

**T.C.**  
**SAKARYA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**YAŞAM BOYU ÖĞRENME BİLİM DALI**

**AİLELERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME VE AİLE DESTEK DÜZEYLERİ**  
**ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN**  
**İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**PERİHAN ÖKTEN**

**DANIŞMAN**  
**DR. ÖĞR. ÜYESİ ZEYNEP DEMİRTAŞ**

**HAZİRAN 2019**



**T.C.**  
**SAKARYA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**YAŞAM BOYU ÖĞRENME BİLİM DALI**

**AİLELERİN YAŞAMBOYU ÖĞRENME VE AİLE DESTEK DÜZEYLERİ**  
**ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN**  
**İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**PERİHAN ÖKTEN**

**DANIŞMAN**  
**DR. ÖĞR. ÜYESİ ZEYNEP DEMİRTAŞ**

**HAZİRAN 2019**

## BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

İmza  
Tarih  
Perihan ÖKTEN

## JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

“Ailelerin Yaşam Boyu Öğrenme ve Aile Destek Düzeyleri Arasındaki ilişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı bu yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Mustafa KOÇ



Üye (Danışman) Dr. Öğr. Üyesi Zeynep DEMİRTAŞ



Üye Dr. Öğr. Üyesi Duygu GÜR ERDOĞAN



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN  
Enstitü Müdürü



## ÖN SÖZ

Dünyada ve Türkiye’de önemi gitgide artan yaşam boyu öğrenme pek çok araştırmannın konusunu oluşturmaktadır. Avrupa Komisyonu (2007) yaşam boyu öğrenmeyi hayatın her alanında yer alan bilgi ve becerileri geliştirmeyi amaçlayan bütün öğrenmeler olarak tanımlamaktadır. “Yaşam boyu öğrenme” bireylerin bulunduğu; her ortam ve mekanda var olabilen; mekan, zaman, yaş, eğitim seviyesi ve bunun gibi her türlü sınırlamayı ortadan kaldıran bir olgudur” (Çelik, Demirhan ve Güleç, 2012). Küreselleşmenin, hızla gelişen ve değişen teknolojinin sonucu olarak dünyamızdaki diğer ülkeler gibi Türkiye’de zamanın getirdiklerine uyum sağlayabilmek için kendini geliştirmeye ve eğitime ihtiyaç duymaktadır. Bireyler olarak 21. yüzyılda hepimizin yaşam boyu öğrenen fertler olması gerekmektedir, aksi takdirde zamanın ve getirdiklerinin arkasında kalmış oluruz. Çağı yakalamak ve daha ilerilere gidebilmek için; yeni bilgiler edinmek, mevcut bilgilerimizi arttırmak, sürekli bilgilerimizi güncellemek ve geliştirmeliyiz. Günümüzde kişilerin çağın gereksinimlerine ve her alanda hızla değişen dünyamıza ayak uydurabilmeleri için yaşam boyu öğrenen bireyler olarak yetiştirilmeleri birçok ülkeye benimsenmiş ve bu yönde çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. İnsan, yaşamı boyunca öğrenmeye ve ihtiyaç duyduğu her alanda kendini geliştirmeye devam etmelidir. Yaşam boyu öğrenme, tam olarak bunun için vardır. Bu nedenle bu çalışmamda yaşam boyu öğrenen bireyler olarak ebeveynlerin aile destek düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi konu edinilmiştir.

Ayrıca çalışmamın her safhasında ve tez yazım sürecinde bilgisini ve desteğini esirgemeyen, sürece motive olmamı sağlayan, ilminden yararlandığım, beşeri değerleri ile de saygı duyduğum, sevdiğim kıymetli danışman hocam, Sayın Dr. Öğr. Üyesi Zeynep DEMİRTAŞ’a ve bu tez çalışmamın ilk başından itibaren yol gösteren, fikir ve deneyimlerini paylaşan, yardımlarını ve desteğini esirgemediği için Sayın Doç. Dr. Serhat ARSLAN’a, tez verilerinin toplanması sürecinde destekleriyle araştırmannın ilerlemesine katkı sağlayan, isimlerini tek tek sayamadığım tüm saygıdeğer meslektaşlarıma ve ölçek çalışmalarına içtenlikle katılan yaşam boyu öğrenenlere, arkadaşlarıma ve bu zorlu süreçte bana varlığıyla güç ve destek veren aileme; sevgili eşime ve çocuklarıma şükranlarımı sunarım.

## ÖZET

# AİLELERİN YAŞAMBOYU ÖĞRENME VE AİLE DESTEK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Perihan ÖKTEN, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Zeynep DEMİRTAŞ

Sakarya Üniversitesi, 2019

Bu araştırmada velilerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile çocuklarının eğitim sürecinde sağladıkları aile katılımı-desteği arasında bir ilişki olup olmadığı, ailelerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri ve aile desteği düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, eğitim seviyesi, iş durumu, yaş gibi değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Düzce İli Merkez İlçesindeki yetişkinlere yönelik kurslara katılan anne veya babalar, örneklemini de bu evrenden seçilen 430 veli oluşturmaktadır. Yaşam boyu öğrenme kurslarına katılan anne veya babaların yaşam boyu öğrenme düzeylerini ölçmek amacıyla Wielkiewicz ve Meuwissen (2014) tarafından geliştirilen, Demirtaş ve Boztepe (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği (WielLLS), aile desteği düzeylerini ölçmek için ise Thompson ve Mazer (2012) tarafından geliştirilen ve Ökten (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Aile Desteği Ölçeği kullanılmıştır.

Verilerin analizi aşamasında öncelikle bağımlı değişkenlerin normal dağılıp dağılmadığına Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile bakılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre parametrik yöntemlerden Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA), Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı analiz yöntemi ve Mann-Whitney U testleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre ailelerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile eğitimde aile desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin düşük düzeyde ve anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte ailelerin yaşam boyu öğrenme düzeylerinde, cinsiyet, yaş ve öğrencinin eğitim kademesi değişkenlerine göre bir farklılık bulunmazken, ailelerin eğitim durumu, iş durumu ve öğrencinin akademik başarısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ailelerin eğitimde aile desteği düzeylerinde cinsiyet, eğitim durumu, öğrencinin eğitim kademesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir,

ancak yaş, iş durumu ve öğrencinin akademik başarı değişkenlerine göre bir farklılık bulunmamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Yaşam Boyu ğrenme, Yetişkin Eğitimi, Aile Katılımı-Desteği.





## **ABSTRACT**

### **INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN LIFE LONG LEARNING AND SUPPORT LEVELS OF PARENTS FROM VARIOUS VARIABLES**

Perihan ÖKTEN, Master Thesis

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Zeynep DEMİRTAŞ

Sakarya University, 2019

In this study, it is aimed to investigate whether there is a relationship between the lifelong learning levels of parents and their family participation-support in the education process of their children, the levels of lifelong learning of parents and the levels of family participation-support in terms of variables such as gender, class level, education level, job status and age. The population of this research consist of the parents of the students who participated in the adult courses in Düzce Province Central District and the sample of 430 students' parents selected from this universe. The Lifelong Learning Scale (WielkLLS), which was developed by Wielkiewicz and Meuwissen (2014) and adapted to Turkish by Demirtaş and Boztepe (2017), was used to measure the lifelong learning levels of the parents participating in lifelong learning courses. and Parental Support Scale developed by Thompson and Mazer (2012) and adapted to Turkish by Ökten (2016) was used.

In the analysis of the data, firstly, dependent variables were analyzed normally by Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests. According to the obtained results, one way variance analysis (ANOVA), Spearman rank difference correlation coefficient analysis method and Mann-Whitney U tests were used.

According to the results of the research, the relationship between lifelong learning levels of families and family support levels in education was found to be low and significant. However, there was no significant difference in lifelong learning levels of the families according to the variables of gender, age and educational level of the students, but a significant difference was found according to the variables of educational status, job status and academic achievement of the students. There was a significant difference in the level of family support in education according to the variables of gender, educational background, educational level of the student, but no difference was found between the variables of age, job status and academic achievement of the student.

**Keywords:** Lifelong Learning, Adult Education, Parental Involvement-Support.



## İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT .....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ .....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
BÖLÜM I .....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem durumu .....	1
1.2. Araştırmanın amacı ve önemi.....	3
1.3. Problem cümlesi .....	4
1.4. Alt problemler .....	4
1.5. Varsayımlar .....	5
1.6. Sınırlılıklar.....	5
1.7. Tanımlar .....	5
1.8. Kısaltmalar .....	6
BÖLÜM II .....	7
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Araştırmanın kuramsal çerçevesi.....	7
2.1.1 Yaşam Boyu Öğrenme .....	11
2.1.2 Dünden bugüne yaşam boyu öğrenme.....	10
2.1.3 Yaşam boyu öğrenen olarak yetişkinler .....	12
2.1.3.1 Yaşam boyu öğrenenlerin özellikleri.....	13

2.1.4 Yaşam boyu öğrenmeyi engelleyen etkenler.....	13
2.1.5 Yaşam boyu öğrenmenin faydaları.....	16
2.1.6 İleriki yaşlarda yaşam boyu öğrenme.....	18
2.1.7 Yaşam boyu öğrenmede özdeğerlendirme ve motivasyon.....	19
2.2.1 Aile katılımı-desteği.....	20
2.2.2 Aile katılımının önemi.....	22
2.2.3 Aile katılımı-desteği türleri ve aile katılımını artırma yolları.....	23
2.2.4 Ebeveynin eğitim düzeyi ve aile katılımı ilişkisi.....	25
2.2.5 Aile katılımı-desteği önündeki engeller.....	26
2.2.6 Yaşam boyu öğrenen ve aile katılımı-desteği.....	29
2.3 İlgili araştırmalar.....	30
2.3.1 Yaşam boyu öğrenme ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar.....	30
2.3.2 Yaşam boyu öğrenme ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar.....	34
2.3.3 Aile katılımı-desteği ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar.....	36
2.3.4 Aile katılımı-desteği ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar.....	38
BÖLÜM III.....	41
YÖNTEM.....	41
3.1 Araştırmanın modeli.....	41
3.2 Araştırmanın evreni ve örneklemi.....	41
3.3 Veri toplama araçları.....	43
3.4 Verilerin toplanması ve analizi.....	45
BÖLÜM IV.....	47
BULGULAR.....	47
4.1 Verilerin normalliğine ilişkin bulgular.....	47
4.2 Araştırmanın problemine ilişkin bulgular.....	49
4.3 Birinci alt probleme ilişkin bulgular.....	51

4.4 İkinci alt probleme ilişkin bulgular .....	56
4.5 Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular .....	57
4.6 Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular .....	59
4.7 Beşinci alt probleme ilişkin bulgular .....	61
4.8 Altıncı alt probleme ilişkin bulgular .....	62
4.9 Yedinci alt probleme ilişkin bulgular .....	64
BÖLÜM V .....	66
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....	66
5.1 Sonuç ve tartışma .....	66
5.1.1 Araştırma problemine ilişkin sonuç ve tartışma .....	66
5.1.2 Birinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma .....	67
5.1.3 İkinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma .....	69
5.1.4 Üçüncü alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma .....	70
5.1.5 Dördüncü alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma .....	70
5.1.6 Beşinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma .....	71
5.1.7 Altıncı alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma .....	73
5.1.8 Yedinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma .....	73
5.2 Öneriler .....	75
5.2.1 Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler.....	75
5.2.2 Gelecek araştırmalara yönelik öneriler .....	75
KAYNAKLAR .....	76
EKLER .....	93
Ek-1 Ölçekler için yönerge .....	93
Ek-2 Eğitimde Aile Desteği Ölçeği .....	94
Ek-3 Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği .....	95
ÖZGEÇMİŞ VE ESERLER LİSTESİ .....	96

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Örnekleminin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı .....	42
Tablo 2. YBÖÖ ve EADÖ İçin Hesaplanan Güvenirlik Katsayıları .....	44
Tablo 3. Yaşam Boyu Öğrenme ve Eğitimde Aile Desteği Değişkenlerine Ait Normallik Testleri Sonuçları .....	47
Tablo 4. Velilerin YBÖ İle EAD Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Spearman Rho Korelasyon Katsayıları .....	50
Tablo 5. YBÖÖ' nün Maddelerine Verilen Cevaplara İlişkin Frekans ve Yüzde Tablosu	52
Tablo 6. YBÖÖ Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler .....	53
Tablo 7. EADÖ' nün Maddelerine Verilen Cevaplara İlişkin Frekans ve Yüzde Tablosu	54
Tablo 8. EADÖ Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler .....	56
Tablo 9. Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri İçin Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları .....	56
Tablo 10. Eğitimde Aile Desteği Düzeyleri İçin Cinsiyete Göre Mann-Withney U Testi Sonuçları .....	57
Tablo 11. Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyi İçin Yaşa Göre Anova Testi Sonuçları .....	58
Tablo 12. Eğitimde Aile Desteği Düzeyleri İçin Yaş Grubuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları .....	58
Tablo 13. Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyi İçin Eğitim Seviyesine Göre Anova Testi Sonuçları.....	59
Tablo 14. Eğitimde Aile Desteği Düzeyleri İçin Velilerin Eğitim Seviyesine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları .....	60
Tablo 15. Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri İçin Velinin Çalışma Durumuna Göre Mann-Withney U Testi Sonuçları .....	61
Tablo 16. Eğitimde Aile Desteği Düzeyleri İçin Velilerin Çalışıp Çalışmama Durumuna Göre Mann-Withney U Testi Sonuçları .....	62
Tablo 17. Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyi İçin Velisi Olduğu Öğrencinin Kademesine Göre Anova Testi Sonuçları .....	62

Tablo 18. Eğitimde Aile Desteği Düzeyleri İçin Velilerin Velisi Olduğu Öğrencinin Eğitim Kademesine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	63
Tablo 19.Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri İçin Öğrenci Akademik Başarı Durumuna Göre Kruskal- Walles Testi Sonuçları .....	64
Tablo 20. Eğitimde Aile Desteği Düzeyleri İçin Velilerin Velisi Olduğu Öğrencinin Akademik Başarısına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları .....	65



## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Yaşam boyu öğrenme bileşenleri .....	11
Şekil 2. Aile katılımına engel teşkil eden faktörler modeli .....	26





# BÖLÜM I

## GİRİŞ

### 1.1 Problem durumu

İnsanlık tarihi ile başlayan eğitim, sosyal bir varlık olan insanın bilgi ve becerilerini diğer insanlarla paylaşma ve sonraki nesillere de aktarma isteği ile devam etmektedir. Örgün eğitim sonrasında da eğitime devam edebilme ve örgün eğitim dışında kalan bireylerin kendilerini geliştirmeleri, günümüzün gerektirdiği bilgi ve donanıma sahip olabilmeleri yaşam boyu öğrenme ile mümkün olabilmektedir (Pongratz, 1996).

Yaşam boyu öğrenme 19. yüzyıl içinde devletin temel amaç ve görevleri arasına girmiştir. Demokrasiyi koruma, bireylerin ilgi ve yeteneklerini toplum yararına kullanabilme isteği, okul çağındaki çocukları kanunlarla koruma eğilimi, psikolojik deneme ve araştırmaların sonuçlarından hareket ederek öğrenme konusunda bireylerin aktif hale getirilmesi zaman içinde sağlanan kazanımlar arasında yer almıştır. 21. yüzyıla ulaşıncaya kadar, gelişmiş ülkeler ülke refahını arttırabilmek için sadece belirli grupların değil; toplumu oluşturan bütün bireylerin okuryazar olmalarını, bilgiye erişmelerini, bilgiyi kullanmalarını ve bilgiyi değerlendirmelerini kapsayan beceriler edinmelerini hedeflemektedirler. Bilgi çağında bireyler artık kendi ilgi ve ihtiyaçlarıyla birlikte, toplumsal ve ekonomik hayatın öngördüğü çeşitli niteliklerle donatılarak yetiştirilmektedir (Onal, 2010).

Çocukların becerilerinin geliştirilmesinin zor olduğu düşünülen 20. yüzyılda, uzmanlar ve öğretmenler, ailelere çocukları ile ilgili bilgi ve destek artışı sağlamanın ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir (Powell, 1989). Ailenin, çocuğun evdeki ve okuldaki eğitim deneyimlerinin yönetilmesindeki rolünün, çocuğun okul başarısında kritik olduğu düşünülmektedir. Çocuğun akademik başarısını yükseltmeyi amaçlayan ebeveyn desteği ya da aile katılımı, ailenin öğrenme çabaları, aile içi uygun ilişkilerin geliştirilmesi ile ilgili geniş öğrenme becerilerini kapsar (Keçeli-Kaysılı, 2008).

Çocuğun eğitiminde aile katılımının çocuğun başarı ve değerleri üzerine önemli bir etkisi olduğu düşünülmektedir (Abouchar ve Desforjes, 2003). Aile ortamı, kişinin hayata gözlerini açtığı andan itibaren içerisinde yer aldığı, hayatını sürdürebilmesinde ihtiyaç duyulan bakım ve desteğin verildiği sosyal bir oluşumdur (Yıldırım 2012). Başka bir

deyişle, aile, toplumun hayatta kalabilmesi ve ihtiyaç duyulan sosyal, bilinçli bireylerin yetiştirilmesinde en temel ve en önemli kuruluştur (Levin ve Trost 1992; Marsh, 2000'den aktaran Aslan ve Cansever 2007). Aile mekanizmasının öğrencinin okuldaki sosyal faaliyetlerde yer alması gibi durumları etkilediği bilinmekle beraber çekirdek aile ortamında büyüyen çocukların okuldaki faaliyetlerde yer almalarının ya da katılımlarının, düzensiz ve belirgin olmayan aile ortamında yetişen çocuklara göre daha fazla olduğunu göstermektedir (İpek, 2011).

Öğrencilerin okullara tam anlamıyla katılım göstermesi için ailelerinin tam desteğine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu destekler; çocuğun ödevlerine ve okula karşı olumlu tutum ve davranışlar geliştirmesine yardım etmek, öğretmenler ve okul ile düzenli görüşmeler yapmak, işbirliği içinde bulunmak olarak sıralanabilir (Abouchaar ve Desforges, 2003). Ayrıca bu destekler, çocuğun okula karşı olumlu güdülenmesine katkı sağlar. Öğrencilerin aile katılımı hakkındaki düşünceleri, çocukların kendilerine olan özgüvenleri ile okulda meydana gelen olayları ve akranları ile ilişkilerini değerlendirme sürecini de etkilemektedir (Cripps ve Zyromski, 2009).

Aileler, çocukların yalnızca ilk öğretmenleri değil, ayrıca eğitimcilerin paydaşlarıdır (Keçeli-Kaysılı 2008). Her şekildeki aile okul ortaklığı, öğrenci başarısında ölçülebilir çıktılar üretir (Dixon 1992'den aktaran LaBahn, 1995). Okul-aile iletişimi, aile desteğinin önemli bir şekli, ailenin desteği ile akademik başarı arasında dikkat çeken bir bağıdır (Bruce, 2013). Aileler, çocuklarının okuldaki öğrenmeleri ve dışarıdaki fırsatlar arasındaki bağlantıda aktif rol alabilirler (Keçeli-Kaysılı, 2008). Çocukların okula başlamaları ile birlikte ailelerin çocuk eğitimi ile ilgili görevi tamamlanmamaktadır; dahası bu yolculukta aile, okul ile işbirliği görevini de üzerine almalıdır. Bu kapsamda çocuğun eğitimi üzerine ailelerin tesiri okulla birlikte devam etmekte ve bir ömür boyu sürmektedir (Yıldırım, 2012).

