklama: Mayıs 2007 tarihinde ziyaret edilmiştir.)
- Akbaşlı, S. (2007). *Ortaöğretim Okullarındaki Okul-Aile Birliklerinin Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akkaya, M. (2007). *Öğretmenlerin ve Velilerin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Aile Katılımı Çalışmalarına İlişkin Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Albayrak, F. (2004). *İlköğretim Okullarının Yönetiminde Okul Aile Birliklerinin Okul Yönetimine Katkısı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, B. (1984). *Ankara Merkez İlçelerinde Temel Eğitim Birinci Kademe Düzeyinde Okul-Aile İlişkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Aslan, F. G. (1994). *İlkokul Öğrencilerinin Başarı ve Başarısızlıklarında Aile Faktörü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydoğan, İ. (2007). Okul Faaliyetlerine Aile Katılımını Engelleyen Faktörler. *Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı 23, Yıl 2007/2, s. 259-273.
- Aydoğan, Y. (2006). Ev Ortamının Çocuk Gelişimine Göre Düzenlenmesi. *Aile ve Toplum Dergisi, Cilt 3, Sayı 10, s. 27-33*.
- Başaran, S. ve Koç, F. (2000). Ailenin Çocuğun Okuldaki Eğitimine Katılım Çalışmaları ve Katılımın Sağlanması İçin Alternatif Bir Model. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- Bıçakçı, B. (2005). *Evde ve Okulda Mutlu Çocuk Yetiştirmenin Temelleri*. İstanbul : Kapital Medya Hizmetleri.
- Bigner, J. L. (2006). *Parent-Child Relations*. Copyright By Pearson Education, New Jersey.
- Bildiri. (2005). Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı Sonuç Bildirisi. (02.12.2005). Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir.
- Burt,S. & Perlis, L. (2003). *Rehber Anne Babalar*. İstanbul: Hayat Yayıncılık. Türkçesi: Fatma Can Akbaş.
- Çağdaş, A. (2003). *Anne-Baba-Çocuk İletişimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Çalık, C. (2007). Okul-Çevre İlişkinin Okul Geliştirmedeki Rolü: Kavramsal Bir Çözümleme. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 27, Sayı 3, s.123-139*.

- Çayırılı, E. (1998). *İlköğretim I.kademedeki Okul-Aile İlişkisi İle İlgili Öğretmen ve Veli Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. *İlköğretim-Online 2* (2), s. 28-34.
- Çeliköz, N. (2004). Yeni Program Geliştirme Anlayışına Dayalı Olarak Geliştirilen Bir Program Tasarımının Öğrenci Başarısına Etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 24, Sayı 1, s. 99-113.
- Çiftçi, O. (1991). Çocuğun Sosyalleşmesinde Ailenin Rolü. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Dergisi - *Aile ve Toplum Dergisi*. Cilt 1, Sayı 2, s.19-22.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2006). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirbulak, D. (1997). Veli-Öğretmen Görüşmeleri İle İlgili Bir Çalışma. (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/146/demirbulak.htm>). (Açıklama: 24.05.2007 tarihinde ziyaret edilmiştir.)
- Doğan, E. (1995). *Ankara Merkez İlçelerindeki İlköğretim Okullarında Okul-Aile İletişiminin Engelleri Keçiören İlçesi Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, İ. (2004). *Toplum ve Eğitim Sorunları Üzerinde Felsefi ve Sosyolojik Tahliller*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Duman, F. N. (2005). *Okul-Aile İşbirliği*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Duran. E. (2005). *Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Anasınıfında Uygulanmakta Olan Eğitim Programının Anne-Baba Katılım Boyutu Kapsamında Yapılan Çalışmaların İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Elmacıoğlu, T. (2000). *Başarıda Aile Faktörü*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C. , Jansorn, N. R. , Voorhis, F. L. (2002). *School, Family, And Community Partnerships-Second Edition*. California: Corwin Pres, Inc.

Erdoğan, İ. (1998). *SPSS Kullanım Örnekleriyle Araştırma Dizaynı ve İstatistiki Yöntemleri Ampirik Bilimsel Araştırmanın Temel İlkeleri ve Sorunları*. Ankara: Emel Matbaası.

Feyman, N. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalitenin Çocukların Gelişim Alanları Üzerine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Fuller, M.L. (1998). *Home-School Relations*. Copyright By Allyn & Bacon, USA.

Gözütok, F. D. (2003). Türkiye'de Program Geliştirme Çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 160.

(<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/gozutok.htm>).

(Açıklama: Mayıs 2007 tarihinde ziyaret edilmiştir.).