Öğrencilerin başarı ve tutumları, insanlar, süreç ve kuruluşlar gibi birçok faktörden etkilenir (Abouchaar ve Desforges, 2003). Kişinin ileriki hayatında şüphesiz en belirleyici rolü oynayan diğer bir kurum ise okuldur (Gökçe, 1998). Okul-aile ilişkilerinin paydaşları olan hem veliler hem de okul yöneticileri ve öğretmenler, eğitim-öğretim boyunca okul-aile ilişkilerinin bir ihtiyaç olduğunu düşünmektedirler (İpek, 2011). Bu sebeple okulların geliştirilmesi ve bütün paydaşların eğitim-öğretim sürecine katılımı gereklidir (Gökçe, 1998). Okul yöneticilerinin öğretmenlerin etkili bir şekilde eğitim-öğretim sürecine dahil

edilmesini ve öğrenci başarısı için artırıcı tedbirlerin alınmasını sağlamalıdır. Ayrıca bu yöneticiler, paydaşlar arasındaki işbirliğinin daha aktif bir biçimde gerçekleşmesi konusunda öğretmenleri motive ederek teşvik etmelidirler (Gökçe, 1998). Okul ve aile işbirliği içerisinde hareket ederek çocuklar için daha uygun bir öğrenme ortamı oluşturabilmek için hep birlikte çaba göstermek gerekir (Çelenk, 2003).

Sonuç olarak; aileden okula ve okuldan aileye karşılıklı bilgi akışını sağlayan bir işbirliği yapının oluşturulması ve sürekli hale getirilmesi, aile katılımının sağlanabilmesi, okul-aile ilişkilerinin güçlendirilebilmesi ve bu işbirliğinin kurulabilmesi için ailelere planlama ve organizasyon sorumluluğu verilerek okul aile birlikleri daha aktif ve faal hale getirilmelidir (Gökçe, 1998). Bu nedenle, eğitimde aile katılımına ve desteğine gerekli özen ve önemin verilmesi, okul-aile ilişkilerinin geliştirilmesi ile ilgili çalışmaların desteklenmesi, geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması, ailerin eğitim seviyelerinin artırılarak sosyal yaşamda aktif olmaları, toplumun ve ailesi olduğu öğrencisinin beklentilerini karşılayabilmek amacıyla iletişim için gerekli olan yaşam boyu öğrenme kazanımlarının ailelere kazandırılması gerektiği düşünülmektedir.

## **1.2 Araştırmanın amacı ve önemi**

Yaşam boyu öğrenme insanların sahip olması gereken en önemli yeterliliklerden biri olarak, eğitimciler, yönetim organları, akreditasyon kuruluşları, belgelendirme kurulları, işverenler, üçüncü şahıslar ve kamuoyu tarafından bilinmektedir (Collins, 2009). Yaşam boyu öğrenme, insanların, ev, okul, iş ve daha geniş siyasi topluluk dahil, içinden geçtiği birçok öğrenme ortamında etkili eğitim fırsatlarını teşvik etmelidir. Yaşam boyu öğrenme teorisine göre günlük yaşam ve mesleki becerilerin değişmesi nedeniyle eğitim sürecindeki yenilikler ve gerekli öğrenme için yeni çerçevelerin araştırılması gerekmektedir (Fischer, 2000). Yaşantısının başından itibaren çocuğun her türlü bakımından ve eğitiminden yükümlü olan ailenin, ileriki yıllarda okul ve diğer kuruluşlardan yardım alsa dahi bu konuda önemi ve yükümlülüğü eksilmez; bundan sonra eğitici bir birey olarak vazifesini okul ile paylaşarak sürdürür (Yıldırım, 2012). Bu bağlamda bireylerin çocuklarına eğitim süreçlerinde okulla işbirliği içerisinde bilinçli bir şekilde destek olabilmeleri için kendilerini de her zaman geliştirmeleri gerekmektedir. Bireyler kendi gelişimlerine yaşam boyu öğrenme fırsatlarını değerlendirerek katkı sağlayabilir. Bununla birlikte çocuklarının eğitim sürecine daha etkili bir şekilde katılabilirler. Bu çalışmada yetişkinlere yönelik

düzenlenen yaşam boyu öğrenme kurslarına katılan bireylerin kendi çocuklarının eğitim sürecine olan desteklerine bir etkisinin olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Yapılan literatür taramasında Türkiye’de yaşam boyu öğrenme ve aile desteği-katılımının birlikte ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yaşam boyu öğrenmenin, eğitim sürecinde ailenin desteğine-katılımına etkisinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu araştırmanın yapılacak olan diğer araştırmalara katkı sağlaması adına önemli olduğu düşünülmektedir.

### **1.3 Problem cümlesi**

Araştırmanın problem cümlesi, ailelerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile eğitimde aile desteği düzeyleri arasında ilişki var mıdır? şeklinde belirlenmiştir.

### **1.4 Alt problemler**

- Ailelerin yaşam boyu öğrenme ve eğitimde aile desteği düzeyleri nedir?
- Ailelerin yaşam boyu öğrenme ve eğitimde aile desteği düzeylerinde cinseyete göre bir farklılık var mıdır?
- Ailelerin yaşam boyu öğrenme ve eğitimde aile desteği düzeylerinde yaşa göre bir farklılık var mıdır?
- Ailelerin yaşam boyu öğrenme ve eğitimde aile desteği düzeylerinde eğitim durumuna göre bir farklılık var mıdır?
- Ailelerin yaşam boyu öğrenme ve eğitimde aile desteği düzeylerinde ailenin çalışıp çalışmamasına göre bir farklılık var mıdır?
- Ailelerin yaşam boyu öğrenme ve eğitimde aile desteği düzeylerinde öğrencinin bulunduğu eğitim kademesine göre bir farklılık var mıdır?
- Ailelerin yaşam boyu öğrenme ve eğitimde aile desteği düzeylerinde öğrencinin akademik başarısına göre bir farklılık var mıdır?

## 1.5 Varsayımlar

Araştırmada kullanılan ölçeklerin veliler tarafından samimi ve doğru bir şekilde cevaplandıkları varsayılmıştır.

## 1.6 Sınırlılıklar

- Araştırma, Düzce İli Merkez İlçesinde yer alan yetişkinlere yönelik kurslara katılan 430 öğrenci velisi ile sınırlıdır.
- Bu araştırma 2017-2019 eğitim-öğretim yılları ile sınırlıdır.

## 1.7 Tanımlar

*Yaşam Boyu Öğrenme:* Öğrenen topluma dönüşüm sürecinde beşikten mezara kadar rehberlik hizmetlerinden yararlanma; bireyin bilgi, şuur ve yetkinliklerini geliştirerek insanlığın kalınmasında sorumluluk almasını desteklemeye yönelik faaliyetlerin tümü; belgelendirilebilen, izlenebilen kaliteli eğitimlerdir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018).

*Aile Katılımı-Desteği:* Okuldaki uyum ve başarıyı sağlamak için hem sınıf içindeki aktivitelere katılım hem de daha geniş okul fonksiyonlarına katılım ile birlikte, çocuğu evde teşvik etmeye yönelik tutum ve davranışlardır (Virtue, 2004).

*Aile:* 1. Nikahlanarak, evlilik yoluyla ve kan bağı ile eşler, çocuk, kardeşlerin arası oluşturulan ilişki bağları- sosyal varlık, toplumu oluşturan en küçük birim 2. Benzer kökenden gelen yahut birberleriyle akrabalık ilişkileri olan bireyler bütünü 3. Beraber yaşayan hısım ve yakınların hepsi. 4. *Halk dilinde:* Eş, karı. 5. Aynı amaç üzerine bir araya gelen, anlaşan ve beraber hareket eden kimselerin bütünü. 6. Bir köken özelliği olan bir dil, hayvan veya bitki topluluğu, familya. Örn: Ural-Altay dil ailesi, Germen dil ailesi, turunçgiller familyası vb. (Türk Dil Kurumu, 2019).

*Ebeveyn:* Anne-baba (TDK, 2019).

## 1.8 Kısaltmalar

AB: Avrupa Birliği

EADÖ : Eğitimde Aile Desteği Ölçeği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OECD : The Organisation for Economic Co-operation and Development

TDK: Türk Dil Kurumu

UNESCO: United Nations Education Science and Culture Organisation

YBÖÖ : Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği



## BÖLÜM II

### ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

*“Eğitim sisteminin belli bir düzeneğe göre hareket etmesine karşılık yaşam okulu düzensiz ve karışıktır.” ve “Bilgelik, okulun bir ürünü değil, yaşam boyu onu edinme çabasıdır.”*

Albert Einstein

#### 2.1 Araştırmanın kuramsal çerçevesi

Bu bölümde yaşam boyu öğrenme, yaşam boyu öğrenen ve aile katılımı-desteği ile ilgili genel bilgilere yer verilmiştir.

##### 2.1.1 Yaşam boyu öğrenme

Yaşam boyu öğrenme, küreselleşme gibi, bakış açısına bağlı olarak farklı anlamlara gelebilmektedir. Yaşam boyu öğrenme terim olarak pek çok ülkede ve farklı dilde aynı anlama gelen benzer tanımlamalara sahiptir. Yaşam boyu öğrenme, eğitimi bütünüyle ele alır ancak bir eğitim sistemi değildir. Sistemi oluşturan parçaların her birinin geliştirilmesinin temelini ifade etmektedir (Faure, 1972’den aktaran Wood, 1984).

Tissot (2004) tarafından yaşam boyu öğrenme biçimlerinin temel kavramları şu şekilde tanımlanmaktadır:

- Örgün öğrenme, organize ve yapılandırılmış bir bağlamda gerçekleşen ve öğrenme olarak tasarlanan öğrenmeden oluşur. Sertifika, diploma gibi resmi olarak belgeleme, tanımlama araçları olabilir.
- Örgün olmayan öğrenme, açık bir şekilde öğrenme olarak tanımlanmamış, ancak işyerinde edinilen mesleki beceriler gibi önemli bir öğrenme unsuru içeren planlı faaliyetlere gömülü öğrenmeden oluşur.
- Yaygın öğrenme, aile, iş veya eğlence ile ilgili günlük yaşam aktivitelerinden kaynaklanan öğrenme olarak tanımlanır. Genellikle deneyimsel öğrenme olarak adlandırılır ve bir dereceye kadar kazara öğrenme olarak anlaşılabilir.

Yaşam boyu öğrenme; örgün, yaygın ve örgün olmayan eğitim modellerinin tümünü kapsar, tüm yapılarını ve aşamalarını dikey (zamansal) ve yatay (mekansal) boyutlar olarak bütünleştirmeye ve tanımlamaya çalışır (Wood, 1984). Resmi yani programlı yetişkin eğitimi, sürekli eğitim, toplum eğitimi, lise eşdeğeri, okuryazarlık dersleri, işverenler tarafından sunulan kurslar, mesleki gelişim atölyeleri, seminerler, insan kaynakları gelişimi, gece okulu, müşteri eğitimi, tüketici eğitimi ve genişletilmiş çalışmalar vb. hepsi yaşam boyu öğrenme ortamlarıdır (Pongratz, 1996).

Yaşam boyu öğrenme, ister okulda ister günlük hayatta resmi ya da resmi olmayan öğrenme olsun, yaşamın her aşamasında gerçekleşen öğrenmeyi kapsar (Maruyama, 2009). Bu öğrenme, ister örgün eğitimden geçirilmiş olsun, ister çok daha az yapılandırılmış bir eğitim olsun, çeşitli şekillerde gerçekleştirilebilir. Sistemli bir öğretim veya mentörlük yoluyla alınabilir, bu terim bireyin kendi isteği ve çabasıyla şekillenen bir öğrenmeyi içerir. Kişinin iş arkadaşlarıyla olan günlük etkileşimleri, işin içinde ya da dışında öğrendikleri bilgi ve davranışlar dahi yaşam boyu öğrenme olarak sınıflandırılabilir. Yaşam boyu öğrenmeye dair bazı örnekler aşağıda verilmiştir (Dorsett, Lui ve Weale, 2010):

- Staj ve çıraklık
- Mesleki kurslar
- Yeni bir dil öğrenmek
- Yeni bir konu incelemek
- Yeni teknolojik parçaları kullanmayı öğrenmek
- Yeni bir oyun oynamak veya spor yapmak
- İstihdam sırasında mesleki becerileri geliştirmek
- Çevreden bilgi edinmek ve yeni alışkanlıklar kazanmak.

Aslında bu örnekleri içeren bu liste kapsamlı bir liste olarak düşünülmemektedir. Bireylerin becerilerini her daim aktif olarak geliştirmelerine yönelik yaptıkları girişimlerin her biri, yaşam boyu öğrenme kategorisine girmektedir (Dorsett, Lui ve Weale, 2010). Yaşam boyu öğrenme, hem okuldaki hem de sonrası gerçekleşen eğitimi kapsayan geniş bir kavramdır. Zorunluluk olmayan bir öğrenmedir, bu öğrenmede bireyler tamamen kendi kendine motive olur ve öğrenmede gönüllüdür. Yaşam boyu öğrenmenin asıl amacı kişisel veya mesleki gelişimi sağlamaktır. Yetişkin öğrenmeyle ilgili ilk çalışmaları yapan Malcolm Shepherd Knowles, yaşam boyu öğrenmenin bütün eğitimlerin örgütlenme



ilkesinde yer alacağını ve yaşam boyu öğrenme kavramının eğitim söylemlerinin ve günlük konuşmaların bir parçası olacağını savunmuştur (aktaran Duyff, 1999).

Dünya düzeninin kurulduğu ilk günden itibaren insanoğlu sürekli öğrenme ve öğretme ile meşgul olmuştur. Yaşam boyu öğrenmenin iki temel özelliği vardır: beşikten mezara kadar süren ve yaşamı kapsayan ve her yönüyle iş yeri ve bütün öğrenme çıktılarını içeren öğrenmedir (O'Donoghue ve Maguire, 2005'den aktaran Vereen, 2012). Morrison'a göre bugünün dünyası zordur, ama gelecek iki kat daha zordur, tek kesin olan şey ise değişimdir. Bu dünyada bireyin kendini yönetmesi; hem yakın hem de uzakta görülmesi gereken üç boyutlu satranç oynamak gibidir; bir sürü şeyi aynı anda yukarı, aşağı, çapraz ve yanlara hareket ettirmeye hazırlanmak gibidir (Aktaran Sowers, 1999). Bu bağlamda bireyler kendi kişisel yolculuklarında öğrenmeyi gerçekleştirmektedirler.

Tremlett'e göre (1997) yaşam boyu öğrenme, geleneksel eğitim faaliyetlerinin genel kabul görmüş sınırlarının hem içinde hem de dışındaki resmi ve gayri resmi öğrenme olanakları ve kaynaklarının kullanımını ve geliştirilmesini içerir. Yaşam boyu öğrenmenin hep var olduğu dünyada, birey toplum ile uyumlu bir yaşam sürdürmektedir. Bu yaşam sürecinde insanlar, yaşamdaki tüm bileşenler ile etkileşimleri aracılığıyla yontulmuş amaçları, değerleri, tepkileri, kaygıları ve duyguları ile doludur (Rempel, 2010). Yaşam boyu öğrenme, öğrenenin ilgisini, ihtiyaçlarını, kapasitelerini ve deneyimlerini kullanarak bireylerin öğrenme gücünü en üst düzeye çıkarmak için birlikte çalışması gereken, hem iç hem de dış faktörlerle birlikte karmaşık bir süreçtir.

Yenilikçi öğrenme diye belirtilen öğrenme değişimi; yaşam boyu öğrenme açısından bilgileri yenileme, yeniden yapılandırma ve problemleri çağın gereklerine uygun olarak belirleme şeklinde öngörülebilir. Çalışma alanlarının doğası ve talepleri değişiyor, bu durum insanların yaşam tarzlarını da birçok yönden değiştiriyor; sosyal olma, hareketlilik, bilgiye kişisel erişimin kolaylaşması, uzun süreli serbest zamana sahip olma, modern dünyada popüler olan kavramları takip etme ve genel olarak daha yüksek bir yaşam standardına sahip olma isteği gibi yaklaşımlar, yaşam boyu öğrenme kavramına yeni bir vurgu yapmıştır (Phillips, 1988). Yirmi birinci yüzyılın bilgi ve dijital çağı; bireylerin çevrenin tüm yönleriyle etkileşimleri yoluyla kendi bilgi yönlerinin inşasını arttırmalarını talep eder (Murray, 2015). Öğrenen topluma yönelik bakış açıları geliştikçe yetişkin eğitimi önem kazanmıştır (Kaya, 2014). Örneğin; iş sahibi ya da bir mesleği olmayan kişiler için beceri eğitimleri, göçe zorlanmış bireyler için bilgi ve uyum eğitimleri,

çalışanlar ve yönetim personelinin profesyonel olarak yenilenmesi, her türlü uzman için bilgileri yenileme kursları ve güncelleme seminerleri, okullara geri dönen yetişkinler için akademik eğitim, kariyerlerinde ilerlemeyi amaçlayan insanlar için kişisel gelişim kursları, sürekli eğitim, sanat, el sanatları, müzik, dil ve benzerlerine odaklanan boş zaman kursları ve genel olarak insan potansiyeli ve bilinç çalışmaları olarak tanımlanan kendi kendine yardım kursları, bunların tümü, akademik, profesyonel, mesleki veya doğada olmaları her biri yetişkinlerin eğitimi ile ilgilidir.

Sürekli yaşanan değişimlere, yenilenmelere ve dünya düzeninin beklentilerine ayak uydurabilmek için yapılan her türlü çalışma ve faaliyete yaşam boyu öğrenme denilebilir. Yaşam boyu öğrenme olayını hayatının her anında gerçekleştiren bireyler hayata karşı daha memnun ve huzurlu olurlar. Yaşam memnuniyetini sürdürmeye devam etmek gerekirse, yaşam seyri boyunca gerekli değişiklikler yapılarak, yaşam memnuniyetini korumak öncelik haline gelir ve hedeflere ulaşılmaya devam edilir (Cross, 2014).

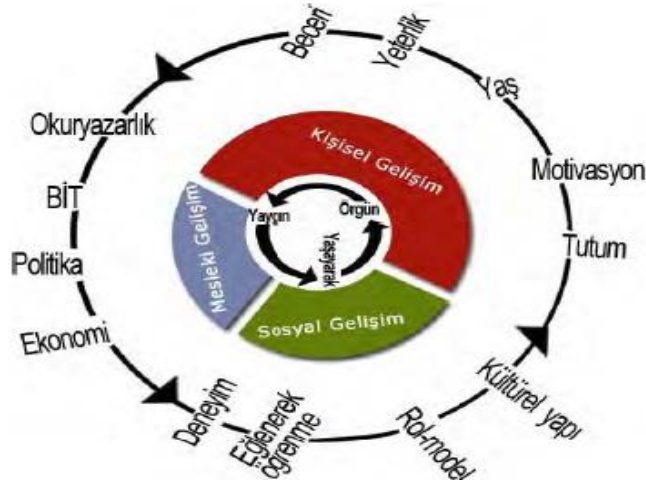
Wood (1984), yaşam boyu öğrenmenin kapsamını üç etkiye bağlamıştır:

a-Demografik etkenler; nüfustaki artan yetişkinlerin sayısının artması,

b-Sosyal değişim-eğitim seviyesinin yükselmesi, kadınların değişen rolü, erken emeklilik, medeni haklar, boş zamanın artması ve değişen yaşam tarzları; bilgi patlamasına organize ve rekabetçi öğrenme seçeneklerinin eşlik etmesi, açık öğretim olanakları, halk eğitim merkezleri, belediye kursları, müzeler, dini mekanlar, şirket içi endüstri eğitimleri, bireysel öğretim ve sözleşmeli öğrenme, özel kurslar, bilgisayarlı öğrenme ve televizyon vb. araçlarla eğitime ve öğrenmeye erişimin kolaylaşması.

c-Teknolojik değişimler ve bilgi patlamasıyla yetişkinlerin ihtiyacına yönelik yaşam boyu öğrenme fikrinin alanı değişmiştir. Büyüme ve değişimin kaçınılmaz oluşu, yaşam boyu öğrenmeyi yetişkinler için daha da çekici hali getirmiştir (Wood, 1984). Bu etkenler yaşam boyu öğrenmenin gerekliliğini ve sürekliliğinin önemini vurgulamaktadır.

Farklı araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalar ile yaşam boyu öğrenme bileşenleri şekil 1'deki gibi oluşturulmuştur (Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2012, s. 313).



Şekil 1. Yaşam boyu öğrenme bileşenleri

Şekil 1 incelendiğinde, yaşam boyu öğrenmenin merkezinde bulunan örgün eğitim, yaygın eğitim ve yaşayarak öğrenme ile kişisel, mesleki ve sosyal gelişimi sağlamak için etkili olan bileşenler, okuryazarlık, bilgi iletişim teknolojileri, politika, ekonomi, deneyim, eğlenerak öğrenme, rol-model, kültürel yapı, tutum, motivasyon, yaş, yeterlik ve beceri şeklinde ifade edilmiştir.

### 2.1.2 Düünden bugüne yaşam boyu öğrenme

Gelişen teknoloji ve yeni bilgiler nedeniyle, insanlar iş hayatları için var olan bilgilerini güncellemeli yahut yeni iş becerileri edinmelidirler (Anderson, 2011). Yaşam boyu öğrenme pek çok eyalet yasalarında, yerel makamlarda ve bölgesel organların yanı sıra, tercih edilen düşünce kuruluşları ve diğer düşünce doktrini ve fikir üretenlerce önemli bir yere konulmuştur. 1950’li yıllarda, şirket kârlarını arttırmak ve işçi sendikalarının işçilere olan güçlü tutumlarını zorlamak amacıyla sanayide, işçilere kurumsal eğitim vermek için “yaşam boyu öğrenme” terimi kullanılmıştır (Hyslop-Margison ve Sears, 2006’dan aktaran Bruno, 2009). Yaşam boyu eğitim, 1970’lerde UNESCO’nun bir politikası olmuştur. 1960’larda ve 1970’lerde sosyal devlet anlayışının özellikle güçlü olduğu yerlerde, Almanya ve Fransa’da, çalışanlara yönelik verilen “ücretli eğitim izni” yaşam boyu eğitim için örnek olarak gösterilebilir (Uysal, 2009). Gelişmiş ülkelerde yetişkin eğitiminin temel amaçlarından biri iş gücü için sürekli eğitim sağlamaktır.

Tanım olarak 1976'da ortaya çıkan yaşam boyu öğrenme, Batı'daki hükümetler tarafından geleceğin dalgası, gelecekte yer alacak olaylar olarak ilan edilmiştir (Getskow, 1997). Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) 1995'te bu fikri savunmuş, Avrupa Birliği, 1996 yılında yaşam boyu öğrenmenin takip edilmesi ve uygulanmasının gereğini vurgulamış, Japonya gibi diğer ülkeler de bu akımı kendi politikaları ile takip etmiştir (Murphy, 1999). Küreselleşmenin etkisi ile yaşam boyu öğrenme, mesleki eğitim, rekabetçilik ve sürekli istihdam için temel bir gereklilik olarak ülkelerin politikalarında yer almaktadır (Uysal, 2009).

Eğitim, ekonomi ve psikoloji alanlarından yararlanan yaşam boyu öğrenme, küreselleşme ile birlikte ülkelerdeki ulusal kaygıların ötesinde, vatandaşların eğitim odağında yer almalıdır (Boyd, 2003; Crick, 2003'den aktaran Bruno, 2009). Önceki yeterliliklerin, öğrenme ortamlarının, eğitim seçimlerinin, bir kişinin yaşam biçiminin ve daha önce elde edilen kazanımları ve yetkinlikleri, bireyin eğitimden kazandıklarını zamanla güçlendirdiği söylenebilir, bu durum dinamik yaşam boyu öğrenme görüşünü destekleyebilir (Allmendinger, Kleinert ve Ruland, 2011).

### **2.1.3 Yaşam boyu öğrenen olarak yetişkinler**

Yetişkin eğitimi teorisi, yetişkine öğrenen birey olarak odaklanır (Cross, 2014). Genç ve yetişkin öğrenenler ile ilgili pek çok araştırma yapılmıştır. 1928'de Thorndike tarafından gençlere karşı yetişkinlerin çeşitli hafıza ve öğrenme görevlerinin test edilmesine yönelik yapılan çalışma, öğrenme alanındaki çalışmaların başlangıcı olarak kabul edilebilir (Merriam 2001'den aktaran Cross, 2014). Thorndike'in (1928) çalışmasında, yetişkin öğrenenlere göre genç öğrencilerin daha iyi öğrenenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 1944 yılında Irving Lorge'un çalışmasında, genç öğrenenlerin yetişkin öğrenenlerden bilgiyi daha basit bir şekilde öğrenebildikleri ve daha hızlı hatırlayabildikleri, ancak daha iyi bir öğrenen olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Merriam 2001'den aktaran Cross, 2014). Yetişkin öğrenenlere, öğrenme ihtiyaçlarına uygun öğrenme görevlerini seçme fırsatı verildiğinde öğrenmeyi daha fazla istekli ve kişisel buldukları ortaya çıkmıştır (Murray, 2015).

Yaşam boyu öğrenme, öğretim ve öğrenme yöntemlerinin yanı sıra öğrenme sürecindeki tüm katılımcılar arasında farklı ilişkiler kurmayı da gerektirir (Tremlett, 1997). Yaşam

boyu öğrenen bireyler, diğer katılımcıların tecrübelerinden ve sahip oldukları bilgi birikimlerinden faydalanır, sosyal ilişkilerini ve iletişim becerilerini geliştirmeye isteklidirler. Yaşam boyu öğrenmenin temeli, bireyin kendi isteğiyle gerçekleşmesidir. Literatürde yetişkin öğrenenlerin pek çok tanımı vardır. Örneğin Falasca (2011); tipik yetişkin öğrenenin profilini “oldukça tutarlı: beyaz, orta sınıf, istihdam edilmiş, genç ve daha iyi eğitilmiş olmayan katılımcılar” olarak tanımlamıştır (Falasca, 2011). Yaşam boyu öğrenme yetişkinler için yaşamın gerekliliklerini elde etmek ve yaşam kalitelerine kişisel memnuniyet ve eğlence ölçüsü eklemek için yeterli temel becerilere ve motivasyona sahip olmayanlar için giderek daha fazla gerekli olduğu düşünülmektedir (Wood, 1984).

### **2.1.3.1 Yaşam boyu öğrenenlerin özellikleri**

Beşikten mezara kadar geçen zaman diliminde insanoğlu isteyerek ya da istem dışı öğrenmeye ve eğitime maruz kalmaktadır. Diğer bireylerden farklı olarak yaşam boyu öğrenen ise hayatının her parçasını bilinçli bir şekilde kendini geliştirmeye ve değiştirmeye adanmıştır. Motivasyonu yüksek, yeni bilgiler edinmeye ve öğrenmeye heveslidir (Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons, 1992). Yetişkin öğrenenlerin özellikleri;

- Yetişkinler özerk ve kendi kendine yönetilir; kendilerini yönlendirmek için özgür olmaları gerekir.
- Yetişkinler, işle ilgili faaliyetleri, aile sorumluluklarını ve önceki eğitimi içerebilecek bir yaşam deneyimi ve bilgi temeli edinmiştir.
- Yetişkinler uygunluk odaklıdır; bir şey öğrenmek için bir neden görmeleri gerekir.
- Yetişkinlerin öğrenmesi daha çok problem merkezlidir.
- Yetişkinler, dış etkenlerden ziyade iç etmenlerle öğrenmeye motive olurlar şeklinde açıklanabilir (Knowles, 1980).

### **2.1.4 Yaşam boyu öğrenmeyi engelleyen etkenler**

Yaşam boyu öğrenme kavramı, insanların yaşamları boyunca, kişisel, toplumsal veya istihdamla ilgili bir alandaki bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirmek için yaptıkları etkinlikleri ifade eder (Aspin ve Chapman, 2007). Bu etkinlikler esnasında yetişkinler farklı zorluklarla karşı karşıya kalabilmektedir. Yetişkinlerin çoğunun, gelişimsel öğrenme için yetişkin eğitim programlarına katılımı, demografik, eğitimsel, istihdam ve finansal

gibi bir dizi faktör tarafından engellenmektedir (Banks, 1996). Kurs merkezlerine erişimde maddi yetersizlik, kurs merkezlerinin konumları dolayısıyla ulaşım güzergâhlarında yaşanan sıkıntı, iş ve ev ile kurs başlangıç ve bitiş saatleri arasındaki zaman uyumsuzluğu, ebeveynlerin kurs süresince çocuklarını bırakacak bir yer bulamayışları, çevre-akran baskısı, işe başlandığında kursa vakit bulamama gibi etkenlerin yetişkin öğrenmesini engellediği, kurslarda öğrencilerin karşılaştığı sorunların ise; ders materyali eksikliği, küçük sınıflar, kursiyer sayısının fazlalığı, hijyenin dikkate alınmaması, kurs süresinin uzun oluşu ve geç sona ermesi olarak belirtilmektedir Ayrıca; eğitimci açısından, problemlerin çoğu, fiziksel engellilik, ders materyallerinin eksikliği, öğrenciler arasındaki seviye farklılıkları, eğitim programı (modüller) ve öğrencilerin ihtiyaçları ve talepleri arasındaki tutarsızlıktan kaynaklanmaktadır (Demirtaş ve Ökten, 2016).

Koper ve Tattersall (2004) çalışmasında; bütünleştirici modeli “Öğrenim Ağı” (LN) olarak adlandırmış ve modelin, uygulamada yaşam boyu öğrenmenin önündeki engelleri azaltmada nasıl yardımcı olabileceği ile birlikte gereksinimleri ve mimarisini incelemiştir. Yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmek için, kişilerin bu engelleri analiz etmek ve mümkün olduğunda bu engelleri aşmak için önlemler geliştirmesi gerekmektedir. Öğrenmenin önündeki çeşitli engeller, öğretim yöntemlerinin seçimini de etkilemektedir (Laal, 2011).

Öğrenme gereksinimi, genellikle kafa karışıklığından, problemlerden, yeterli bilgi ve beceriye sahip olamamanın huzursuzluğundan ve rahatsızlığından gelir (Joyce, Weil ve Showers, 1992’den aktaran Laal, 2011). İnsanların öğrenmede karşılaşılabileceği engeller, birinden diğerine farklılık gösterebilir. Örneğin; bir kişi için öğrenim fırsatı almalarını engelleyen mali mesele, bir diğeri için ise ofisteki kesintiler olabilir, her türlü yapılandırılmış öğrenmenin işyerinde gerçekleşmesini önleyebilir (Sinel, 2011). Öğrenmenin önündeki engeller-kültürel, yapısal ve kişisel olarak sınıflandırılmış veya durumsal, kurumsal ve yatkınlık gibi durumların teknoloji kullanımıyla çözülebilir olduğu belirtilmiştir (Maxted 1999; Harrison 1993’den aktaran Laal, 2011).

Longworth (2003), yaşam boyu öğrenmenin önündeki engelleri şu şekilde özetlemektedir:

- Zayıf aile öğrenme kültürü, düşük heves, düşük öz saygı, kötü çocukluk öğrenme deneyimi (zihinsel engeller).
- Katılım için finans eksikliği, evde eğitim için çalışma ortamının bulunmaması (mali engeller).
- Çok sayıda öğrenci için eğitim sunumuna uzaklık (erişim engelleri)

- Yaşam boyu öğrencilerin gereksinimlerine ve özelliklerine uymayan ve yaşam boyunca öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve koşullarını yeterince dikkate almayan öğrenme karşılığı (tasarım engellerini öğrenmek)
- İnsanları öğrenmeye çekmede yetersiz kılan öğretmenler ve insanların yaşamları boyunca öğrenme fırsatları hakkında iyi kalitede bilgi ve tavsiyelere erişmelerinde başarısız olan öğrenme sağlayıcılarıdır (koç, öğretmen, usta öğretici, memur vb. kişiler) (bilgi engelleri).

Falasca (2011) ise yetişkin öğrenmesinin önündeki bazı ana engellerden ve bunların üstesinden nasıl gelineceği konusunda bazı pratik bilgilerin yer aldığı bir rehber oluşturmuştur. Öğrenmenin önündeki engelleri, özellikle de gerçek örgütsel veya kurumsal öğrenme süreciyle ilgili olanları kaldırmak gerekir (Falasca, 2011).

Öğrenmenin önündeki dış engeller arasında;

- Bazı yazarların örgün yetişkin eğitime katılan yetişkinlerin yaşlılık etkisi; görme ve işitme kaybı gibi kapasiteyi etkileme eğiliminde olduğuna inanması, özellikle de çoğu kurum yetişkin öğrencilerin fiziksel farklılıklarını göz önünde bulundurmaz.
- Sağlıkta değişiklikler ve bazı yaşam olayları. Örneğin, ağrı ve yorgunluk çoğu zaman hem akut hem de kronik hastalıklara eşlik eder ve yetişkinleri öğrenme aktivitelerine katılmaları için az enerji veya motivasyona neden olur.
- Çekirdek aile rollerinde (örneğin evlenme ve çocuk sahibi olma gibi) değişiklikler, diğer aile rollerinde (ebeveynin ölümü gibi) değişiklikler ve iş rollerinde değişiklikler gibi rol özellikleri ve yetişkin öğrenmesi üzerindeki etkileri.
- Motivasyon faktörleri, örneğin, kariyer ilişkisi ile ilgilenmeye zorlanmak, iş güvenliği için atölye çalışmaları veya konferanslar, sayılabilir.

Öğrenmenin iç engelleri normal olarak aşağıdakilerin tümünü veya bir kısmını içerir:

- Birkaç bakış açısını araştırmakta başarısız olmak veya *'öğrenme sürecini baltalayan' yaygın mitlere veya zihniyetlere bağlı kalmak* (Langer 1997'den aktaran Falasca, 2011).
- Hatırlanan gerçeklere ve öğrenilen becerilere bağlı olarak veya geçmişte oluşturulan "eski kategorilere" dayanarak yeni öğrenmeyi anlamaya çalışmak.
- Her seferinde bir şeye odaklanıp kalmak, bir uyarıyı roman olarak görmemek

- Endişeli olmak ve yeni bir öğrenme durumunda başarılı olamamaktan ya da öğrenmenin değeri hakkında endişe duymak (Langer 1997'den aktaran Falasca, 2011).

### 2.1.5 Yaşam boyu öğrenmenin faydaları

İnsanların farklı bilgileri anlama, yorumlama ve işleme becerisine sahip olmaları gereken bir dünyada yaşıyoruz. Bu nedenle, tüm öğrenme biçimlerini tanımak ve onlara değer vermek önemlidir. Sürekli eğitim, bireylere, topluluklara ve ülke ekonomisine fayda sağlar. Dench ve Regan (2000)'a göre yaşam boyu öğrenmenin ekonomiye katkı sağlaması, insanların işgücü piyasasında rekabet etmesi ve ulusal ekonominin uluslararası pazarlarda etkin bir şekilde yer alması için bireylerin sürekli olarak yeni beceriler geliştirmeleri ve öğrenmeleri gerekmektedir. Laal ve Salamati (2012) tarafından "Yaşam Boyu Öğrenme; Neden Ona İhtiyacımız Var?" isimli yayınlarında, yaşam boyu öğrenmenin faydalarını aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

- Vatandaş, çalışan ve işçiler olarak tüm bireylere, yaşamlarında ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri, değerler, tutumlar ve anlayış kazandırır.
- Çalışanlar yeni beceriler ve fikirler keşfedip ürettikçe, yaşam boyu öğrenme toplumu daha üretken ve yenilikçi yapar. Ancak sürekli olarak yeni beceriler öğrenen ve yeni zorluklar için kendini eğiten YBÖ'yi kucaklayan insanlar, işyerindeki değişiklik talepleri ile daha iyi başa çıkabilirler.
- YBÖ ekonomiyi güçlendirir. Bireyler ne kadar çok beceri, bilgi ve yetenek geliştirirse, o kadar fazla ekonomideki kapasite güçlenir. Daha güçlü bir ekonomi, vatandaşların daha fazla kazanma, daha iyi yaşama ve ekonomik sisteme katkıda bulunma şansından yararlanmaları anlamına gelir (CanLearn, 2009).

Hildebrand (2008)'a göre yaşam boyu öğrenmenin faydaları şu şekildedir:

- Akli keskinleştirir. Yaşlandıkça, sürekli öğrenme zihnin keskin kalmasına ve hafızanın iyileştirilmesine yardımcı olur. Genel olarak öğrenmenin beyin üzerinde yararlı etkileri bulunmaktadır.
- Güveni keskinleştirir. Bazen, birisi bir süredir rutininin dışına çıkmadığında, yeni bir mücadeleye girmemiş ya da yeni bir şeyler öğrenmek için gerçekten kendilerini denememişlerse, deneyimi biraz göz korkutucu bulabilirler. Fakat yaşam boyu



öğrenme ile bu korku daha kolay aşılr. Yaşam boyu öğrenme, öğrenmeye ve bilgiyi başkalarıyla paylaşma konusunda güven kazanmaya yardım eder.

- Kişilerarası becerileri keskinleştirir. Sosyalleşme fırsatı kişilerarası becerilerin büyük ölçüde geliştirilmesine yardımcı olabilir. Bireyler öğrenirken, yaşamla ve çevreyle ilişki içerisindedir ve onlarla sürekli meşguldür. Bireyler öğrendiklerini paylaştığında, başkalarının öğrenmesine yardımcı olmakta ve ilişkilerini daha da geliştirmektedir.
- Kariyer fırsatlarını keskinleştirir. Kariyerini bir sonraki seviyeye taşıma arzusu olan herkes için, yaşam boyu öğrenmeye daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Yaşam boyu öğrenme, sahip olunan becerileri geliştirmekle kalmaz, yeni bir beceri kazanma veya ticaret yapma ve kariyer gelişim şansını geliştirme fırsatı da sunar.
- İletişim yeteneğini keskinleştirir. Öğrenme genellikle okuma, dinleme ve yazma becerilerini kullanır; iletişim kurabilmek için gerekli becerilerdir. Bu becerileri geliştirmek, iş mektubu yazma, pazarlama raporu hazırlama, bölüm sunumu yapma ve hatta şirket başkanına birebir konuşma yeteneklerini geliştirir.