Günkan, H. E. (2007). *Ailenin İlköğretim Öğrencilerinin Eğitimi Üzerindeki Etki Düzeyinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

- Gürbüzürk, O. (1993). Program Geliştirme Araştırmalarında İzlenen Yöntemler. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt 26, Sayı 1, s. 161-168.
- Gürbüzürk, O. ve Bedir, G. (2005). Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Yapılan Veli Toplantılarına İlişkin Veli Görüşlerinin Değerlendirilmesi. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Denizli.
- Hazır, F. (1993). Ortaöğretim Programlarında Yenileşme Çalışmalarının Kritik Analizi (1990–1992). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt 26, Sayı 1, s. 237–248.
- Kaplan, S. (2002). *İlköğretim I. Kademe Okul-Aile İşbirliği Mevcut Durum ve Bir Model Önerisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kalender, A. (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Temelli “Yeni Matematik Programı”nın Uygulanması Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar ve Bu Sorunların Çözümüne Yönelik Önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Key, C. H. (2006). *Differences in Academic Achievement and School Behavior of African American High School Students as a Function of Father or Father Figure Involvement*. Degree of Doctor of Philosophy Academic Psychology, Walden University.
- Koç, S. (1994). *Aile ve Eğitim*. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Koçak, Y. (1988). *Okul-Aile İletişiminin Engelleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Kurtuluş, A. Summak, E.G. Summak, S. (2003). *Kundaktan Okula Çocuklarımız*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kuzu, N. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Aile Katılım Çalışmalarının Anne Davranışları Üzerindeki ve Annelerin Okul Öncesi Eğitime Yönelik Görüşlerine İlişkin Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ladner, J. L. (2006). *Parents' and Teachers' Perceptions of Parent Involvement*. Master of Science, University of Tulsa, Oklahoma.
- MEB. (2007). İlköğretim 1-5. Sınıflar Program Tanıtım Kitapçığı. (<http://iogm.meb.gov.tr/files/io1-5sinifprogramlaritanitimkit.pdf>) (Açıklama: 26 Mayıs 2007 tarihinde ziyaret edilmiştir.)
- MEB. Talim Terbiye Kurulu Program Geliştirme Çalışmaları, (http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/prog_giris/prg_giris.pdf) (Açıklama: Mayıs 2007 tarihinde ziyaret edilmiş ve ziyaret yılı kullanılmıştır)
- Mitchell, A. B. (2006). *A Case of Parent Involvement in a Suburban Western Pennsylvania Elementary School and Their Perceptions of the No Child Left Behind Act of 2001*. Doctor of Education. Indiana University of Pennsylvania.
- Oktay, A. (1995). *Çocuk ve Okul*. İstanbul: Seha Neşriyat.
- Önder, A. (2005). *Okul Çağı Çocuğu İle İletişim*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Öz, İ. (1997). *Çocuk Olmak: Çocuk ve Eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Özgür, E. (1949). *Çocukların Başarısızlıkları Karşısında Okul Ve Aile*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Savaş, B. *İlköğretim 4. Sınıfta Bütünleştirilmiş Ünite ve Yapılandırmacı Yaklaşımın Öğrencilerin Öğrenme Düzeylerine, Öğrenmeye Karşı Tutumlarına, Akademik Özgüvenlerine Etkisi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Saylan, N ve Yurdakul, B. İlköğretim Program Tasarılarının Gerekletirdiği Yapılandırmacı Öğretmen Özelliklerine Sınıf Öğretmenleri ile Aday Öğretmenlerin Sahip Olma Düzeyleri. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kongre Kitabı, Cilt II, S. 459-467. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şaşan, H. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, Sayı 74-75, S. 49-52.

(<http://talimterbiye.mebnet.net/ogrenci%20merkezli%20egitim/yapilandirmaciogrenme.pdf>)

(Açıklama: 27.12.2008 tarihinde ziyaret edilmiştir.)

Şimşek, H. ve Tanaydın, D. (2002). İlköğretimde Veli Katılımı: Öğretmen-Veli Psikolojik Danışman Üçgeni. *İlköğretim-Online*(1),s. 12-16.

(<http://www.ilkogretim-online.org.tr>.)

(Açıklama: 12.08.2008 tarihinde ziyaret edilmiştir.)

Şişman, M. (2006). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Şişman, M. (2002). *Öğretmenliğe Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tezel Şahin, F. & Özbey, S. (2007). Aile Eğitim Programlarına Niçin Gerekksinim Duyulmuştur? Aile Eğitim Programları Neden Önemlidir?. *Aile ve Toplum*

Dergisi, T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Eğitim - Kültür ve Araştırma Dergisi. Cilt 3, Sayı 12, s. 7-12.

Uludağ, A. (2006). *Elementary Preservice Teachers' Opinion About Parental Involvement in Children's Education*. Degree of Doctor of Philosophy. The Florida State University College of Education

Ünlü, H. (2005). *Anne Babalar İçin Eğitim Rehberi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Varış, F. (1978). *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No 75.

Vural, B. (2004). *Öğrencinin Başarısı İçin Aile-Okul Birlikteliği*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Vural, D. E. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Programındaki Duyuşsal ve Sosyal Becerilere Yönelik Hedeflere Uygun Olarak Hazırlanan Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitimi Programının Çocuklarda Sosyal Becerilerin Gelişimine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Yavuzer, H. (1984). *Aile Ve Çocuk Konferansları*. İstanbul: Ak Yayınları.

Yavuzer, H. (1993). *Ana-Baba ve Çocuk Ailede Çocuk Eğitimi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2000). *Okul Çağı Çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yaylacı, A. F. (1999). *İlköğretim Okullarında Ailenin Okula Katılımı Ankara İli Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Yılmaz, H. (2006). *Sevgili Anne ve Babacığım Lütfen Bu Kitabı Okur Musun!*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Yüksel, S. (2003). Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları ve Sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 159. (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/159/syuksel.htm>). (Açıklama: Kasım 2007 tarihinde ziyaret edilmiştir.).
- Zembat, R., Unutkan, Ö. P. (2001). *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Sosyalleşmesinde Ailenin Yeri*. İstanbul: YA-PA Yayıncılık.
- Wright, K., Stegeline, D. & Hartle, L. (2006). *Building Family, School, And Community Partnership-Third Edition*.