Bu bağlamda 21. yüzyılda bireylerin yaşam boyu öğrenen olması gerekmektedir. Dünya hızlı bir şekilde değişmektedir, eğer bireyler öğrenme ve gelişmeye devam etmezse, yeniliklerin gerisinde kalmış olur. Geride kalmamak için bireylerin yaşam boyu öğrenme ile ilgili aşağıdaki özelliklere sahip olmaları gerekir. Bu özellikler (Eggelmeyer, 2010):

- Yeni bir nitelik kazanmak
- Aktarılabılır becerilere katkı sağlamak
- İstihdam edilebilirliği ve mesleki beklentilerini arttırmak
- Beceri boşluğunu doldurmak
- Bilgiyi genişletmek
- Topluma daha iyi katkıda bulunmak
- Zihinsel uyarılmanın yaşandığı öğrenme ortamlarını deneyimlemek
- Kişisel ve profesyonel memnuniyeti sağlamak şeklindedir.

Eğitim veya öğrenmede kullanılan yaşam boyu öğrenme terimi, çeyrek asrı aşkın bir süredir kullanılmaktadır (Friesen, ve Anderson, 2004). Avrupa Komisyonu (2007) yaşam boyu öğrenmeyi, temel becerileri güncellemek, ikinci şanslar sağlamak ve ayrıca daha ileri seviyelerde öğrenme fırsatlarının sunulması olarak tanımlamıştır. Van Leeuwen ve Van

Praag (2002) ve Weinstein (2004) çalışmalarında yaşam boyu öğrenmenin avantajlarını aşağıdaki gibi vurgulamışlardır;

- YBÖ; kendini gerçekleştirmeye, zenginleştirici bir yaşam sürmeye yol açar,
- yeni arkadaşlar edinmeye ve değerli ilişkiler kurmaya yardımcı olur,
- kişileri topluma katkıda bulunmak için aktif tutar,
- hayatın anlamını bulmaya yardımcı olur,
- değişikliğe uyum sağlamaya yardımcı olur,
- hayatı daha iyi bir yer yapar,
- kişinin bilgisini artırır,
- meraklı ve aç bir zihin yaratır,
- zihni açar,
- doğal yeteneklerini artırır, tamamen gelişmesine yardımcı olur.

Bireylerin öğrenmek için doğal bir isteği vardır. Bu arzuya odaklanması ve birçok yararı elde etmek için beslenmesi gerekmektedir. Yaşam kalitesinden, finansal avantajlardan içinde bulunulan bu çılgın ve kaotik dünyaya uyum sağlayabilmek için yaşam boyu öğrenmenin bu yararlarını benimsemeli ve bu gezegendeki kısa süre iyi kullanılmalıdır (Eggelmeyer, 2010).

### **2.1.6 İleriki yaşlarda yaşam boyu öğrenme**

Toplumların yaşlanmasıyla, yaşlıların toplumda aktif olarak yer alması gereklidir, yaşlılar aktif olarak topluma katılmazsa 21. yüzyılın en büyük sosyal zorluklarından birinin ortaya çıkması muhtemeldir (Sloane-Seale ve Kops, 2008). Weinstein (2004) ileriki yaşlarda yaşam boyu öğrenme konusunu incelemiştir. Başarılı yaşlanma; sağlık, yaşam doyumu ve mutluluk ile fiziksel ve bilişsel işleyiş olarak tanımlanır. Etkinlik teorisine göre, günlük aktivitelere daha fazla katılım başarılı yaşlanma şansını arttırmaktadır (Menec, 2003).

Akılda tutulması gereken daha yaşlı yetişkin öğrenme etkinlikleri için daha büyük ve daha küçük öğrenciler arasında farklılıklar vardır. Öğrenme tarzı tercihlerinde bazı farklılıklar olduğunu belirten bir çalışma, birçok yaşlı yetişkinin işitsel ve görsel öğrenmeyi, pasif öğrenme yerine ise aktif öğrenmeyi tercih ettiğini göstermiştir (Weinstein, 2004). Yaşam boyu öğrenme etkinliklerine katılan daha yaşlı yetişkinlerden çok olumlu geri dönüşler olmuştur. Bu faaliyetlerin bir yan ürünü olarak, yaşam boyu öğrenme programları, yaşlı

yetişkinlere sosyalleşme deneyimleri sunarak bu aktivitelerin olumlu zihin genişleme deneyimine katkı sağlayabilir. Öğrenmeye katılan yaşlı insanların sağlık ve refahları açısından daha fazla yarar sağlamaları, daha aktif bir sosyal yaşam sürmeleri ve toplumlarında yer almaları önerilmektedir (Dench ve Regan, 2000). Dench ve Regan (2000) öğrencilerin yüzde sekseninin, aşağıdaki alanlardan en az biri ile bağlantılı olarak öğrenmenin olumlu bir etkisi olduğunu vurgulamaktadır;

- hayattan zevk almak
- özgüven artışı
- bireylerin kendilerinin nasıl hissettikleri
- bireylerin hayatlarının diğer alanlarından memnuniyet duymaları
- günlük yaşamla başa çıkma yetenekleri

İleriki yaşlarda erişkin öğrenmesi ve başarılı yaşlanma üzerine yapılan çalışmalar, yaşlı erişkinlerin eğitim faaliyetlerine katılımlarının önündeki engeller ve motivasyon düşüklüğüne karşın, katılımlarının fiziksel, duygusal, zihinsel ve sağlık yoluyla, huzur ve kişisel memnuniyet, iyi bir yaşam kalitesine olumlu katkıda bulunduğunu göstermektedir (Thompson ve Foth, 2002'den aktaran Sloane-Seale ve Kops 2008).

### **2.1.7 Yaşam boyu öğrenmede öz değerlendirme ve motivasyon**

21. yüzyılın değişen dünyasındaki eğitim psikologlarının rolü ve hazırlanmasına dair etkiler, öğrenme ve motivasyon ilkelerini bütünleştiren ve toplumdaki her ferdi etkileyen gelişmelere daha fazla önem vermektedir (McCombs, 1991). Öz-değerlendirme ve motivasyon uygun standartların ve kriterlerin belirlenmesini, kalite ile ilgili kararların alınmasını içermekte, yaşam boyu öğrenme herhangi bir resmi eğitim deneyiminde olduğu gibi, belgelendirme ortamı dışında resmi yollarla gösterilmemesine rağmen, zorunlu olmaktadır (Boud, 2000). Öğrenenler bilgilerini artırmak, beyinlerini aktif tutmak, yeni şeyler öğrenme zorluğundan zevk almak ve ilgilendikleri bir şey hakkında bilgi edinmek istediklerinde öğrenme eylemine dahil olmakta ve öğrenme motivasyonları artmaktadır (Dench ve Regan, 2000) . Öz değerlendirme, resmi ve gayri resmi ortamlarda yaşam boyu öğrenmeye eşlik edecek faaliyetleri yürütmek için gereken becerileri kapsamaktadır (Boud, 2000).

De Oliveira (2009) çalışmasında, yetişkin motivasyonunun yaşam boyu öğrenme süreçlerine yönelik önemini tartışmaktadır. Yetişkinlerin sürekli eğitime katılma motivasyonları ilgi çekicidir, çünkü yaşam boyu öğrenme, artık vasıfsız işçiler arasında değil, artan işsizlik seviyelerinin acil sorunlarına çözüm olarak kabul edilmektedir (Ahl 2006). Her zaman birçok çalışmada öne sürülmesine de, motivasyon eksikliği önemli ve değerli bir neden olarak görülmektedir. Avrupa Birliği, güçlü bir bilgi tabanlı toplum ve ekonomi oluşturmak için 2010 yılını hedeflemiştir. Avrupa eğitim ve öğretim politikaları, ekonomik ve sosyal hedeflerle ilgili nüfus yeterlilik yapısını yükseltme ihtiyacını vurgulamaya devam etmekte ve istihdam ve çalışma hayatı ile ilgili niteliklerin kazanılmasına önem vermektedir (De Oliveira, 2009). Motivasyon ve yetişkin eğitimi ile ilgili birçok teori, bireylerin, motivasyon problemlerinin çeşitli yatkınlık, durumsal ve yapısal engellerden kaynaklandığını öğrenmek ve sonuçlandırmak için doğuştan motive olduklarını ileri sürmektedir (Ahl, 2006).

### **2.2.1 Aile katılımı-desteği**

Öğrencilerin okul başarısı, sosyo-ekonomik gelişimi benimseyen, eğitimi özüne yerleştiren gelişmiş toplumlarda daha da önemli olmaktadır (Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006). Öğrencinin katılımı, okuldaki akademik ve sosyal başarı için hayati öneme sahiptir. İlgili öğrenciler özenli, sınıf tartışmalarına katılım göstermekte, sınıf etkinliklerinde çaba harcamakta ve öğrenmek için ilgi ve motivasyon sergilemektedirler (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004; Marks, 2000; Skinner ve Belmont, 1993). Buna karşın okula ve derslere ilgisiz öğrencilerin davranışları ve tutumlarının daha yıkıcı olduğu, yüksek hedeflerinin bulunmadığı, daha düşük notlar aldıkları ve okuldan ayrılma oranlarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Kaplan, Peck ve Kaplan 1997).

Birçok okul sistemi, ebeveynlerin çocuklarının eğitimine katılmaya teşvik etme zorluğu ile karşı karşıya kalmakta, öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar, eğitimciler ya da ebeveynler tarafından tek başına çözülememektedir (Norman, 2005). Bu nedenle okul, aile, öğrenciler ve diğer paydaşlar ile işbirliği içerisinde hareket edilmelidir. Eğitimciler, öğrencilerin akademik olarak başarılı bir şekilde ne olması gerektiğinin farkındadırlar, bu bağlamda ailelerde benzer bir görüşü benimsedikleri takdirde çocuklarının akademik çabalarına yardımcı olabilmektedirler (Jackson, 2009). Çoğu eğitimci, ailelerin eğitime katılımları olduğunda çocuklarının okulda daha başarılı olduklarına, aile ve okullar arasında daha

fazla iletişim kurulduğu zamanlarda daha yüksek düzeyde olumlu sosyal sonuçlara ve daha düşük sapma düzeylerine yol açtığına inanmaktadır (Xu, 2003).

Astone ve McLanahan (1991), aile katılımını; ebeveynlerin çocukları için beklenti içinde olup olmadıkları, okuldaki ilerlemenin izlenip izlenmediği, çocuklarıyla düzenli olarak iletişim kurup kurmadıkları ve çocuklarına güçlü bir denetim sağlayıp sağlamadıkları, olarak ölçümlenmiştir. Aile katılımı okuldaki akademik başarıyı sağlamak için hem sınıf içindeki aktivitelere katılım hem de daha geniş okul fonksiyonlarına katılmanın yanı sıra, çocuğu evde teşvik etmeye yönelik tutum ve davranışlar olarak vurgulanmaktadır (Virtue, 2004). Norman (2005), ebeveyn katılımını, ebeveyni aktif bir rol oynamaya veya öğrencinin akademik veya devam performansına katılmaya teşvik eden herhangi bir aktivite olarak tanımlamıştır.

Çocukluk ve ergenlik döneminde anne ve babanın çalışmalarda katılım gösterdiği çocukların, anne ve baba davranışsal ve duygusal katılım algılarının, kız ve erkek çocukların huzuru için eşit derecede önemli olduğunu bulmuşlardır (Muller, 1993 aktaran Xu, 2003). Ebeveyn katılımı çok boyutlu ve çok yönlü bir yapıdadır (Garcia et al., 2002). Hoover-Dempsey ve Sandler (1997) aile katılım modelini önermiş, bu modelde, ebeveyn katılımı, katılım için rol oluşturma ve çocuğa yardım etme konusunda, bireyler etkinlik duygusu ile motive edilmektedir. Ebeveyn rolü oluşturma, ebeveynlerin çocuklarının eğitimindeki rolleri ve sorumlulukları hakkındaki inançları olarak tanımlanmaktadır. Rol oluşturma, ebeveynlerin çocuk gelişimi ve etkili çocuk yetiştirme uygulamaları konusundaki anlayış ve inançları ile geliştirilmiştir (Pandit, 2008).

Örgün eğitimin başlangıcından beri aileler ve okullar birlikte çalışmış, bununla birlikte, işbirliğinin niteliği yıllar geçtikçe değişmiştir (Epstein ve Sanders, 2002). Ebeveynlerin eğitime katılımı aynı zamanda öğrencilerin öz düzenlemeleri, ev ödevi becerileri ve öğrencilerin okula devamları ile de ilişkilidir. Epstein (1995), ebeveyn katılımını, öğrencinin okula devamı, ev ödevlerini yapıp yapmadığı, okul ile ilgili görev ve sorumluluklarını yerine getirip getirmediği ile ilgili gerekli bilgilere sahip olması ve takibini yapması olarak açıklarken, LaRocque, Kleiman ve Darling, (2011) uygulamada aile katılımını okulda gönüllü olmak, çocuklara ev ödevlerinde yardımcı olmak, okul faaliyetlerine katılmak, çocuğun sınıfını ziyaret etmek, sınıfla uzmanlık veya deneyim paylaşımı, misafir konuşması, okulda liderlik rollerini üstlenmek ve karar sürecine katılmak olarak tespit etmişlerdir.

Ebeveynlerini kendilerine sıcak, demokratik ve katı bir şekilde muamele ettiklerini tanımlayan ergenlerin, başarılarına yönelik olumlu tutum geliştirmeleri ve başarılarına ilişkin inançları ve sonuç olarak okulda daha iyisini yapmalarını mümkün kılmaktadır (Steinberg, Elmen ve Mounts, 1989). Öğretmenler, veliler ve öğrenciler arasındaki başarılı ortaklıklar, ortak taahhüt, sorumluluk ve çıktılar için hesap verebilirliğe yol açan bireyler arasında adil statü ve karşılıklı saygıya dayanmaktadır (Uludag, 2006).

### **2.2.2 Aile katılımının önemi**

Ailenin çocuğun eğitimindeki önemine ve değerine dikkat çekmek, konuyla ilgili toplumda ve politika yapıcılarda gerekli hassasiyet ve farkındalık oluşturmak amacıyla yıllardır pek çok araştırmacı çeşitli çalışmalar yapmaktadır. Compo (2011) ebeveynler ve okullar arasındaki bağlantının Amerika'da ebeveynlere çocuklarına dini okul seçme hakkı verildiği 1600'lerin başlarına dayandığı, 1800'lü yılların ortalarında ve 19. yüzyıla gelindiğinde devletlerin bürokratikleşme ve öğretmen profesyonelleşmesinin destekleyicileri olarak ebeveynlerin çocuklarının eğitiminde ortak olacak bilgi ya da becerilere sahip olmadıklarını öne sürdüğü için ebeveyn katılımının önemsenmediğini vurgulamıştır. Bir zamanlar ebeveynin rolünün pasif ve ev temelli olması gerektiğini savunan eğitimciler, yeni inanç ve fikirleri benimsemiştir. Daha sonraları federal olarak finanse edilen eğitim programları, ebeveynleri çocuklarının eğitiminde aktif olmaları için teşvik ederken okullarda ebeveyn katılımı programlarının başlatılması zorunlu kılınmıştır (Norman, 2005).

Amerika'da dile gelen ve hükümet gündemindeki "Geride hiç çocuk kalmamalı" sloganı; okul müfredatını geliştirerek, okul seçimini savunarak ve öğretmenlerin performansını gözden geçirerek öğrenci çıktılarını, özellikle de öğrenci başarısını arttırmaya odaklanmıştır (U.S. Department of Education, 2003'den aktaran Campo, 2011). Yasanın Arkasında Bırakılmayan Çocuklara yönelik yayınlanan bir bildiri: Ebeveynlerin, çocuklarının eğitiminde tam ortak olması gerektiği, ebeveynlerin, çocuklarının öğrenip öğrenmediğini bilme hakları olduğu ve yerel okullar ve ilçelerin, ebeveynlerin bu bilgilere sahip olduğundan emin olmaları gerektiği, belirtilmektedir (Norman, 2005). Ebeveynin tarzı ve etkisi, bir çocuğun akademik ve sosyal açıdan başarılı bir şekilde uyum sağlama becerisiyle doğrudan ilgilidir (Baumrind, 1971).

Yıllar boyunca yapılan literatür çalışmalarında, aile katılımı ile öğrenci çabası ve başarısı arasındaki bu bağlantının önemi sürekli olarak vurgulanmış veli-okul ilişkisini daha iyi anlamak için çeşitli modeller geliştirilmiştir (Virtue, 2004). Epstein (1995)'a göre ebeveynlik; çocuğun beslenme, sağlık, güvenlik ile çocuğu bilgi ve beceriye (yani sosyal, davranışsal ve kişilerarası) hazırlamak gibi temel ihtiyaçları sağlamaktır. Bu beceriler, çocuğun okulda, sınıfta başarılı olmasına yardımcı olmak için edinilir. Bu temel ihtiyaçları karşılanamayan çocuklar kendilerini okul ortamında huzurlu hissetmediklerinden derslerinde istenilen katılım ve başarıyı göstermede yeterli çaba sarf edemezler. Buna karşın ebeveynlerin katılımını gözlemleyen çocuklar, akademik olarak daha iyi performans gösterme eğilimindedirler. İletişim konusunda okul, programlardan ve çocuğun gelişiminden ebeveyni haberdar etmekten sorumlu iken, okul programlarını, çocuklarının akademik ve davranışsal gelişimlerini sorgulamak, çocuklarının eğitimine dahil olmak ebeveynlerin sorumluluğundadır (Epstein, 1995). Aile katılımı ile ebeveyn-öğretmen ilişkileri, öğretmenlerin morali artmış, öğrencilerin okula devam durumunu, onların ve ailelerin okulu karşı tutum ve davranışını, çocukların zihinsel potansiyeli geliştirmiş ve ailelerin kendi eğitimlerine ilgilerini arttırmıştır (Hornby ve Lafaele, 2011).