EKLER

EK 1: Kişisel Bilgi Formu

EK 2: Katılımı Engelleyen Etmenlere İlişkin Form

EK 3: Okula İlişkin Tutum Ölçeği

EK 4: Veli Katılım Ölçeği

EK 5: Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Veli Katılım Ölçeği

EK 6: Tutum Ölçeği Maddelerinin İki Uygulama Arasındaki Korelasyon Katsayıları

EK 7: Tutum Ölçeği Test Tekrar Test Sonuçları

EK 8: Veli Katılım Ölçeği Maddelerinin İki Uygulama Arasındaki Korelasyon Katsayıları

EK 9: Veli Katılım Ölçeği Test Tekrar Test Sonuçları

EK 10: İzin Belgesi

EK 1: Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU (ÖĞRETMENLERE YÖNELİK)

Bu bölümde bazı kişisel bilgilerinize dönük sorular yer almaktadır. Lütfen sizin için uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

1. Rehberliğini yaptığınız sınıf düzeyi
 1 2 3 4 5 6 7
2. Branşınız
3. Kıdeminiz(yıl)

KİŞİSEL BİLGİ FORMU (VELİLERE YÖNELİK)

Bu bölümde bazı kişisel bilgilerinize dönük sorular yer almaktadır. Lütfen sizin için uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

4. Öğrenim durumunuz
 Yüksek lisans veya daha üstü okul mezunu
 Üniversite veya yüksekokul mezunu
 Lise veya dengi okul mezunu
 Ortaokul mezunu
 İlkokul mezunu
 Okur-yazar
 Okur-yazar değil
5. Siz dahil ailedeki birey sayısı (lütfen yazınız)
6. Çocuğunuzun kendisine ait bir odası var mı?
 Evet Hayır
7. Ailenin aylık ortalama gelir düzeyi (lütfen yazınız) : YTL

EK 2. Katılımı Engelleyen Etmenler Formu

KATILIMA İLİŞKİN VELİ GÖRÜŞLERİ (VELİLERE YÖNELİK)

A. Aşağıda okul programlarına katılımın engellerine ilişkin çeşitli durumlar sıralanmıştır. Lütfen sizin için geçerli olduğunu düşündüğünüz maddeleri işaretleyiniz. Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz.

1. Okul programlarına katılamıyorum. Çünkü;

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Yoğun iş temposu içindeyim | <input type="checkbox"/> Ekonomik zorluklar içerisindeyim. |
| <input type="checkbox"/> Etkinliklerde zamanlama sorunu var. | <input type="checkbox"/> Okul eve uzak olduğu için ulaşım problemim var. |
| <input type="checkbox"/> Evdeki çocuklardan dolayı vakit ayıramıyorum. | <input type="checkbox"/> Nasıl katılabileceğim konusunda bilgim yok. |
| <input type="checkbox"/> Sağlık problemlerim var. | <input type="checkbox"/> Kendime güvenim yok. |
| <input type="checkbox"/> Yeterince teşvik edilmediğimi düşünüyorum. | <input type="checkbox"/> Okulda bana iyi davranılmadığını düşünüyorum. |
| <input type="checkbox"/> Okul yönetiminden ve öğretmenlerden çekince-korku taşıyorum. | |

KATILIMA İLİŞKİN VELİ GÖRÜŞLERİ (ÖĞRETMENLERE YÖNELİK)

A. Aşağıda ailenin okul programlarına katılımının engellerine ilişkin çeşitli durumlar sıralanmıştır. Lütfen geçerli olduğunu düşündüğünüz maddeleri işaretleyiniz. Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz.

1. Veliler okul programlarına katılamıyorlar. Çünkü;

- Yoğun iş temposu içindeler.
- Etkinliklerde zamanlama sorunu olduğunu düşünüyorlar.
- Evdeki çocuklardan dolayı vakit ayıramıyorlar.
- Sağlık problemlerim var.
- Yeterince teşvik edilmediklerini düşünüyorlar.
- Nasıl katılabilecekleri konusunda bilgileri yok.
- Ekonomik zorluklar içerisinde.
- Okul eve uzak olduğu için ulaşım problemleri var.
- Okul yönetiminden ve öğretmenlerden çekince-korku taşıyorlar.
- Kendilerine güvenleri yok.
- Okulda kendilerine iyi davranılmadığını düşünüyorlar.

EK 3. Okula İlişkin Tutum Ölçeği

OKULA İLİŞKİN VELİ TUTUM ÖLÇEĞİ

Aşağıda okul ile ilgili bir dizi cümle bulunmaktadır. Bu cümlelerin tek doğru cevabı yoktur. Sizin duygu, düşünce ve davranışlarınıza uygun olan cevap sizin için doğrudur. Önemli olan sizin duygu, düşünce ve davranışlarınızdır. Bu nedenle diğer kişilerin cevapları ile ilgilenmeyiniz

Her cümleyi okuduktan sonra cevap kağıdında, sizin duygu, düşünce ve davranışlarınıza uygun olduğunu düşündüğünüz tek seçeneği işaretleyiniz. Lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Maddeler	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1. Çocuğumun okulunu seçme olanağım olsa yine aynı okulu seçerdim.					
2. Çocuğumun bu okulun öğrencisi olduğunu söylemekten gurur duyuyorum.					
3. Çocuğumun bu okulda okumasından memnunum.					
4. Çocuğumun başka bir okulda okumasını isterdim.					
5. Çocuğumun başka bir okula gitmesi durumunda daha iyi öğreneceğine inanıyorum.					
6. Bu okulu diğer okullara tercih ederim.					
7. Bu okulun öğrenci velisi olduğumu söylemek <u>istemiyorum</u> .					
8. Okulun başarıları beni <u>ilgilendirmiyor</u> .					
9. Çocuğumun okuluna istekli <u>gitmiyorum</u> .					
10. Okulun olumlu yönlerini tanıtmak için bir çaba harcamak istemem.					
11. Bu okulda kendimi hiç rahat <u>hissetmiyorum</u> .					
12. Bu okulu <u>sevmiyorum</u> .					
13. Okulun çocuğuma yararı olduğuna <u>inanmıyorum</u> .					
14. Çocuğumun bu okulda zamanını boşa harcadığına inanıyorum.					
15. Okulun çeşitli sorunları ile ilgili çözümler düşünürüm.					
16. Okul ile ilgili bir radyo, TV, gazete yayını ile karşılaştığımda ne olduğunu öğrenmeye çalışırım.					
17. Sanat, spor vb. alanlarda okul adına çeşitli faaliyetlerde bulunmaktan memnun olurum.					
18. Okul ile ilgili eğitim, spor vb. bir alanda olumlu bir gelişme duyduğumda gururlanıyorum.					
19. Okulun başarılarını izlemeye çalışırım.					
20. Okulun eğitim, spor vb. alanlarda başarısı beni etkiliyor.					

EK 4. Veli Katılım Ölçeği

B. Aşağıda velinin programa katılımının çeşitli boyutlarına ilişkin bazı durumlar verilmiştir. Lütfen size uygun gelen seçeneği işaretleyiniz.

Maddeler	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1. Sınıf içi birtakım etkinliklere katılmaya gönüllü olurum.					
2. Sınıf etkinliklerinde rol alırım.					
3. Çocuğumun sınıfını düzenli aralıklarla ziyaret ederim.					
4. Okulla, okulun iletişim kurmasını beklemeden iletişim kurarım.					
5. Çocuğumla ilgili yaptığım uygulamalara ilişkin olarak öğretmen ile bilgi alış-verişinde bulunurum.					
6. Çocuğumun öğretmeni ile düzenli bir işbirliği içindeyim.					
7. Okulda her alanda yapılan faaliyetleri takip ederim.					
8. Okul politika ve uygulamaları konusunda önerilerde bulunurum.					
9. Okul tarafından gönüllü olarak çalışabileceğim seçenekler sunuluyor.					
10. Ürün dosyaları hakkında belirli aralıklarla öğretmenlerce bilgilendiriliyorum.					
11. Ürün dosyalarının amacını ve hedefini biliyorum.					
12. Veli eğitim seminerlerine katılarak kendimi geliştirmeye çalışırım.					
13. Okuldaki karar alma kurullarına katılırım.					
14. Çocuğumun olumlu davranışlarını öğretmeniyle paylaşıyorum.					
15. Çocuğuma nasıl yardım edebileceğim konusunda sürekli bilgilendiriliyorum.					
16. Evde, o gün okulda yapılanları çocuğumla paylaşıyorum.					
17. Çocuğumun ev ödevleri için bir ödev yapma programı geliştirmesine yardımcı olurum.					
18. Proje ödevlerinde çocuğuma yol gösterir ve çeşitli ihtiyaçlarını karşılamasına yardımcı olurum.					
19. Çocuğumun düzenli olarak okuma çalışmaları yapmasını sağlarım.					
20. Çocuğuma çalışma alışkanlığı gibi bireysel nitelikleri kazandırmada çok önemli bir rolüm olduğunu düşünüyorum.					
21. Çocuğumun ev ödevlerini kontrol ederim.					
22. Eğitsel araçların yapımı konusunda çocuğuma yardımcı olurum.					
23. Çocuğumun araştırma faaliyetlerine zaman ayırarak üzerine düşeni yaparım.					
24. Çocuğumun proje ödevlerine ilişkin olarak bilgilendirilirim.					
25. Çocuğumun çalıştığı konular beni her zaman ilgilendirir.					
26. Çocuğumla birlikte çalışma masasına oturarak onun çalışma isteğinin artmasını sağlarım.					
27. Okulun duyuru ve yayınlarını takip ederim.					
28. Çocuğumun ruhsal ve fiziksel durumundaki değişimler hakkında okulu ve öğretmeni bilgilendiririm.					
29. Çocuğumun uyku, oyun, ders çalışma ve dinlenme saatlerine dikkat ederim.					
30. Çocuğumun öğrenmesini destekleyen ev ortamları hazırlarım.					

**EK 5. Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda
Veli Katılım Ölçeği**

B. Aşağıda velinin programa katılımının çeşitli boyutlarına ilişkin bazı durumlar verilmiştir. Lütfen size uygun gelen seçeneği işaretleyiniz.