### **2.2.3 Aile katılımı-desteği türleri ve aile katılımını artırma yolları**

Eğitimcilerin, ailelere daha çok öğrenme fırsatları sağlamak için faaliyetler planlaması ve bu faaliyetlerin okul takviminde belirtilmesi, okullarda başarılı ebeveyn katılım programlarını geliştirme ve uygulama için eğitilmesi gerekir (Morris, 2009). Bazı literatür çalışmalarında ebeveyn katılımının çok boyutlu bir yapı olduğu iddia edilmektedir (Xu, 2003). Örneğin; Fehrmann, Keith ve Reimers (1987)'in, Lise ve Ötesi isimli araştırmalarında, izleme ve denetleme dahil olmak üzere ebeveyn katılımının iki boyutunu ortaya koymuşlar ve bunların çocukların akademik başarısı ile pozitif ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Ebeveynlerin katılımındaki bu iki boyut; lise sonrasında da çocuklarının planlarını etkileyip etkilemediği, çocuklarının nerede olduğunu bilip bilmediği, çocuklarının evde ya da okulda ne yaptıklarını, çocuklarının okulda ve ödevlerinde ne kadar iyi yapıp yapmadıklarını yakından izleyip izlememeleri gibi önlemleri içermektedir. Ebeveynlerin çocuklarıyla ilgilenmeleri için birçok farklı yol vardır. Ebeveyn katılımı, bir birleşme kurumu olarak ele alınmıştır. Öğretmenlerle iletişim kurmak, ev ödevi faaliyetlerini yapılandırmak ve okul işlevlerine katılmak gibi faaliyetler, ebeveynlerin nasıl

dahil olabileceğinin sadece birkaç örneğidir (Campo, 2011). Deslandes, Royer, Turcotte, ve Bertrand (1997) tarafından geliştirilen beş boyutlu aile katılımı modeli;

- Duygusal destek,
- Öğretmenlerle iletişim,
- Ebeveyn-çocuk arasındaki okula ilişkin günlük etkileşimler,
- Ebeveyn-okul iletişimi
- Ebeveyn-ergen iletişimi

şeklindedir. Duygusal destek, öncelikle ebeveynlerin okul çalışmalarını tamamlama yeterliliği konusunda teşvik edilmesinden oluşmakta, öğretmenlerle iletişim hem okulda hem de telefonda yapılan konuşmaları kapsarken, ebeveyn-çocuk günlük etkileşimleri, ödev yapma ve sınavlara veya sınavlara ilişkin soruları, ebeveyn-okul iletişimi, okuldan eve notları içerirken, ebeveyn-ergen iletişimi, kurs seçimi ve gelecekteki hedefleri hakkındaki konuşmaları kapsamaktadır. Epstein (1990) ise ebeveyn katılımını aşağıdaki gibi altı kategoride sınıflandırmaktadır:

- Ebeveynin temel yükümlülükleri (sağlık, güvenlik, sarf malzemeleri, pozitif ev koşulları vb.)
- Okuldan eve iletişim (konferanslar, ev ziyaretleri, notlar vb.)
- Okula katılım (gönüllülük, bağış toplama vb)
- Evde öğrenme etkinlikleri (izleme, ev ödevlerinde yardım vb.)
- Karar verme ve savunuculuk
- Topluluk grupları (ebeveyn ağı)

Epstein (1990), bu altı kategorinin ayrılabilir ve her birinin öğrenci üzerinde farklı etkileri olduğunu belirtmiştir (Chwirut, 2004). Hoover-Dempsey ve Sandler (1997), ebeveynlerin çocuklarının eğitime katılma kararlarını, üç ana başlık altında toplanan bir modelle sunmuştur. Bu model şu şekilde sıralanmaktadır:

- Çocuğun hayatında kendi kişisel ana baba rolünü oluşturma,

Ebeveyn rolünün kişisel inşası, ebeveynin, çocuklarının eğitim ve öğretim süreçleriyle ilgili olarak yapması gerektiğine inandıkları,

- Çocuğun okulda başarılı olmasına yardım etmede kendi etkililik duyguları,



Ebeveynlerin çocuklarına okul çalışmalarında yardımcı olacağına güvenmeleri, ebeveynlerin çocukları daha yüksek sınıflarda ilerledikçe, yeterliliklerinin görüşleri ve ebeveynlerin okulu yönetim yoluyla okulu etkileyebilecekleri inancı,

- Hem çocuğun hem de çocuğun okulundan ebeveyn katılımı için gelen davetleri, talepleri ve fırsatları algılamaları.

Bununla birlikte davranışsal katılım (bir ebeveynle zaman geçirme ve yetişkin olarak muamele görme) ve duygusal katılım (ebeveynlerden yeterince sevgi alma, ebeveynlere yakın olma ve ebeveynleri taklit etme) dahil olmak üzere ebeveyn katılımının iki boyutu belirlenmiş, ebeveyn katılımının farklı boyutlarının öğrencilerin başarı puanlarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Muller 1993'den aktaran Zellman ve Waterman 1998). Ebeveyn katılımı tipik olarak okul etkinliklerine gitme, okul etkinliklerini destekleme, akademik başarı için ebeveyn beklentileri ve TV izleme sürelerinin ya da internette gezinmelerinin düzenlenmesi gibi belirli faaliyetler olarak tanımlanabilmektedir. Virtue (2004) çalışmasında, çocuğun çalışmasını gözden geçirme, çocuğun ilerlemesini izleme, ev ödevlerine yardımcı olma, okuldaki etkinlikleri veya ders konularını tartışma, çocuk başarısı ile ilgili zenginleştirme etkinlikleri sağlama ve öğretmenle telefonla konuşma; öte yandan, okul temelli katılım, okul gezisine çıkma, okul oyunlarında bir standta görevlendirme, planlı konferanslar veya gayri resmi konuşma için okula gelme, okulda gönüllü çalışma veya veli-öğretmen danışma kurulunda görev yapma gibi faaliyetler ev temelli aktivitelere örnek olarak gösterilmektedir. Coleman (1988) Sosyal Sermaye isimli çalışması ile bir öğrencinin eğitim fırsatlarından yararlanma yeteneğini geliştirmek için ebeveynlerin kullanabileceği sosyal ağları ifade etmiş, bütün okulların öğrenci başarısını etkileyen sosyal ağlara sahip olduğunu, ailelerle diğer okullardan daha güçlü ilişkiler kuran okulların daha yüksek başarı seviyelerini teşvik edebilen okullar olduğunu belirtmiştir.

#### **2.2.4 Ebeveynin eğitim düzeyi ve aile katılım ilişkisi**

Ailelerin eğitim seviyelerinin ebeveyn katılım düzeylerini etkilemektedir. Eğitim düzeyi daha yüksek olan ebeveynlerin okuldaki çocuklarıyla ilgilenmeleri, öğretmenlerle ve akranlarıyla doğru etkileşim kurma yöntemleri sağlama olasılığı daha yüksektir (Xu, 2003). Stevenson ve Baker (1987), daha eğitilmiş ailelerin, çocuklarının okul etkinliklerine daha fazla dahil olduğunu ve annenin eğitim düzeyinin kızlara göre erkek öğrencilerin

okula devam etme konusunda daha güçlü yordadığını tespit etmiştir. Amato ve Rivera'nın (1999) çalışmasında, ebeveyn eğitiminin anne-baba katılımı ile pozitif olarak ilişkili olduğu tespit edilmiş; bazı çalışmalarda ise, ebeveyn eğitiminin daha az davranış problemleri ile ilişkili olduğu, ayrıca ebeveynlerin eğitiminin, çocuğun okul başarısını ve performansını öngördüğü belirtilmiştir (Stevenson ve Baker,1987). Düşük eğitim seviyesine sahip ailelerin, çocuklarına okulda yardımcı olma becerilerinin yanı sıra, çocuklarının öğretmenlerinin bu becerilerin öğretilmesinde tam sorumluluk alacağına dair umutları, düşük etkinlik düzeyleri ve katılımın çocuklar için okulda öğrenmesini iyileştirmeyeceği inancına sahip oldukları düşünülmektedir (Lareau, 1989).

### 2.2.5 Aile katılımı-desteği önündeki engeller

Aile katılımının-ebeveyn desteğinin çocuğun okuldaki başarısı üzerine olumlu katkıları ve potansiyel faydaları yaygın olarak kabul edilmesine rağmen, aile katılımı söylemleri ile okullarda bulunan tipik aile katılımı uygulamaları arasında açık farklar bulunmaktadır (Koçyiğit, 2015). Söylemler ile aile katılımı adına yapılanlar arasındaki farkın birçok nedeni vardır ve bunlar aile katılımının önündeki engeller olarak kavramsallaştırılabilir. Okul-veli ilişkilerinin maddi düzeyde kalması, velilerin okula katılımını güçleştirdiği bu yüzden velilerin eksiklik yaşadıkları konular ve diğer sorunlar hakkında okul yöneticileri ve öğretmenleri ile yeterli düzeyde görüşme gerçekleştirmediği ve okul-aile işbirliği için gerçek anlamda ciddi programların yapılmadığı söylenebilir (Kocabaş, 2016).

<b>Bireysel ebeveyn ve aile etkeni</b>	<b>Çocuk etkenleri</b>
Ebeveynlerin aile katılımı hakkındaki inanışları	Yaş
Aile katılımı için davet algıları	Öğrenme güçlüğü ve engeli
Mevcut yaşam içeriği	Takdir edilme-ödülleri ve yetenekler
Sınıf, etnik ve cinsiyet	Davranışsal problemler

<b>Ebeveyn- aile etkeni</b>	<b>Toplumsal etkenler</b>
Farklı hedefler ve gündemler	Tarih ve nüfus
Farklı tutumlar	Politik
Farklı dil kullanımı	Ekonomik

Şekil 2. Aile katılımına engel teşkil eden faktörler modeli (Hornby ve Lafaele, 2011).

Hornby ve Lafaele (2011) aile katılımındaki engelleri netleştirmek ve detaylandırmak için bir model sunmuştur (şekil 2). Rollerinin yalnızca çocukları okula götürmek olduğuna ve daha sonra eğitimcilerin çocuklarının sorumluluğunu üstlendiğine inanan ebeveynler, okul temelli veya ev temelli aile katılımında aktif olarak yer almaya istekli olmamaktadır. Hoover-Dempsey ve Sandler (1997) bu tutumun bazı topluluklarda ve ulusal kültürlerde diğerlerine göre daha yaygın olduğunu, ancak bunlarda önemli farklılıklar bulunduğunu bildirmiş, ebeveynlerinin çocuklarına yardım etme kabiliyetlerinin düşük olduğuna inandıklarından, böyle bir katılımın okulda çocukları için olumlu sonuçlar doğuramayacağını düşündükleri için okullarla temastan kaçınma ihtimaline dikkat çekmiştir. Aile katılımına karşı bir diğer potansiyel engel, ebeveynlerin, katılım için açık ve dolaylı davetlere ilişkin algılarıdır. Ebeveynler, aile katılımının öğretmenler veya okullar tarafından değerli olmadığını düşündüklerinde, katılımlarının daha düşük olması muhtemeldir (Hoover-Dempsey ve Sandler, 1997). Ebeveynleri dahil etme konusunda olumlu, kolaylaştırıcı tutumları olan öğretmenler, daha fazla ebeveynin katılımını teşvik etmekte ve aile katılımı etkinliğini arttırmaktadır (Eccles ve Harold, 1993).

Aile koşulları, aile katılımı önündeki en büyük engeller olabilir. Örneğin, yalnız ebeveynler ve genç aileleri veya büyük aileleri olanlar, sorumluluk almalarından dolayı aile katılımına katılmayı daha zor bulabilirler (Koçyiğit, 2015). Ebeveynlerin çalışma durumları da bir faktör olabilir. Ebeveynler işsiz olduğunda okul toplantılarına katılmak için ulaşımı sağlayabilecek veya bebek bakıcılarına ödeyebilecek paraları olmadığı zaman bir sorun olabilir. Her iki ebeveyn de çalışırken, hem ev hem de okul temelli aile katılımı için daha az zaman kalmaktadır (Hornby ve Lafaele, 2011). Çalışan anne ve bekar ya da tek ebeveynli ailelerden gelen öğrenciler, muhtemelen evde daha az ilgi gördükleri ve denetlendiklerinden dolayı, okulda daha kötü davranışlarda bulunabilirler (Eagle, 1989).

Sınıf, etnik köken ve cinsiyetteki farklılıklar, ebeveynlerin okullara ne ölçüde katılacağını belirlemede rol oynayabilir. Reay (1998), alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerde ev-okul ilişkilerinin ayrı tutulduğunu, orta sosyo-ekonomik düzeydeki aileler için ise okulla evdeki çalışmaların birbirleriyle bağlantılı olduğunu ve sosyo-ekonomik düzeylerdeki bu farkın, ailelerin aile katılımına olan tutumlarını şekillendirdiği sonucuna varmıştır.

Çocukların yaşı, ebeveynlerin okula katılımına engel teşkil edebilir, çünkü çocuklar büyüdükçe aile katılımının azaldığı ve ortaöğretim çağındaki çocuklar için katılımın en düşük seviyede olduğu kabul edilmektedir. Küçük çocukların ebeveynlerinin okula katılım eğiliminin daha fazla olması, çocuklarının okula gitmesini, okula alışmalarını teşvik etmelerinden kaynaklanabilir (Lareau, 1989). Ebeveynler ve bazen öğretmenler, daha büyük çocukların, ebeveynlerinin eğitimlerine katılmalarını istemediklerini düşünmekte, bunun da etkili aile katılımına engel teşkil edebileceğini varsayabilmektedir (Xu ve Corno 2003).

Çocukların okuldaki performansı aile katılımı için engel veya kolaylaştırıcı bir faktör olabilir. Çocuklar, öğrenme güçlüğü veya engellerinden dolayı okul çalışmalarıyla uğraşırken, ebeveynler aile katılımı faaliyetlerinde aktif olma eğilimindedir (Eccles ve Harold, 1993). Öğrenme güçlüğü çeken veya engelli çocukların ebeveynleri için ebeveyn katılımını kolaylaştıran bireysel eğitim uygulama programı sürecinde ebeveynlerin katılımı zorunludur. Ancak, bu her zaman böyle değildir, öğrenme güçlüğü çeken veya engelli çocukların ebeveynleri ve okullar arasında anlaşmazlıkların olabileceği pek çok muhtemel alan vardır, bu da etkili aile katılımına engel teşkil edebilmektedir (Hornby ve Lafaele, 2011).

Okulda iyi işler yapan çocuklar için ebeveynlerin, ebeveyn-öğretmen toplantılarına katılmak bir zevktir, bu nedenle takdir edilen veya yetenekli çocuklar genellikle aile katılımı için kolaylaştırıcı bir faktördür. Ancak, ebeveynlerin çocuklarının akademik olarak yetenekli olduğunu düşündüklerinde, bu görüş öğretmenler tarafından paylaşılmıyorsa, etkin aile katılımı önündeki engeller açıkça görülebilmektedir (Allensworth, Nomi, Montgomery ve Lee, 2009). Okullar, bu tür çocukların gereksinimlerinin ne kadar anlaşıldığını ve ebeveynlerin, okulların çocuklarına yönelik program dışı taleplerine cevap vermediğini düşündüklerinde, olumlu aile katılımına engel olabilmektedir.

Öğrencilerin davranışsal problemleriyle ilgili olarak, çocuklar, olumsuz ve istenmeyen davranışlar sergileme konusunda okulda ün yaptıklarında ebeveynleri daha fazla kötü

haber alma korkusuyla okullara gitmekte isteksiz olabilmektedirler. Davranış sorunları arttığında, okullar ve ebeveynler arasında da çatışma yaşanabilir ve bu durum etkili aile katılımına engel teşkil edebilmektedir (Parsons, 1999'dan aktaran Hornby ve Lafaele, 2011). Atkin, Bastiani ve Goode (1989), öğretmenlerin veli-öğretmen toplantıları için hangi konuların konuşulması gerektiğini şu şekilde ifade etmişlerdir: çocukların ilerlemelerini ve yaşadıkları zorlukları tartışmak; ebeveynlerden çocukların okulda karşılaştıkları sorunlar ile nasıl başa çıktıklarını öğrenmek; ebeveynlerin çocuklarına evde nasıl yardım edebileceğini belirlemek ve ebeveynlerle olası çatışmaları belirlemektir. Bununla birlikte ebeveyn-öğretmen toplantıları için ebeveynlerin hedefleri şunlardır: çocukların ilerlemelerini ve yaşadıkları zorlukları tartışmak; çocuklarının ilerlemesini sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırmak; okul ve kullanılan öğretim yöntemleri hakkında daha fazla bilgi edinmek ve öğretmenleri, yaşadıkları endişeler hakkında bilgilendirmektir. Dolayısıyla, bu toplantılarda ebeveynlerin ve öğretmenlerin gündemlerinde benzerlikler olsa da, önemli farklılıkların olduğu da açıktır. Bu gibi farklılıklarda etkili aile katılımının kurulmasına engel teşkil edebilmektedir.

Aile katılımı konusunda söylenenlerle yapılanlar arasındaki farkın karmaşıklığının anlaşılmasında bir diğer kritik faktör, ebeveynlerin ve öğretmenlerin tutumlarıdır. Temel düzeyde, ebeveynler ve öğretmenler ayrıca okullaşma ve eğitim arasındaki ilişkiyi anlamada farklılık gösterebilir (Keçeli-Kaysılı, 2008). Ancak, medya ve televizyon sürekli ebeveynlik örneklerini vurgulamakta ve çoğunlukla ebeveynleri zayıf, beceriksiz ve sorunlar tarafından kuşatılmış olarak göstermektedir. Birçok öğretmen, bazı ebeveynlerin ilgilenmediğini veya çocuklarının eğitimini gerçekten önemsemediğini varsaymaktadır (Hornby 2000'den aktaran Hornby ve Lafaele, 2011). Açıkçası, bu noktadaki farklı tutumlar, aile katılımının nasıl algılandığı, yapılandırıldığı, değer verildiği ve en önemlisi nasıl uygulandığına dair önemli yankılara sahip olabilmektedir (Lareau, 1989).

### **2.2.6 Yaşam boyu öğrenen ve aile katılımı-desteği**

Pek çok insan tarafından aile üyelerinin, çocuğun hayatındaki ilk öğretmenleri veya eğitimcileri olduğu düşünülmektedir (Fan ve Chen 2001). Ayrıca ebeveynler yalnızca çocuğun ilk öğretmenleri değil, aynı zamanda öğretmenlerinin de ortağıdır (Keçeli-Kaysılı, 2008). Çocukluk ve ergenlik döneminde anne ve babaların davranışsal ve duygusal katılımı incelendiğinde çocukların algıları, kız ve erkek çocuklarının huzuru için aynı derecede

önemlidir (Xu, 2003). Yaşam boyu öğrenen olarak ebeveynler, çocuklarının okuldaki durumları, devam devamsızlıkları, ders içi ve dışı katılım durumu, sosyal faaliyetlerde yer alması, eksik bilgilerinin giderilmesi gibi pek çok konu da okul ile işbirliği içerisinde yer almaktadır. Yaşam boyu öğrenen ebeveynler; çocuğu ile aktif bir şekilde sosyal etkinliklere katılmaktan, boş zamanlarını birlikte değerlendirmekten ve çocuğunu yararlı gördüğü çeşitli kurs ve etkinliklere yönlendirmekten mutluluk duymaktadırlar.

### **2.3 İlgili araştırmalar**

Bu bölümde yaşam boyu öğrenme ve eğitimde aile desteği ile ilgili yurtiçinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalar sunulmuştur.

#### **2.3.1 Yaşam boyu öğrenme ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar**

Bağcı (2011)'nin çalışmasında, Avrupa Birliğine üyelik sürecinde Türkiye'de yaşam boyu öğrenme ve eğitim politikalarının incelenmesi konu edinilmiştir. Çalışmada, Türkiye'nin bu süreçte izlediği politikaların değerlendirilmesi, AB ve Türkiye'nin bahsi geçen politikalar ile ilgili resmi metinler taranmış, metinler arası karşılaştırmalar çeşitli veriler dikkate alınarak yapılmıştır. Bu çalışmaya göre AB ülkelerindeki bireylerin zorunlu eğitim sonrası eğitime devam etme oranlarının giderek artış gösterdiği; bu katılımı kadınların oranının daha yüksek olduğu, ancak yaş ilerledikçe zorunlu eğitim sonrası yaşam boyu öğrenme katılım oranlarının düştüğu, Türkiye'de ise AB ülkelerine göre yetişkin eğitime katılımın daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Diker Coşkun ve Demirel (2012) tarafından üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilgili yapılan çalışmada, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bu eğilimlerin öğrenim görülen üniversite, sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini Marmara ve Yeditepe Üniversitelerinin farklı fakültelerinde öğrenim gören birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada 27 maddeden oluşan yaşam boyu öğrenme ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda ise üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu belirlenmiş, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri öğrenim gördükleri üniversite, sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Üniversite değişkeni açısından

Marmara Üniversitesi'ndeki öğrencilerin Yeditepe Üniversitesi'ne göre, sınıf düzeyi değişkeni açısından, dördüncü sınıf öğrencilerin birinci sınıf öğrencilerine göre cinsiyet değişkeni açısından, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Günüç, Odabaşı ve Kuzu (2012) tarafından derleme türünde yapılan çalışmada yaşam boyu öğrenmenin bileşenlerini oluşturan yapılar belirlenmiştir. Bu çalışmanın sonucunda bireyin yaşam boyu öğrenme sürecinde başarılı olabilmesinin yalnızca bireyin kendi çabası ile mümkün olmadığı, bulunduğu toplum, politikalar ve diğer etkenlere de bağlı olduğu, toplumdaki politikaların bu yönde düzenlenmesi gerektiği, sadece ekonomik amaçlara yönelik değil, aynı zamanda bireylerin kendi refahları ve kendilerini gerçekleştirmelerine fırsat verecek şekilde düzenlenmesi gerektiği belirlenmiştir.

Gencel (2013) tarafından öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme algılarının incelendiği çalışmanın örneklemini, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi'nde öğrenim gören eğitim fakültesinin son sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışmada veriler, yaşam boyu öğrenme için anahtar yeterlikler ölçeğinden elde edilmiştir. Çalışma sonucunda; öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algılarında, kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark olduğu, hayat boyu öğrenme kilit yeterlilikler alt boyutunda, İngilizce öğretimi, Almanca öğretimi, bilgisayar-öğretim teknolojileri eğitimi ve Türkçe öğretimi lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Arcagök ve Şahin (2014) tarafından öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenen çalışma, Çanakkale Merkez İlçesinde bulunan 20 okulda farklı branşlarda görev yapan 206 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma verileri, yaşam boyu öğrenme yeterliği ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyete göre yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri eğiliminin farklılık göstermediği, mesleki kıdem, branş ve öğrenim durumları bakımından alt boyutlarında anlamlı farklılıklar gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Buna göre, alt boyutlar incelendiğinde branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre YBÖ yeterliklerinin daha yüksek olduğu, eğitim durumu dikkate alındığında önlisans mezunu öğretmenlerin lisans ve lisansüstü mezun öğretmenlere göre ve kıdem bakımından 31 yıl ve üstü öğretmenlerin bilgiyi elde etme ve dijital yeterlik düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir.

Yaman ve Yazar (2015) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Diyarbakır İlinin ilçelerindeki Anadolu

Liselerinde görev yapan 293 öğretmen ile gerçekleştirilen çalışmanın verileri, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği ile elde edilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre; öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini cinsiyetin ve mezun oldukları yükseköğretim kurumlarının etkilemediği, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, öğrenim düzeylerine, alanlarına, kıdemlerine, öğrenim düzeylerine göre farklılık gösterdiği, lisansüstü eğitim mezunu olan öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu, Güzel Sanatlar alanındaki öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin daha yüksek olduğu, 6-10 yıllık kıdemi olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin diğerlerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yurdakul (2016)'un çalışmasında, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ve özerk öğrenme arasında ilişki olup olmadığı ve bu ilişkinin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Sakarya ilindeki üç farklı ortaokulda öğrenim gören, yaşları 11 ile 16 arasında değişen 285 erkek, 372 kız öğrenci olmak üzere toplam 657 ortaokul öğrencisi ile yürütülen çalışmada, özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenmenin birbiriyle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Özerk öğrenme ve alt boyutları olan bağımsız öğrenme ve ders çalışma alışkanlıklarının yaşam boyu öğrenmeyi olumlu yönde yordadığı saptanmış, özerk öğrenmenin, yaşam boyu öğrenme üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca çalışmada; özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme açısından cinsiyete göre kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiş, sınıf düzeyleri açısından özerk öğrenmeye göre anlamlı farklılık ortaya çıkarken yaşam boyu öğrenmeye göre ise anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akçaalan (2016)'ın çalışmasında, yaşam boyu öğrenme ile sosyal duygusal öğrenme ve alt boyutları arasındaki ilişki ve bu iki yapı açısından cinsiyet, akademik başarı ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılıklar olup olmadığı incelenmiştir. 2014-2015 öğretim yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde farklı alanlardaki lisans programlarında öğrenim gören 200 erkek 390 kadın olmak üzere toplam 590 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada, yaşam boyu öğrenme ve alt boyutları ile sosyal duygusal öğrenme ve alt boyutları değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda; yaşam boyu öğrenme ve sosyal duygusal öğrenme yapılarının birbiriyle ilişkili oldukları, ayrıca sosyal duygusal öğrenmenin alt boyutları olan görev tanımlama alt boyutu, akran ilişkileri alt boyutu ve öz düzenleme alt boyutu ile yaşam boyu öğrenme arasında anlamlı ilişki olduğu, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı fakat sosyal duygusal öğrenme



açısından kadınların erkeklere göre daha yüksek düzeylere sahip oldukları, farklı akademik başarı düzeyindeki katılımcılar arasında yaşam boyu öğrenme düzeyi açısından farklılık olduğu ve yüksek akademik başarıya sahip grubun en yüksek yaşam boyu öğrenme düzeyine sahip oldukları, düşük akademik başarı belirten katılımcıların ise düşük düzeyde yaşam boyu öğrenme seviyesine sahip oldukları bununla birlikte sınıf düzeyleri açısından iki yapıya ilişkin düzeylerde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

Arslan ve Sarıkaya (2016) tarafından yapılan çalışmada; tıp fakültesi öğrencilerinin, öğretim üyelerinin ve hekimlerin epistemolojik inançları ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma Balıkesir Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencileri, Balıkesir Üniversitesi Tıp Fakültesi öğretim elemanları, Balıkesir Devlet Hastanesi'nde görev yapmakta olan hekimlerle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" ve "Epistemolojik İnanç Ölçeği" ile elde edilmiş, hekimlerin, tıp fakültesi öğrencilerinin ve öğretim üyelerinin olgunlaşmış epistemolojik inançlara sahip oldukları, hekimlerin, tıp fakültesi öğrencilerinin ve öğretim üyelerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin iyi düzeyde olduğu, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve epistemolojik inançları arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Ayaz (2016) tarafından yapılan çalışmada, 2015-2016 yılında Mardin İl Merkezinde görev yapan 1483 öğretmenin yaşam boyu öğrenme eğilimleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Çalışmanın verileri "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri" ölçeğinden elde edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarında; öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre YBÖ eğilimlerinde anlamlı farklılık bulunmadığı, branş değişkenine göre YBÖ eğilimlerinde anlamlı farklılık bulunduğu, mesleki kıdem yılına göre anlamlı farklılık bulunmadığı, görev yaptıkları okul değişkenine göre anlamlı farklılık bulunduğu; lisede görev yapan öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin okul öncesi, ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Komşu (2017)'nin çalışmasında, halk eğitim merkezlerinde görev yapan eğitimcilerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algısı ile çeşitli demografik değişkenlere göre bu algının değişiminin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubunu Mersin Erdemli ve Mezitli'de bulunan halk eğitim merkezlerinde görev yapan 121 eğitmeni oluşturmaktadır. Veriler yaşam

boyu öğrenme yeterlikleri ölçeğinden elde edilmiş, çalışmada eğitimcilerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### **2.3.2 Yaşam boyu öğrenme ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar**

Ross (1995) tarafından yapılan çalışmada yetişkinlerde yaşam boyu öğrenme olgusunun incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, Chicago'nun batı banliyölerinde bir kamu üniversitesinde sürekli eğitim kapsamında öğrenim gören 30-75 yaş arasındaki yetişkinlerle gerçekleştirilmiştir. Bu üniversite, bir diploma veya sertifika almak ya da dört yıllık bir okula devam etmenin dışında, bireylerin sürekli eğitim amacıyla her zaman öğrenim gördükleri bir üne sahiptir. Çalışmada veriler, politika yapımcılar, yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler gibi çeşitli grupları temsil eden 22 yetişkin öğrenci ile görüşme yapılarak elde edilmiştir. Çalışmada, yaşam boyu öğrenmeye katılan yetişkinlerin, iyi eğitilmiş ve mesleki anlamda profesyonel oldukları halde, yine de üniversitenin yaşam boyu öğrenme etkinlikleri kapsamında sunduğu eğitimlere katılan ve devam eden ciddi öğrenenler olduğu ve öğretim yöntemleri açısından geleneksel yöntemlerin uygulanmasında istekli olsalar da bireysel ve bağımsız öğrenme tekniklerine de önem verdikleri belirlenmiştir.

Gorard, Rees, Renold ve Fevre (1998)'nin çalışmasında yaşam boyu öğrenmeye katılım üzerine ailenin etkisi incelenmiştir. Çalışmada, ailelerin eğitim ve öğretime katılım modelleri üzerine katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Veriler, 1996-97 yıllarında Güney Galler'de yaşayan 1.104 hanenin ziyaret edilmesi ile elde edilmiştir. Çalışmada, ebeveyn eğitiminin, çocuklarının eğitimsel kazanımları ve yaşam boyu öğrenme süreci üzerindeki etkilerinin çok güçlü olduğu, ayrıca ailenin çocuklarının eğitim sürecine katılmalarının onların zorunlu eğitimden sonraya ve ötesine geçişte kilit rol oynamaya devam ettiği belirlenmiştir.

Kilpatrick, Jones ve Barrett (2003) tarafından yapılan çalışmada, yaşam boyu öğrenme ile öğrenme topluluklarını oluşturma yolları incelenmiştir. Derleme yöntemi ile gerçekleştirilen çalışmada, öğrenme toplulukları kavramının, öğrenme ve sosyoloji ile ilgili geniş bir teori kitlesine dayandığı, kurumların, toplumların ve bireylerin öğrenen toplulukları gerçekleştirmek için yeterli bilgi ve beceriye sahip olmasının beklenemeyeceği, çünkü giderek daha karmaşık hale gelen bir dünyada bireylerin yapması gereken çok şey

olduğu vurgulanmıştır. Öğrenme topluluklarının, dünyada olup biten her şeyle olan etkileşim sürecinde önemli olduğu ve toplumsal değerlerin ve kimliğin oluşmasında, sosyal etkileşimlerin rolünün kabul edildiği yaşam boyu öğrenme sürecinin yapılandırmacı bir yaklaşımla benimsenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Countryman (2006) tarafından 242 yetişkin yükseköğretim öğrencisi ve 106 öğretim üyesi ile gerçekleştirilen çalışmada, eğitim kurumlarının toplumsal gereksinimleri karşılayabilmesi amacıyla öğrencilerin öğrenme ortamlarındaki akademik, sosyal ve çevresel ihtiyaçları tespit edilmiştir. Çalışmada, yarı zamanlı ve tam zamanlı öğrenim gören yetişkin öğrenciler ve öğretim üyeleri arasında sosyal ve çevresel ihtiyaçlarla ilgili görüşlerde benzerlikler olduğu her iki grup arasında bu ihtiyaçlara yönelik karşılıklı bir etkileşim içinde oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte akademik ve çevresel ihtiyaçlarla ilgili yetişkin öğrencilerin ve öğretim üyelerinin görüşleri arasında bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Derrick, Rovai, Ponton, Confessore ve Carr (2007) tarafından yapılan çalışmada yetişkin öğrenmesinde cinsiyet, medeni durum ve önceki eğitim durumu ile öğrenen özerkliği arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla farklı çalışma grupları ile gerçekleştirilen farklı çalışmalar incelenmiş, bu çalışmalarda ulaşılan sonuçlar sunulmuştur. 216 tıp öğrencisinin katıldığı çalışmada, öğrencilerin öğrenen özerkliği ile cinsiyet değişkeni arasında kadınların lehine anlamlı bir ilişki olduğu, yaşa göre bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. 53 hemşireyle yapılan çalışmada da öz-yönetim ile yaş arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, katılımcıların eğitim düzeyinin, eğitimsel kazanım açısından yetişkinlerin kendi kendini yönlendiren bir öğrenme etkinliğine katılma eğiliminin bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Mahkûmların katılım gösterdiği çalışmada, öz-yönetimli öğrenen bireyin öğrenmeye hazır olma boyutunun eğitim düzeyi ile pozitif ilişkili olduğu tespit edilmiştir. 575 yetişkinle yapılan çalışmada ise, düşük eğitim seviyeli kişilerin öz-yönetimli bir öğrenen olma olasılığının daha düşük olduğu; örgün eğitimi olmayan yetişkinlerin de aktif ve bağımsız öğrenenler oldukları tespit edilmiştir.

Brooks ve Everett (2008) tarafından yükseköğretimin yaşam boyu öğrenmeye etkisinin incelendiği çalışmada, İngiltere'deki altı farklı yükseköğretim kurumundan mezun olan 90 kişi ile mezuniyetlerinden beş yıl sonra görüşmeler yapılmıştır. İngiltere'nin ulusal yetişkin öğrenmesi kapsamında yapılan çalışmalarla birlikte genç yetişkinlerin çoğuna göre, yükseköğrenimin ileri öğrenme üzerindeki etkisinin önemli olduğu, öğrenme sürecinde

yükseköğretimden mezun olan bireylerin yaşam boyu öğrenme etkinliklerine katılmada daha motivasyonu yüksek bireyler oldukları görüşleri vurgulanmıştır. Bununla birlikte yükseköğretim mezunlarının artması ile yaşam boyu öğrenmede daha geniş kitlelere ulaşılabileceği belirtilmiştir.

Rempel (2010) tarafından yapılan çalışmada, kırsal bir toplumda yaşam boyu öğrenme olgusu, yetişkinlerin bakış açısıyla incelenmiştir. Yetişkinlerin görüşlerine göre yaşam boyu öğrenmenin, bir kişinin geçirdiği yaşam sürecinin her aşamasında yer alması, bireylere sosyal yaşamlarında her konuda tecrübe kazandırması, zorunlu eğitimin dışında tamamen bireyin gönüllülüğü doğrultusunda gerçekleşmesi ve yaşam boyu öğrenen bir toplum olma yolunda toplumun tüm üyelerinin eğitim seviyelerini yükseltmede onları teşvik etmesi nedenlerinden dolayı önemli olduğu belirtilmiştir.

### **2.3.3 Aile katılımı-desteği ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar**

Beydoğan (2006) tarafından yapılan çalışmada, ailelerin eğitim sürecine katılımına yönelik modeller ve yaklaşımlar incelenmiş, aile katılımını artırmak amacıyla neler yapılması gerektiği tartışılmıştır. Derleme yöntemiyle yapılan çalışmada, öğrencinin okuldaki başarısına yönelik aile ve öğretmen beklentisinin örtüştüğü durumlarda bu örtüşmeye uygun olarak ailesinin ve öğretmenin ortak desteğini alan öğrencilerin başarısının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Özgan ve Aydın (2010) tarafından yapılan çalışmada, okul-aile işbirliğinin sağlanmasına yönelik çözüm önerileri geliştirmek amacıyla, okul-aile işbirliğine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri incelenmiştir. Şanlıurfa İli Halfeti İlçesinde gerçekleştirilen çalışmada, yönetici ve öğretmenlerin genel anlamda okul-aile işbirliği ile ilgili olumsuz düşüncelere sahip oldukları, yönetici ve öğretmenlerin okul-aile işbirliği ile ilgili görüşleri arasında cinsiyet, yaş, statü, branş, kıdem ve sınıf mevcudu değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Yönetici, öğretmen ve velilerle yapılan görüşmelerde ise okul-aile işbirliğini sağlanmasında yaşanan sorunların çözümleri için pek çok ortak görüşün bulunduğu, bu görüşlerin işlevsel hale getirilmesi noktasında her üç tarafın da yönlendirme beklediği, bu nedenle sorunların devam ettiği tespit edilmiştir.

Piştav Akmeşe ve Kayhan (2014) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi ve ilkökula devam eden özel ihtiyaçları olan öğrencilerin aile katılım düzeylerinin, çocuğun cinsiyeti,

devam ettiği eğitim düzeyi, annenin eğitim düzeyi, çalışma durumu ve ailenin aylık gelir düzeyi gibi değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubu, okul öncesi ve ilkokula devam eden 4-10 yaş aralığında, özel gereksinimi olan, hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı konulan 50 çocuğun annelerinden oluşmaktadır. Nedensel karşılaştırma modeli ile gerçekleştirilen çalışmada, çocukla ilgili değişkenlerden cinsiyet, aileye ait değişkenlerden ise anne eğitim düzeyi ile aileye ait gelir düzeyine göre aile katılım puanlarında bir farklılık olmadığı, buna karşın çocukların devam ettiği eğitim düzeyi ile annelerin çalışma durumuna göre aile katılım düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Aktürk (2015) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi eğitime devam eden (5 yaş grubu) ocukların ebeveynlerinin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada veriler, 5 yaş grubu çocuğu olan 420 anne ile 187 baba olmak üzere toplam 607 ebeveyne uygulanan ebeveyn tutum leği ile elde edilmiştir. Çalışmada çocukları okul öncesi eğitime devam eden (5 yaş grubu) annelerin, çocuğunun cinsiyeti ve kendi meslekleri değişkenlerine göre çocuklarına karşı tutumlarında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı; ocuk sayıları, çocuklarının okul öncesi eğitime devam etme süreleri, kendi yaşları ve eğitim düzeyleri değişkenlerine göre ise çocuklarına karşı tutumlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Babalarda ise çocuklarının cinsiyeti, ocuk sayısı, çocukların okul öncesi eğitime devam etme süreleri ve kendi yaş değişkenlerine göre çocuklarına karşı tutumlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı; eğitim düzeyleri ve meslek değişkenlerine göre ise çocuklarına karşı tutumlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca babalar annelere kıyasla çocuklarına karşı daha fazla demokratik tutum sergilerken anneler ise babalara göre daha çok izin verici tutum sergiledikleri tespit edilmiştir.