Maddeler	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
Veliler,					
1. Sınıf içi birtakım etkinliklere katılmaya gönüllü olurlar.					
2. Sınıf etkinliklerinde rol alırlar.					
3. Çocuklarının sınıfını düzenli aralıklarla ziyaret ederler.					
4. Okulla, okulun iletişim kurmasını beklemeden iletişim kurarlar.					
5. Evde çocukları ile ilgili yaptıkları uygulamalara ilişkin olarak öğretmen ile bilgi alış-verişinde bulunurlar.					
6. Öğretmen ile düzenli bir işbirliği içindedirler.					
7. Okulda her alanda yapılan faaliyetleri takip ederler.					
8. Okul politika ve uygulamaları konusunda önerilerde bulunurlar.					
9. Okul tarafından velilere gönüllü olarak çalışabilecekleri seçenekler sunuluyor.					
10. Ürün dosyaları hakkında belirli aralıklarla, öğretmen tarafından bilgilendirilirler.					
11. Ürün dosyalarının amacını ve hedefini biliyorlar.					
12. Veli eğitim seminerlerine katılarak kendilerini geliştirirler.					
13. Okuldaki karar alma kurullarına katılırlar.					
14. Çocuklarının olumlu ve güzel davranışlarını öğretmenle paylaşırlar.					
15. Çocuklarına nasıl yardım edebilecekleri konusunda sürekli olarak bilgilendiriliyorlar.					
16. Evde, o gün okulda yapılanları çocuklarıyla paylaşırlar.					
17. Çocuklarına, ev ödevleri için bir ödev yapma programı geliştirmede yardımcı olurlar.					
18. Proje ödevlerinde çocuklarına yol gösterir ve çocuklarının çeşitli ihtiyaçlarını karşılamasına yardımcı olurlar.					
19. Çocuklarının düzenli olarak okuma çalışması yapmalarını sağlarlar.					
20. Çocuklarına çalışma alışkanlığı gibi bireysel nitelikleri kazandırmada çok önemli rolleri olduğunu düşünürler.					
21. Çocuklarının ev ödevlerini kontrol ederler.					
22. Eğitsel araçların yapımı konusunda çocuklarına yardımcı olurlar.					
23. Çocuklarının araştırma faaliyetlerine zaman ayırarak üzerlerine düşeni yaparlar.					
24. Çocuklarının proje ödevlerine ilişkin olarak, tarafından bilgilendirilmektedirler.					
25. Çocuklarının çalıştığı konular onları ilgilendirir.					
26. Çocuklarıyla birlikte çalışma masasına oturarak onun çalışma isteğinin artmasını sağlarlar.					
27. Okulun duyuru ve yayınlarını takip ederler.					
28. Çocuklarının ruhsal ve fiziksel durumundaki değişimleri hakkında okulu ve öğretmeni bilgilendirirler.					
29. Çocuklarının uyku, oyun, ders çalışma ve dinlenme saatlerine dikkat ederler.					
30. Çocuklarının öğrenmesini destekleyen, ödevlerini rahatlıkla yapabilecekleri ev ortamları hazırlarlar.					

**EK 6. Tutuma İlişkin Ölçek Maddelerinin
İki Uygulama Arasındaki
Korelasyon Katsayıları**

		Sayı	r	p
Pair 1	tutum1 & tutumö1	143	,659	,000
Pair 2	tutum2 & tutumö2	120	,386	,000
Pair 3	tutumö32 & tutum3	156	,403	,000
Pair 4	tutumtopö & tutumtoplamlam	99	,617	,000

EK 7: Tutum Ölçeğine İlişkin Test-Tekrar Test Sonuçları

		Ortalama	Sayı	Std. Sapma	Std. Hata ortalaması	t	df	p (2-tailed)
Pair 1	tutum1	21,7622	143	6,54449	,54728	-1,148	142	,253
	tutumö1	22,2797	143	6,49963	,54353			
Pair 2	tutum2	31,9667	120	7,59028	,69289	,011	119	,991
	tutumö2	31,9583	120	7,59632	,69345			
Pair 3	tutumö32	24,3654	156	4,39514	,35189	1,337	155	,183
	tutum3	23,8590	156	4,25850	,34095			
Pair 4	tutumtopö	78,1111	99	14,39592	1,44684	,111	98	,912
	tutumtoplam	77,9697	99	14,52616	1,45993			

**Ek 8. Veli Katılım Ölçeği Maddelerinin İki
Uygulama Arasındaki Korelasyon Katsayıları**

		Sayı	r	p
Pair 1	veli1 & veliö1	121	,637	,000
Pair 2	veli2 & veliö2	151	,475	,000
Pair 3	veliötopl & velitopl	100	,630	,000

EK 9. Test-Tekrar Test Sonuçları

		Ortalama	Sayı	Std. Sapma	Std. Hata ortalaması	t	df	p (2-tailed)
Pair 1	veli1	47,4050	121	11,61076	1,05552			
	veliö1	48,8678	121	11,64685	1,05880	-1,624	120	,107
Pair 2	veli2	65,3642	151	8,24984	,67136			
	veliö2	65,3775	151	8,56874	,69731	-,019	150	,985
Pair 3	veliötopl	114,0400	100	19,13584	1,91358			
	velitopl	112,3700	100	18,48486	1,84849	1,032	99	,305

EK 10. İzin Belgesi

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Bakanlığı

BÖLÜM: Strateji Geliştirme
SAYI: B.3.08.4.MEM.4.06.03/04-310/38860
KONU: Beyhan ÇAN

21.06.2024

VALİLİK MAKAMINA

- İLGİ: a) M.E.B. Başlı Okul ve Kurumlarında Yapılacak Araştırma ve Araştırma Değerlendirme Yöntemleri İnceleme ve Uygulama Yönergesi,
b) Eskişehir Örneği Üzerinden Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün 10/04/2008 tarih ve 2008 sayılı yazısı.

Eskişehir Örneği Üzerinden Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün Araştırma Değerlendirme Yöntemleri İnceleme ve Uygulama Yönergesi ile ilgili olarak yapılan araştırmaya Beyhan ÇAN'ın "Ulusal Programın Uygulanmasında Yeli Anketi Deneyi" konulu tezini, ilimiz okullarında uygulanması için ilçe yönetimi bünyesinde Müdürlüğümüz Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenecek olup, diğer belirlenen okullarda gereklilik, tastan ve diğer okullar (Yeli Anketi 2 sayfa + belgeler, Öğretmen Anketi 2 sayfa + belgeler) ile ilgili uygulamaları Müdürlüğümüzce uygun gördükçe,

Mükerrer olarak da uygun gördükçe tebliğle Önerilmesini arz ederim.


Mustafa Bey BALTA
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
KARAR
MUSTAFA HURDOĞLU
Vali Yardımcısı

Ekler:
1-Anket (4 sayfa)
2-Okul Listesi (7 sayfa)

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : Strateji Geliştirme
SAYI : B.B.08.4.MEM.4.06.00.04-312/ 19108
KONU : Beyhan CAN

22.04.2008

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı)

İLGİ : a) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı'nın
10.04.2008 tarih ve 2086 sayılı yazısı.
b) 21.04.2008 tarih ve 38860 sayılı Valilik Oluru.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı sınıf öğretmenliği tezli yüksek lisans programı öğrencisi Beyhan CAN'ın " İlköğretim Programının Uygulanmasında Veli Katılım Düzeyi" konulu anket uygulama isteği ilgi (b) Valilik Oluru ile uygun görülmüş olup,

Mahûrlü anket örneği (Veli Anketi 2 sayfa 4 bölüm, Öğretmen anketi 2 sayfa 4 bölümden oluşan) ve uygulanacak okul listesi yazımız ekinde gönderilmiş olup, uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (CD/ disket) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne gönderilmesi hususunda bilgilerinizi ve gereğini rica ederiz.


Murat Bey BALTA
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

EK: 1- Anket (4 sayfa)
2-Valilik Onayı (1 sayfa)
3-Okul Listesi (1 sayfa)

№56/041 Земельный Кодекс России
ЗАКОН № 135-ФЗ от 25.10.2001 № 135-ФЗ
№ 135-ФЗ от 25.10.2001 № 135-ФЗ

Т.С.
АНКАРА ВАЛДИСИ
Миллий Елчам Мадониши

Т.С. 000000

№56/041 Земельный Кодекс России
ЗАКОН № 135-ФЗ от 25.10.2001 № 135-ФЗ
№ 135-ФЗ от 25.10.2001 № 135-ФЗ

Т.С.
АНКАРА ВАЛДИСИ
Миллий Елчам Мадониши

АНКАРА ВАЛДИСИ
Миллий Елчам Мадониши

1) М.К.Б. Бағли-Оғул ва Қарақанди Тўғрелик Аҳмадиева ва Аҳмадиева Олмасиё
Тўғрелик Тўра ва Урғабдилова Юсуфхон
2) Ўзбекистон-Қозғоғистон Дўстликлик Шартномаси билан боғлиқ 2004
йилги ва 2004 йилги қонун.

Ўзбекистон Қозғоғистон Дўстликлик Шартномаси билан боғлиқ Аҳолилик
Қонунининг Урғабдиловани, Ўзбекистон Қозғоғистон Дўстликлик Шартномаси билан боғлиқ
Урғабдиловани, Ўзбекистон Қозғоғистон Дўстликлик Шартномаси билан боғлиқ
Урғабдиловани ва 10-моддада белгирилган шартлар билан боғлиқ.
Қозғоғистон Республикаси ҳуқуқий қўшниқ, аҳоли кўчираси ва аҳоли қўшниқларига
аҳоли қўшниқларига аҳоли қўшниқларига аҳоли қўшниқларига аҳоли қўшниқларига
аҳоли қўшниқларига аҳоли қўшниқларига аҳоли қўшниқларига аҳоли қўшниқларига

АНКАРА ВАЛДИСИ
Миллий Елчам Мадониши

№56/041 Земельный Кодекс России
ЗАКОН № 135-ФЗ от 25.10.2001 № 135-ФЗ
№ 135-ФЗ от 25.10.2001 № 135-ФЗ

Т.С.
АНКАРА ВАЛДИСИ
Миллий Елчам Мадониши

1) М.К.Б. Бағли-Оғул ва Қарақанди Тўғрелик Аҳмадиева ва Аҳмадиева Олмасиё
Тўғрелик Тўра ва Урғабдилова Юсуфхон
2) Ўзбекистон-Қозғоғистон Дўстликлик Шартномаси билан боғлиқ 2004
йилги ва 2004 йилги қонун.