Çalışkan ve Ayık (2015), okul aile birliklerinin önemine dikkat çekmek, okul paydaşlarından olan ailelerle etkili iletişim kurma yollarını belirlemek, ebeveynlerin okul-aile birliklerine karşı sahip oldukları önyargılarına, aile-ğretmen-okul idaresinin birbirlerine karşı yanlış ya da olumsuz tutumlarına ve bu süreçte yaşanılan sorunlara dikkat çekmek amacıyla derleme yöntemiyle bir çalışma yapmışlardır. Çalışma sonucunda ailelerin eğitim sürecine katkı sağlaması ile nitelikli eğitim ğretim arasında doğrudan bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Uçuş (2016) çalışmasında, dezavantajlı çocukların ebeveynlerine yönelik hazırlanan aile katılımı faaliyetlerinin etkililiğini, ebeveynlerin ve öğrencilerin farkındalıklarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunda, Ankara İli Nallıhan İlçesinde bulunan alt sosyo-ekonomik düzeye sahip ve çoğunlukla dezavantajlı öğrencilerin öğrenim gördüğü bir ilkokulun ikinci sınıfındaki 17 çocuk ve 24 veli yer almıştır. Deneysel yöntem ile gerçekleştirilen çalışmada, velilerin aile katılım etkinliklerinin uygulama öncesi ve sonrası elde ettikleri bilgilere, tutuma ilişkin puanlarında artış olduğu ve bu puanların velilerin yaş, gelir seviyesi, çocuk sayısı ve eğitim durumuna göre farklılık göstermediği, ancak cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Çalışmada elde edilen nitel verilere göre ise öğrenci ve ailelerin aile katılım etkinlikleri ile ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları, fakat sosyal ve maddi kaynak yetersizliği bu katılımı olumsuz etkilediği sonuçlarına varılmıştır.

Yaşar Ekici (2017)'nin çalışmasında, okul öncesi eğitim gören çocukların, aile katılımı çalışmalarına katılan ve katılmayan velilerin çocukları arasında sosyal beceri düzeyleri ve problemleri davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Çalışma grubu, İstanbul İlindeki beş ilçeden rastlantısal örneklem yöntemiyle seçilen 12 okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubundaki 400 öğrenci ve velilerinden oluşmaktadır. Çalışmada veri toplama araçları olarak aile bilgi formları, anaokulu ve anasınıfı davranış ölçekleri kullanılmıştır. Çalışmada, okul öncesi kurumlardaki aile katılımı çalışmalarına katılım gösteren ve katılım göstermeyen velilerin çocuklarının sosyal beceri ve problemleri davranışları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu; velilerin aile katılım çalışmalarına katıldıklarında çocuklarının sorun oluşturan benmerkezci davranışları azalırken, katılım göstermedikleri durumda ise benmerkezci davranışlarının devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

#### **2.3.4 Aile katılımı-desteği ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar**

Gorard, Rees, Renold ve Fevre (1998)'nin çalışmasında ailelerin eğitim ve öğretime katılım davranışları incelenmiştir. Çalışmada veriler, 1996-1997 yıllarında Güney Galler'deki 1.104 hanedede aileden yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, ailenin eğitim düzeyinin, çocukların eğitimsel kazanımlarında ve yaşam boyu öğrenmede güçlü bir etkisinin olduğu, yaşam boyu öğrenenler arasında yer

alan ailelerin, yaşam boyu öğrenmede katılımcı olmayan ailelere göre çocuklarının öğrenmesinde daha olumlu etkilere sahip oldukları belirlenmiştir.

Kim (2001) tarafından yapılan çalışmada, Koreli Amerikan ailelerindeki çocukların eğitim başarısı ve aile katılımı arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma grubu, 12-14 yaş arasındaki 209 öğrenci ve 209 öğrenci velisinden oluşmaktadır. Çalışmada, Koreli Amerikan ailelerinin çocuklarının eğitim sürecine katılım göstermesinin çocukların eğitime olumlu katkıda bulunduğu, ailelerin ev temelli katılım düzeyinin yüksek buna karşın okul temelli katılım düzeyinin düşük olduğu, eğitim düzeyi ve İngilizce yeterlilik seviyeleri yüksek olan ailenin katılımının çocuklarının eğitim başarısını olumlu yönde etkilediği ve genel olarak aile katılımının Koreli Amerikan ailesinde çocukların eğitim başarısında çok önemli bir rol oynadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Xu (2003)'nun çalışmasında, ergenlerin olumsuz davranışlarda bulunma eğilimi üzerine aile katılımının uzun vadedeki etkileri incelenmiştir. Ailenin özellikleri ve kişisel faktörlerin, aile katılımında çocukların davranışlarını nasıl etkilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada, aile katılımının ergenlerin olumsuz davranışları üzerinde olumlu etkileri olduğu, bu davranışların azalmasında bir etken olduğu, bu etkinin aile katılımı boyutlarına göre farklılık gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Pandit (2008) çalışmasında, gelişimsel yetersizliği olan çocuklar için erken müdahale programlarına ailenin katılımını kolaylaştıracak faktörleri incelemiştir. Çalışmada veriler gelişimsel yetersizliği olan çocukların öğretmenlerinden ve ailelerinden elde edilmiştir. Öğretmenlere göre aileler çocuklarıyla eğitim uzmanlarından daha fazla zaman geçirdiği için çocukların eğitim sürecinde ailelerin birincil eğitmeni olarak ele alınması gerektiği görüşü ön plana çıkmıştır. Ailelerin katılım düzeylerinin güçlendirilmesi için yapılacak her çalışmanın çocuklarının gelişim sürecinde onlara erken müdahale etmede aileler üzerinde ve dolayısıyla ailelerin katılımında olumlu ve önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Jackson (2009) çalışmasında, bir çocuğun eğitimini öncelikli yapmak düşüncesiyle bir lisede öğretmenlerin ve ailelerin, aile katılımı eksikliğine yönelik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. 95 öğretmen ve 130 ebeveynden oluşan çalışma grubundan veriler elde edilmiştir. Çalışmada, ailelerin ve öğretmenlerin aile katılımının önündeki engellere ilişkin algılarının anlamlı derecede farklı olduğu, ailelerin katılımı ile ilgili algıları ile aile katılımı ve aile katılımı uygulamaları arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Campo (2011) çalışmasında, ilkokul ve ortaokul öğrenci velilerinin, öğrencinin not seviyesinin ve ebeveyn katılımının önündeki engellerin ebeveynlerin katılım kararlarına olan etkisini incelemiştir. Çalışma grubunu 468 ilkokul ve ortaokul öğrenci velisi oluşturmaktadır. Çalışmada, katılımda ebeveyn rolünün belirlenmesi, ebeveynin akademik etkinliği, ebeveyn katılımına yönelik algılanan engelleri ve okul iklimi, öğretmen ve çocuk davetleri üzerine ebeveyn algılarını değerlendiren bir ölçek kullanılmıştır. Ebeveynler ayrıca evle ilgili faaliyetlere, okulla ilgili etkinliklere ve akademik sosyalleşme faaliyetlerine katılım algılarını bildirmişlerdir. Çalışmada, ebeveyn motivasyonlarının ve ebeveyn davet algılarının, ebeveynlerin ev, okul ve akademik sosyalleşme faaliyetlerine katılma kararlarına önemli ölçüde katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lyman (2014) tarafından yapılan çalışmada, ebeveynlerin ev ödevlerine katılımının ve okula katılımının çocuklarının akademik başarısına etkisi incelenmiştir. Çalışma grubu, Amerika Birleşik Devletlerindeki orta batı eyaletindeki 36 okula devam eden ekonomik olarak dezavantajlı 219 öğrenciden oluşmaktadır. Ebeveyn katılımı, ebeveynlere uygulanan bir anket ve çocukların başarısı, hazırlanan bir başarı testi ile belirlenmiştir. Çalışmanın sonucunda, ebeveyn desteğinin ev ödevlerine katkısının ve akademik başarıda anlamlı bir etkisinin olduğu, ancak ebeveynlerin okula katılımının yeterli düzeyde olmadığı belirlenmiştir.



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölüm araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili kısımların açıklamalarını içermektedir.

#### 3.1 Araştırmanın modeli

Araştırmada yaşam boyu öğrenme ile ilgili kurumlarda ders alan, örgün eğitimde okuyan çocukları olan kursiyer velilerin yaşam boyu öğrenme ve eğitimde aile destek düzeyleri ile bu değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlandığından araştırma, ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli araştırmalar, ele alınan konuları var olan haliyle ortaya koymayı amaçlamaktadır. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha fazla değişkenin beraber incelendiği durumlarda bu değişkenler arasında var olan ilişkiyi ve bulunan bu ilişkinin derecesini belirten araştırma modelidir (Karasar, 2013).

#### 3.2 Araştırmanın evreni ve örnekleme/çalışma grubu

Araştırma evreni; 2016-2017 ve 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Düzce İli Merkez ilçesinde faaliyet gösteren yaşam boyu öğrenme ile ilgili kurumlarda ders alan ve çocukları örgün eğitim kurumlarında eğitim-öğrenim görmekte olan kursiyer velileri içermektedir. Araştırmanın örneklemini ise araştırmanın evrenini temsil eden 430 veli oluşturmaktadır. Araştırma evreninden örneklem seçiminde seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme, evren içinde yer alan her birimin eşit seçilme olasılığına sahip olduğu ve birimlerin rastgele seçildiği örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Araştırma örnekleminde yer alan velilerin araştırmada incelenen değişkenlere (cinsiyet, yaş grubu, eğitim seviyesi, çalışma durumu, velisi olduğu öğrencinin bulunduğu eğitim kademesi ve velisi olduğu öğrencinin akademik başarısı) göre dağılımları incelenmiş ve bunlara ilişkin sonuçlar Tablo 1' de sunulmuştur.

Tablo 1.

*Örneklemin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı*

Değişken	Kategori	Sayı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	370	86,05
	Erkek	60	13,95
Yaş Grubu	20-29	40	9,30
	30-39	219	50,93
	40-49	155	36,05
	50-59	16	3,72
Eğitim Seviyesi	İlkokul-ortaokul	108	25,12
	Lise	160	37,21
	Yüksekokul-Üniversite	162	37,67
Çalışma Durumu	Çalışıyor	166	38,60
	Çalışmıyor	264	61,40
Velisi Olduğu Öğrenci'nin Kademesi	İlkokul	194	45,12
	Ortaokul	145	33,72
	Lise	91	21,16
Velisi Olduğu Öğrencinin Akademik Başarısı	Geçer	40	14,08
	Teşekkür	97	34,15
	Takdir	147	51,76

Tablo 1 incelendiğinde velilerin 370'inin (%86,5) kadın, 60'ının (13,95) erkek olduğu görülmektedir. Buna göre araştırma örneklemindeki velilerin çoğunluğunu kadın veliler oluşturmaktadır. Yaş grubuna göre dağılım incelendiğinde 20-29 yaş aralığında 40 (%9,30), 30-39 yaş aralığında 219 (%50,93), 40-49 yaş aralığından 155 (%36,05) ve 50-59 yaş aralığında 16 (%3,72) veli yer almaktadır. Yaş açısından velilerin genellikle 30-39 ve

40-49 yaş aralığında çoğunlukta olduğu buna karşın 20-29 ve 50-59 yaş aralığında daha az velinin bulunduğu söylenebilir. Eğitim seviyesi açısından ilkokul ya da ortaokul mezunu olanların sayısı 108 (%25,12), lise mezunu olanların sayısı 160 (37,21) ve yüksekokul ya da üniversite mezunlarının sayısı ise 162'dir (%37,67). Veliler çalışma durumu açısından incelendiğinde çalışan veliler 166 (%38,60) kişi iken çalışmayan veliler 264 (%61,40) kişidir. Velisi olduğu öğrencinin kademesi açısından örneklem dağılımına bakıldığında; ilkokulda yer alanlar 194 (%45,12), ortaokulda yer alanlar 154 (%33,72) ve lisede yer alanlar ise 91 (%21,6) kişidir. Son olarak velisi olduğu öğrencinin akademik başarısına göre öğrencinin akademik düzeyi geçer olanlar 40 (%14,08), teşekkür olanlar 97 (%34,15) ve takdir olanlar 147 (%51,76) kişidir. Bu inceleme yapılırken 4. sınıf ve üzerindeki sınıf seviyesinde bulunan öğrencilerin velilerinin verileri dikkate alınmıştır. Bunun sebebi ise Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 53. maddesine göre öğrencilerin ancak 4. sınıf ve sonrasında Teşekkür ve Takdir belgeleriyle ödüllendirilebileceği belirtilmiştir (Resmî Gazete, 2014).

### **3.3 Veri toplama araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak veli demografik bilgi formu, Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği (YBÖÖ) ve Eğitimde Aile Desteği Ölçeği (EADÖ) kullanılmıştır. Veli demografik bilgilerinin yer aldığı kısımda velinin cinsiyeti, yaşı, eğitim durumu, çalışma durumu, velisi bulunduğunu öğrencinin sınıfı ve son karnesi değişkenlerini sorgulayan maddeler yer almaktadır. Araştırmacı tarafından kullanılan veri toplama aracı Ek 2'de sunulmuştur. Veri toplama aracı içinde yer alan YBÖÖ için gerekli izinler araştırmacı tarafından alınmıştır.

Wielkiewicz ve Meuwissen (2014) tarafından geliştirilmiş olan “Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği” Boztepe ve Demirtaş (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. YBÖÖ, on altı maddeden oluşmakta olup beşli likert tipinde (1- Asla, 2- Nadiren, 3-Ara sıra, 4- Sık sık ve 5- Her zaman veya Her gün) derecelendirilmiştir. Ölçek tek boyutlu olup elde edilen toplam puanın fazlalığı yaşam boyu öğrenme düzeyinin göstergesidir. Bununla birlikte ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçekte yer alan maddelere “Öğrenmek için kitap, dergi vs. okurum”, “Okulda veya çevremde yapılan tartışmalara ilgi çekici katkılarda bulunurum.” ve “Yeni bir şeyler öğrenmekten hoşlanırım.” ifadeleri örnek olarak verilebilir. YBÖÖ uyarlanma aşamasında Boztepe ve Demirtaş (2016) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Geçerlik çalışması kapsamında dil geçerliliği için

korelasyon katsayısı hesap edilmiş ve bu katsayı 0,81 olarak bulunmuştur. Bunun yanında yapı doğrulayıcı faktör analizi yapılmış olup, ölçeğin tek faktörlü yapısı doğrulanmıştır ( $X^2= 277,09$ ;  $DF= 64$ ;  $RMSEA= ,091$ ;  $NFI= ,92$ ;  $NNFI= ,93$ ;  $CFI= ,94$ ;  $IFI= ,94$ ;  $SRMR= ,061$ ). Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach-Alfa katsayısı 0,85 olarak hesaplanmıştır.

Thompson ve Mazer, (2012) tarafından geliştirilmiş olan “Eğitimde Aile Destek Ölçeği” Ökten (2016) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. EADÖ, on altı maddeden oluşmakta olup beşli likert tipinde (1-Hiç, 2-Ayda bir ya da iki kez,3-Haftada bir kez, 4- Haftada birkaç kez ve Hemen hemen her gün) derecelendirilmiştir. Ölçekten elde edilen toplam puanın fazlalığı eğitimde aile destek miktarının yüksek olduğunun göstergesidir. Bununla birlikte ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçekte “Geçtiğimiz bu ay, çocuğumun öğretmeni ile ... hakkında görüşüm;” sorusuna bağlı olarak “Çocuğumun niçin eksik ödevleri olduğu hakkında”, “Çocuğumun sınıf içi davranışlarının çözümü için bir adres hakkında,” “Çocuğuma sınıf arkadaşlarının sataşması hakkında,” gibi ifadeler yer almaktadır. EADÖ uyarlanma aşamasında Ökten (2016) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Geçerlik çalışması kapsamında yapı doğrulayıcı faktör analizi yapılmış olup ölçeğin tek faktörlü yapısı doğrulanmıştır ( $X^2=252,98$ ;  $df=95$ ;  $RMSEA=.91$ ;  $NFI=.95$ ;  $NNFI=.96$ ;  $CFI=.97$ , $IFI=.97$ ). Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach-Alfa katsayısı 0,93 olarak hesaplanmıştır.

Bu çalışma kapsamında kullanılan YBÖÖ ve EADÖ için geçerlik ve güvenilirlikleri ile ilgili değerler yukarıda sunulmuştur. Bu çalışma kapsamında da her iki ölçek için güvenilirlik katsayısı Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı olarak hesaplanmıştır ve ilgili değerler Tablo 2’ de sunulmuştur.

Tablo 2.

*YBÖÖ ve EADÖ İçin Hesaplanan Güvenirlik Katsayıları*

Ölçekler	Cronbach-Alfa İç Tutarlılık Katsayısı
Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği	0,858
Eğitimde Aile Destek Ölçeği	0,947

Tablo 2'ye göre YBÖÖ için Cronbah-Alfa değeri 0,858 hesaplanırken EADÖ için 0,947 hesaplanmıştır. Ölçme araçları için hesaplanan güvenirlilik katsayısının 0.70'ten büyük olmasının ölçme araçlarının güvenirliliği için yeterli olduğunu belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2016). Buna göre elde edilen iç tutarlılık katsılarının belirtilen değerden büyük olduğu görölmektedir. Hem yukarıda sunulan geçerlik ve güvenirlilik sonuçları hem de bu çalışma için elde edilen güvenirlilik katsayıları ölçeklerin çalışma için rahatlıkla kullanılabilir olduğunu göstermektedir.

### **3.4 Verilerin toplanması ve analizi**

Araştırmanın verileri 2016-2017 ve 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Düzce İli Merkez ilçesinde faaliyette bulunan yaşam boyu öğrenme ile ilgili kurumlarda ders alan ve çocukları örgün eğitim kurumlarında eğitim-öğrenim görmekte olan kursiyer velilerden toplanmıştır. YBÖ ve EAD ölçekleri, yeterli sayıya ulaşabilmek için iki yıllık eğitim öğretim dönemi boyunca araştırmacının görev yeri olan Düzce Halk Eğitim Merkezi ve Akşam Sanat Okulu Müdürlüğünden ve Düzce Belediyesi Meslek Edindirme Kursları Müdürlüğünden gerekli izinler alınarak meslek edindirme ve hobi kurslarına katılan örgün eğitimde öğrenim gören öğrenci velileri tarafından doldurulmuştur.

Veriler toplandıktan sonra araştırmacı tarafından verilerin kontrolü yapılarak istatistik hesaplama programına aktarılmıştır. Bu aşamada kayıp veri kontrolü, dikkatsiz ve hatalı yanıt verme davranışlarının kontrolü yapılmıştır. Verilerin analizi aşamasında kullanılacak testlerin seçimi amacıyla, veri analizinden önce verilerin araştırma problemlerinde incelenecek değişkenler açısından normalliği test edilmiştir. Bunun için Kolmogorov-Simironov ve Shapiro-Wilk testleri kullanılmıştır. Bu testin anlamlı sonuç vermesi ( $p<0,05$ ) verilerin normal dağılmadığı göstermektedir. Bu testlere ait sonuçlar bulgular kısmında sunulmuştur.