Ўзбекистон Қозғоғистон Дўстликлик Шартномаси билан боғлиқ Аҳолилик
Қонунининг Урғабдиловани, Ўзбекистон Қозғоғистон Дўстликлик Шартномаси билан боғлиқ
Урғабдиловани, Ўзбекистон Қозғоғистон Дўстликлик Шартномаси билан боғлиқ
Урғабдиловани ва 10-моддада белгирилган шартлар билан боғлиқ.
Қозғоғистон Республикаси ҳуқуқий қўшниқ, аҳоли кўчираси ва аҳоли қўшниқларига
аҳоли қўшниқларига аҳоли қўшниқларига аҳоли қўшниқларига аҳоли қўшниқларига
аҳоли қўшниқларига аҳоли қўшниқларига аҳоли қўшниқларига аҳоли қўшниқларига

АНКАРА ВАЛДИСИ
Миллий Елчам Мадониши

АНКАРА ВАЛДИСИ
Миллий Елчам Мадониши

№56/041 Земельный Кодекс России
ЗАКОН № 135-ФЗ от 25.10.2001 № 135-ФЗ
№ 135-ФЗ от 25.10.2001 № 135-ФЗ

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Mali İşleri Müdürlüğü

BİLDİRİ - Genel Kurul
TARİHİ : 28.08.2008
KONU : Beyan CAH

ANKARA Başvece Kuruluna Bildirim
TARİHİ : 28.08.2008
KONU : Beyan CAH

T.C. KURUMU

Güvenlik Kuruluna Bildirim
The Board

BİLDİRİ: (1) M.E.B. Başlı Okul ve Kurumunda Yapılan Kurulma ve Anayasa Davası
Yasadışı İnce ve Uyulmuş Yürüştü.
28.08.2008 tarih ve 2888 sayılı Valilik Oluru.

Edoğlu Ömerhan Ömerhan Başlı Okulunda Kurulma ve Anayasa Davası
Yasadışı İnce ve Uyulmuş Yürüştü. Bu Kurulma ve Anayasa Davası
Uyulmuş Yürüştü. Bu Kurulma ve Anayasa Davası
Yasadışı İnce ve Uyulmuş Yürüştü.

Anayasa'nın 106. maddesi ile ilgili olarak, Bakanlar Kurulu'nun 11/2008
sayılı kararı ile, Bakanlar Kurulu'nun 11/2008 sayılı kararı ile,
Bakanlar Kurulu'nun 11/2008 sayılı kararı ile, Bakanlar Kurulu'nun 11/2008
sayılı kararı ile, Bakanlar Kurulu'nun 11/2008 sayılı kararı ile,

Ömerhan Ömerhan
Valilik
Mali İşleri Müdürlüğü

BİLDİRİ - Valilik Oluru (1 sayfa)
2 - Okul Lideri (1 sayfa)

DAĞILIM
KURULU
ANKARA VALİLİĞİ
Mali İşleri Müdürlüğü
Mali İşleri Müdürlüğü

VALİLİK MÜHÜRÜ

BİLDİRİ: (1) M.E.B. Başlı Okul ve Kurumunda Yapılan Kurulma ve Anayasa Davası
Yasadışı İnce ve Uyulmuş Yürüştü.
28.08.2008 tarih ve 2888 sayılı Valilik Oluru.

Edoğlu Ömerhan Ömerhan Başlı Okulunda Kurulma ve Anayasa Davası
Yasadışı İnce ve Uyulmuş Yürüştü. Bu Kurulma ve Anayasa Davası
Uyulmuş Yürüştü. Bu Kurulma ve Anayasa Davası
Yasadışı İnce ve Uyulmuş Yürüştü.

Müdürlükten bu yazın gönderdiği kopyaları dağıtılmaması arz olunur.

Ömerhan Ömerhan
Valilik
Mali İşleri Müdürlüğü

101.08
T.C. KURUMU

BİLDİRİ - Valilik Oluru (1 sayfa)
2 - Okul Lideri (1 sayfa)

T.C.
ANADOLU VALİLİĞİ
Mali İşleri Bakanlığı

MEVZUAT Numarası/Konu: 000000
SAYI : 00000000000000000000
KONU : 00000000000000000000

T.C.

00000000000000000000

00000000000000000000

00000000000000000000

00000000000000000000

00000000000000000000

00000000000000000000
00000000000000000000

00000000000000000000
00000000000000000000
00000000000000000000

00000000000000000000
00000000000000000000
00000000000000000000

00000000000000000000
00000000000000000000
00000000000000000000

00000000000000000000
00000000000000000000
00000000000000000000

00000000000000000000
00000000000000000000

00000000000000000000
00000000000000000000
00000000000000000000
00000000000000000000

T.C.
ANADOLU VALİLİĞİ
Mali İşleri Bakanlığı

MEVZUAT Numarası/Konu: 000000
SAYI : 00000000000000000000
KONU : 00000000000000000000

T.C.

00000000000000000000

00000000000000000000

00000000000000000000

00000000000000000000

00000000000000000000

00000000000000000000
00000000000000000000

00000000000000000000
00000000000000000000
00000000000000000000

00000000000000000000
00000000000000000000
00000000000000000000

00000000000000000000
00000000000000000000

00000000000000000000
00000000000000000000

00000000000000000000
00000000000000000000
00000000000000000000

00000000000000000000
00000000000000000000
00000000000000000000

TC
ANKARA VALİLİĞİ
Mülki İşleri Müdürlüğü

MÜHÜR (Sırasıyla) Gözden Geçiren
SAYI : 8.804.4000/2015-21610
KONU : Beykoz CAS

21.04.2015

VALİLİK MARMARİSİ

03/01/2015 Sayılı Odam ve Kurumların Yapılacak İşlemleri ve Anlaşmaları ile İlgili
Yönetişim ve Uygulama Yönergesi.
03/01/2015 Sayılı Odamların İşleri ile İlgili İşleri Yürütmeye İlişkin Yönerge

Ekliyle Gözden Geçiren Kurumları İçin Bilinilen Esaslı İşlemleri Anlatılan
Değerlendirme Raporu ile ilgili olarak yapılan görüşmeler ve Anlaşmaları ile İlgili
Yönetişim ve Uygulama Yönergesi.
03/01/2015 Sayılı Odamların İşleri ile İlgili İşleri Yürütmeye İlişkin Yönerge

Mülkiyetin devriyle ilgili görüşmelerin sonuçlandırılması için odaların

[Signature]
Mülki İşleri Müdürü

03/01/2015
Mülki İşleri Müdürü

Mülki İşleri Müdürü
21.04.2015

TC
ANKARA VALİLİĞİ
Mülki İşleri Müdürlüğü

MÜHÜR (Sırasıyla) Gözden Geçiren
SAYI : 8.804.4000/2015-21610
KONU : Beykoz CAS

[Signature]
Mülki İşleri Müdürü

03/01/2015 Sayılı Odam ve Kurumların Yapılacak İşlemleri ve Anlaşmaları ile İlgili
Yönetişim ve Uygulama Yönergesi.
03/01/2015 Sayılı Odamların İşleri ile İlgili İşleri Yürütmeye İlişkin Yönerge

Ekliyle Gözden Geçiren Kurumları İçin Bilinilen Esaslı İşlemleri Anlatılan İşleri ve
Değerlendirme Raporu ile ilgili olarak yapılan görüşmeler ve Anlaşmaları ile İlgili
Yönetişim ve Uygulama Yönergesi.
03/01/2015 Sayılı Odamların İşleri ile İlgili İşleri Yürütmeye İlişkin Yönerge

Mülkiyetin devriyle ilgili (Yüksek Mahkemeler) İşlemleri Anlatılan İşleri ve
Değerlendirme Raporu ile ilgili olarak yapılan görüşmeler ve Anlaşmaları ile İlgili
Yönetişim ve Uygulama Yönergesi.
03/01/2015 Sayılı Odamların İşleri ile İlgili İşleri Yürütmeye İlişkin Yönerge

[Signature]
Mülki İşleri Müdürü

Mülki İşleri Müdürü
21.04.2015

03/01/2015
Mülki İşleri Müdürü

Mülki İşleri Müdürü
21.04.2015

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Mülki İşleri Müdürlüğü

MÜHÜR: Kurum Çapında
SAYI : 80.004.000.000.000.000.000.000
KONU : Beyan CAZ

21.2.2024

YALBUR MARAŞINA

İl(İ) M.E.B. Başlı Okul ve Kurumlarında Yapılacak Anaparama ve Anaparama Düzeltme Yıllık İm ve Ücretleri Yıllığı
G) Bilgi için Önerilen Kararın İçeriği Aşağıdaki Gibidir: 21.2.2024

İl(İ) M.E.B. Başlı Okul ve Kurumlarında Yapılacak Anaparama ve Anaparama Düzeltme Yıllık İm ve Ücretleri Yıllığı
G) Bilgi için Önerilen Kararın İçeriği Aşağıdaki Gibidir: 21.2.2024

Müdürlüğünüzün bu yazı ile ilgili olarak yazılan diğer yazılara atıfta bulunulmuştur.

[Signature]
Mülki İşleri Müdürü

MÜHÜR
ANKARA VALİLİĞİ
Mülki İşleri Müdürlüğü

MÜHÜR
1-Okul (14 sayfa)
2-Okul Lisesi (2 sayfa)

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Mülki İşleri Müdürlüğü

MÜHÜR: Kurum Çapında
SAYI : 80.004.000.000.000.000.000.000
KONU : Beyan CAZ

21.2.2024

[Signature]
Mülki İşleri Müdürü

İl(İ) M.E.B. Başlı Okul ve Kurumlarında Yapılacak Anaparama ve Anaparama Düzeltme Yıllık İm ve Ücretleri Yıllığı
G) Bilgi için Önerilen Kararın İçeriği Aşağıdaki Gibidir: 21.2.2024

İl(İ) M.E.B. Başlı Okul ve Kurumlarında Yapılacak Anaparama ve Anaparama Düzeltme Yıllık İm ve Ücretleri Yıllığı
G) Bilgi için Önerilen Kararın İçeriği Aşağıdaki Gibidir: 21.2.2024

Müdürlüğünüzün bu yazı ile ilgili olarak yazılan diğer yazılara atıfta bulunulmuştur.

[Signature]
Mülki İşleri Müdürü

MÜHÜR
1-Okul (14 sayfa)
2-Okul Lisesi (2 sayfa)

MÜHÜR
ANKARA VALİLİĞİ
Mülki İşleri Müdürlüğü