Araştırma problemlerinin analizi amacıyla araştırma problemlerine uygun olarak betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Araştırma problemlerinde iki örneklemin ortalamalarının karşılaştırılması amacıyla verilerin normal dağılması durumunda bağımsız gruplar t testi, verilerin normal dağılmaması durumunda ise Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırma problemlerinden karşılaştırılacak örneklem sayısı ikiden fazla olduğu durumlarda ise verilerin normalliğinin sağlanması halinde tek yönlü varyans analizi

(ANOVA), verilerin normalliğinin sağlanmaması durumunda ise Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Bununla birlikte ANOVA ya da Kruskal-Wallis testi kullanıldığı durumlarda meydana gelen farklılıkların hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır (Büyüköztürk, 2016). Araştırmada iki değişken arasındaki ilişki ise Spearman Rho korelasyon katsayısı ile hesaplanarak incelenmiştir. Evans (1996) korelasyon katsayısının yorumlanması için bazı değerler aralıkları önermiştir. Buna göre korelasyon katsayısının mutlak değeri 0.00-0.19 arasında ise “çok zayıf”; 0.20-0.39 arasında “zayıf”; 0.40-0.59 arasında “orta derece”; 0.60-0.79 arasında “güçlü” ve 0.80-1.0: “çok güçlü” ilişki olarak ifade edilmiştir. Bulgular yorumlanırken bu katsayılar dikkate alınmıştır. Araştırma kapsamında belirtilen tüm bu analizler sosyal bilimler için istatistik paket programı yardımıyla gerçekleştirilmiştir. Analizler için anlamlılık düzeyi korelasyon analizi dışında 0,05 olarak kabul edilmiştir. Korelasyon analizinde ise hem 0,05 ve 0,01 anlamlılık derecesi dikkate alınmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde öncelikle veri analizi bölümünde belirtildiği üzere verilerinin normalliğine ilişkin sonuçlar ardından araştırma problemleri ile ilgili yapılan veri analizlerinden elde edilen sonuçlar araştırma problemlerinin sırasıyla sunulmuştur.

#### 4.1 Verilerin normalliğine ilişkin bulgular

Verilerin toplanması ve analizi kısmında açıklandığı üzere araştırma problemlerinde kullanılacak analiz tekniklerinin belirlenmesi amacıyla normallik testleri yapılmıştır. Buna göre araştırmada ele alınan yaşam boyu öğrenme ve eğitimde aile desteği ölçek puanlarının karşılaştırılacak değişkenlere göre Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri yapılmış ve bunlara ilişkin bulgular Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3.

*Yaşam Boyu Öğrenme ve Eğitimde Aile Desteği Değişkenlerine Ait Normallik Testleri Sonuçları*

Değişken	Kategori	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk			
		İstatistik	sd	p	İstatistik	Sd	p	
Cinsiyet	Yaşam Boyu Öğrenme	Erkek	0,046	370	0,059	0,992	370	0,056
		Kadın	0,076	60	0,200	0,986	60	0,699
	Eğitimde Aile Desteği	Erkek	0,137	370	0,000	0,892	370	0,000
		Kadın	0,121	60	0,030	0,952	60	0,020
Yaş Grubu	Yaşam Boyu Öğrenme	20-29	0,104	40	0,200	0,972	40	0,405
		30-39	0,051	219	0,200	0,991	219	0,204
		40-49	0,077	155	0,025	0,986	155	0,127

		50-59	0,114	16	0,200	0,985	16	0,991
		20-29	0,147	40	0,029	0,930	40	0,016
	Eğitimde Aile Desteği	30-39	0,114	219	0,000	0,923	219	0,000
		40-49	0,173	155	0,000	0,844	155	0,000
		50-59	0,225	16	0,029	0,850	16	0,014
Eğitim Seviyesi	Yaşam Boyu Öğrenme	İlkokul- ortaokul	0,090	108	0,031	0,983	108	0,177
		Lise	0,068	160	0,066	0,993	160	0,599
		Y.okul-Üniversite	0,072	162	0,038	0,991	162	0,376
	Eğitimde Aile Desteği	İlkokul- ortaokul	0,141	108	0,000	0,921	108	0,000
		Lise	0,170	160	0,000	0,904	160	0,000
		Yokul- Üniversite	0,149	162	0,000	0,880	162	0,000
Çalışma durumu	Yaşam Boyu Öğrenme	Çalışıyor	0,080	166	0,012	0,975	166	0,004
		Çalışmıyor	0,045	264	0,200	0,994	264	0,437
	Eğitimde Aile Desteği	Çalışıyor	0,119	166	0,000	0,919	166	0,000
		Çalışmıyor	0,145	264	0,000	0,893	264	0,000
Öğrenci kademesi	Yaşam Boyu Öğrenme	İlkokul	0,056	194	0,200	0,992	194	0,415
		Ortaokul	0,075	145	0,045	0,988	145	0,236
		Lise	0,094	91	0,044	0,976	91	0,084
	Eğitimde Aile Desteği	İlkokul	0,130	194	0,000	0,930	194	0,000
		Ortaokul	0,147	145	0,000	0,886	145	0,000
		Lise	0,147	91	0,000	0,870	91	0,000
Öğrenci akademik başarı	Yaşam Boyu Öğrenme	Geçer	0,105	40	0,200	0,983	40	0,813
		Teşekkür	0,104	97	0,012	0,956	97	0,003
		Takdir	0,055	147	0,200	0,989	147	0,281



		Geçer	0,180	40	0,002	0,849	40	0,000
	Eğitimde Aile desteği	Teşekkür	0,145	97	0,000	0,887	97	0,000
		Takdir	0,151	147	0,000	0,871	147	0,000
Toplam	Yaşam Boyu Öğrenme	Toplam Puan	0,132	430	0,000	0,903	430	0,000
	Eğitimde Aile Desteği	Toplam Puan	0,043	430	0,055	0,993	430	0,042

Tablo 3 incelendiğinde yaşam boyu öğrenme ölçek puanlarının çalışma durumu ve velisi olduğu öğrencinin akademik başarısı değişkenleri dışında normal dağılım gösterdiği ( $p>0,05$ ) bunların dışındaki değişkenlerin en az birinde normal dağılım olmadığı ( $p<0,05$ ) görülmüştür. Eğitimde aile desteği ölçek puanlarını tüm değişkenler açısından normal dağılım göstermemektedir ( $p<0,05$ ). Bunlara dayanarak birinci ve sekizinci araştırma problemleri için betimsel analiz; ikinci araştırma problemi için bağımsız gruplar t testi; üçüncü, dördüncü ve altıncı araştırma problemleri için tek yönlü ANOVA; beşinci, dokuzuncu ve on ikinci araştırma problemi için Mann-Whitney U testi; yedinci, onuncu, on birinci, on üçüncü ve on dördüncü araştırma problemi için Kruskal-Wallis testi ve on beşinci araştırma problemi için ise Spearman Rho korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

#### 4.2 Araştırmanın problemine ilişkin bulgular

Bu kısımda *velilerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri ve eğitimde aile desteği düzeyleri arasında ve demografik değişkenlere bağlı olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını* test etmek amacıyla Spearman Rho korelasyon katsayısı hesaplanmış olup bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4.

*Velilerin Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri ile Eğitimde Aile Desteği Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Spearman Rho Korelasyon Katsayıları*

		Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyi- Eğitimde Aile Desteği Düzeyi İlişkisi
Genel		0,169**
Cinsiyet	Erkek	0,195**
	Kadın	-0,006
Yaş Grubu	20-29	0,447**
	30-39	0,201**
	40-49	-0,002
	50-59	0,523*
Eğitim Seviyesi	İlk-ortaokul	0,274**
	Lise	0,171*
	Yüksekokul-Üniversite	0,119
Çalışma Durumu	Çalışıyor	0,122
	Çalışmıyor	0,195**
Öğrenci Kademe	İlkokul	0,349**
	Ortaokul	-0,048
	Lise	0,108
Öğrenci Akademik Başarı	Geçer	0,344*
	Teşekkür	-0,097
	Takdir	0,070

\*  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı

\*\*  $p < 0,01$  düzeyinde anlamlı

Tablo 4'e göre velilerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile eğitimde aile desteği düzeyleri arasındaki ilişki çok zayıf ve anlamlı ( $r_s=0,169$ ,  $p<0,01$ )'dır. Bu ilişki demografik değişkenlere göre de incelenmiştir. Buna göre cinsiyet açısından kadın veliler için bu ilişkinin negatif yönlü, buna karşın erkek velilerde ise ilişkinin zayıf ve anlamlı ( $r_s=0,195$ ,  $p<0,01$ ) olduğu bulunmuştur. Yaş grubuna göre 40-49 yaş aralığındaki velilerde bu ilişki negatif yönlü, çok zayıf ve anlamsız; 30-39 yaş grubundaki veliler için zayıf ve anlamlı ( $r_s=0,201$ ,  $p<0,01$ ); 20-29 ve 50-59 yaş grubundaki veliler için ise orta derece ve anlamlı bir ilişki (sırasıyla  $r_s=0,447$ ,  $p<0,01$  ve  $r_s=0,523$ ,  $p<0,05$ ) olduğu Tablo 4'de görülmektedir. Velilerin eğitim seviyesine göre ise yaşam boyu öğrenme düzeyi ile eğitimde aile desteği düzeyi arasındaki ilişkinin çok zayıf ve anlamsız olduğu durum veliler yüksek okul ya da üniversite mezunu olduğu durumdur ( $r_s=0,119$ ,  $p>0,05$ ). Bu ilişkinin çok zayıf ve anlamlı olduğu durumda ise veliler lise mezunudur ( $r_s=0,171$ ,  $p<0,05$ ). İlkokul ya da ortaokul mezunu olan velilerde ise bu ilişki zayıf ve anlamlıdır ( $r_s=0,274$ ,  $p<0,01$ ). Velilerin çalışması açısından çalışan velilerde ilişki çok zayıf ve anlamsız ( $r_s=0,122$ ,  $p>0,05$ ) iken; çalışmayan velilerde zayıf ve anlamlıdır ( $r_s=0,195$ ,  $p<0,01$ ). Velisi bulunduğu öğrencinin öğrenim gördüğü eğitim kademesi açısından ortaokulda öğrencisi bulunan veliler için incelenen ilişki negatif yönlü, çok zayıf ve anlamsız ( $r_s=-0,048$ ,  $p>0,05$ ); lisede öğrencisi bulunan veliler için çok zayıf ve anlamsız ( $r_s=0,108$ ,  $p>0,01$ ) bir ilişki var iken; ilkokulda öğrencisi bulunan veliler için zayıf ve anlamlı ( $r_s=0,349$ ,  $p<0,01$ ) bir ilişki bulunmaktadır. Son olarak velisi bulunduğu öğrencinin akademik başarısına göre yaşam boyu öğrenme ve eğitimde aile desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin çok zayıf ve anlamsız olduğu başarı düzeyi öğrencinin takdir aldığı durum ( $r_s=0,070$ ,  $p>0,05$ ) iken negatif yönlü, çok zayıf ve anlamsız olduğu başarı düzeyi öğrencinin teşekkür aldığı durumdur ( $r_s=-0,097$ ,  $p>0,05$ ). Öğrencinin başarı düzeyi geçer olduğu durumda ise ilişki zayıf ve anlamlıdır ( $r_s=0,344$ ,  $p<0,05$ ).

### **4.3 Birinci alt probleme ilişkin bulgular**

Araştırmada *velilerin yaşam boyu öğrenme ve eğitimde aile destek düzeylerine* ilişkin bulgular sunulmuştur. İlk olarak velilerin YBÖÖ'deki tüm maddelere ilişkin yanıtlarının frekans tablosu Tablo 5' de sunulmuştur.

Tablo 5.

## YBÖÖ'nün Maddelerine Verilen Cevaplara İlişkin Frekans ve Yüzde Tablosu

	Asla		Nadiren		Ara sıra		Sık sık		Her zaman veya her gün	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Fikirsel mücadelelerden keyif alırım	39	9,07	79	18,37	120	27,91	117	27,21	75	17,44
2.Yeni öğrendiğim şeyleri başkalarıyla paylaşıyorum	2	0,47	23	5,35	80	18,60	186	43,26	139	32,33
3.Sorun ve problemleri derinlemesine analiz etmeyi severim	12	2,79	53	12,33	102	23,72	144	33,49	119	27,67
4.Okumak, düzenli yaptığım bir etkinliktir	6	1,40	98	22,79	146	33,95	110	25,58	70	16,28
5.Kendi kendine motive olan biriyimdir	13	3,02	49	11,40	102	23,72	143	33,26	123	28,60
6.Kütüphane ve kitapçıları ilgi çekici kitaplar ve dergiler için dolaşırım	72	16,74	171	39,77	118	27,44	40	9,30	29	6,74
7.Okulda veya çevremde yapılan tartışmalara ilgi çekici katkılarda bulunurum.	49	11,40	139	32,33	138	32,09	75	17,44	29	6,74
8.Eleştirel düşünme yaptığım etkinliklerden birisidir	62	14,42	120	27,91	131	30,47	77	17,91	40	9,30
9.Keyif almak veya eğlence amacıyla bir şeyler okurum	11	2,56	75	17,44	157	36,51	132	30,70	55	12,79
10.Pek çok farklı alana ilgi duyarım	10	2,33	66	15,35	104	24,19	148	34,42	102	23,72
11. Farklı farklı ilgi alanlarımı takip ederim	8	1,86	68	15,81	111	25,81	138	32,09	105	24,42

12.Yeni bir şeyler öğrenmekten hoşlanırım	4	0,93	15	3,49	40	9,30	152	35,35	219	50,93
13.Okul veya derslerle alakalı olmayan çok fazla kitap, dergi vs. okurum	25	5,81	106	24,65	134	31,16	103	23,95	62	14,42

Tablo 5’de velilerin YBÖÖ’ye verdikleri yanıtlar incelendiğinde “Asla” yanıtında en fazla yönelindikleri maddenin 6. madde (Kütüphane ve kitapçılarını ilgi çekici kitaplar ve dergiler için dolaşırım) (f=72, %16,74), en az yönelindikleri maddenin 2.madde (Yeni öğrendiğim şeyleri başkalarıyla paylaşıyorum.) (f=2, %0,47) olduğu gözlemlenmiştir. “Nadiren” yanıtında da velilerin cevaplarını en çok 6.maddeye (Kütüphane ve kitapçılarını ilgi çekici kitaplar ve dergiler için dolaşırım) (f=171, %39,77); en az ise 12. maddeye (Yeni bir şeyler öğrenmekten hoşlanırım.) (f=15, %3,49) yöneltiltikleri görülmüştür. Velilerin “Ara sıra” yanıtı için en çok tercih ettikleri madde 9. madde (Keyif almak veya eğlence amacıyla bir şeyler okurum.) (f=157, %36,51) olurken en az tercih ettikleri madde ise 12.madde (Yeni bir şeyler öğrenmekten hoşlanırım.) (f=40, %9,30) olmuştur. “Sık sık” yanıtında ise yönelimin en çok 2. maddeye (Yeni öğrendiğim şeyleri başkalarıyla paylaşıyorum.) (f=186, %43,26), en az 6.maddeye (Kütüphane ve kitapçılarını ilgi çekici kitaplar ve dergiler için dolaşırım.) (f=40, %9,30) olduğu tespit edilmiştir. “Her zaman veya her gün” yanıtı için veliler en çok 12.maddeye (Yeni bir şeyler öğrenmekten hoşlanırım.) (f=219, %50,93) yönelirken en az 7.madde (Okulda veya çevremde yapılan tartışmalara ilgi çekici katkılarda bulunurum.) (f=29, %6,74)’ye yönelmişlerdir.

YBÖÖ’ den elde edilen puanlara ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmış ve Tablo 6’ da sunulmuştur.

Tablo 6.

*YBÖÖ Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	Medyan	Min.	Max.
Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyi	430	3,40	0,646	3,46	1,00	5,00

Tablo 6'ya göre yaşam boyu öğrenme düzeyinin aritmetik ortalaması 3,40; standart sapması 0,646 ve medyanı 3,46'dır. İlgili değişken minimum 1,00 maksimum ise 5,00 değerlerini almıştır. Aritmetik ortalama cevap kategorileri baz alınarak incelendiğinde velilerin YBÖ eğilimlerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

İkinci olarak *velilerin eğitimde aile destek düzeylerine* ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur. Velilerin EADÖ'deki tüm maddelere ilişkin yanıtlarının frekans tablosu Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

*EADÖ'nün Maddelerine Verilen Cevaplara İlişkin Frekans ve Yüzde Tablosu*

	Hiç		Ayda bir ya da iki kez		Haftada bir kez		Haftada birkaç kez		Hemen hemen hergün	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Çocuğumun sınıftaki ders notları hakkında	43	10,00	194	45,12	68	15,81	70	16,28	55	12,79
2.Çocuğumun niçin eksik ödevleri olduğu hakkında	151	35,12	112	26,05	58	13,49	43	10,00	66	15,35
3.Çocuğumun notlarını nasıl yükseltebileceği hakkında,	85	19,77	158	36,74	69	16,05	61	14,19	57	13,26
4.Çocuğumun aldığı notu niçin aldığı hakkında	123	28,60	135	31,40	75	17,44	53	12,33	44	10,23
5.Çocuğumun neden ödevlerini tamamlayamadığı hakkında	186	43,26	80	18,60	66	15,35	53	12,33	45	10,47
6.Ev ödevleri görevlerinde daha fazla öğrenmeleri hakkında,	122	28,37	127	29,53	68	15,81	61	14,19	52	12,09
7.Ödevi ile ilgili bir soru hakkında,	127	29,53	126	29,30	73	16,98	48	11,16	56	13,02
8.Çocuğumun sınıf içi davranışlarının çözümü için bir adres hakkında,	186	43,26	103	23,95	62	14,42	40	9,30	39	9,07
9.Öğretmeni ile münakaşalara girmesi	269	62,56	54	12,56	45	10,47	36	8,37	26	6,05

(cevap yetiştirilmesi) hakkında,										
10.Çocuğumun sınıf düzenini bozması hakkında,	275	63,95	57	13,26	40	9,30	26	6,05	32	7,44
11.Çocuğumun arkadaş edinme ve devam ettirebilmesi hakkında,	231	53,72	88	20,47	47	10,93	35	8,14	29	6,74
12.Sınıfa materyalleri nasıl getirmedeği hakkında	255	59,30	74	17,21	46	10,70	32	7,44	23	5,35
13.Çocuğuma sınıf arkadaşlarının sataşması hakkında,	266	61,86	71	16,51	39	9,07	22	5,12	32	7,44
14.Sınıftaki büyük bir davranışsal olay hakkında, (kavga, ırkçılık vs.)	287	66,74	58	13,49	31	7,21	25	5,81	29	6,74
15.Çocuğumun geçici sağlık sorunları hakkında,	193	44,88	127	29,53	49	11,40	18	4,19	43	10,00
16.Çocuğumun yaşadığı önemli fiziksel sağlık sorunu hakkında,	271	63,02	70	16,28	37	8,60	16	3,72	36	8,37

Tablo 7’de velilerin EADÖ’ye verdikleri yanıtlar incelendiğinde en fazla “Hiç” yanıtına yöneldikleri maddenin 14. madde (Sınıftaki büyük bir davranışsal olay hakkında, (kavga, ırkçılık vs.) (f=287, %66,74), bu yanıtta en az yöneldikleri maddenin 1. madde (Çocuğumun sınıftaki ders notları hakkında) (f=43, %10,00) olduğu gözlemlenmiştir. “Ayda bir ya da iki kez” yanıtında cevaplarını en çok 1. maddeye (Çocuğumun sınıftaki ders notları hakkında) (f=194, %45,12); en az ise 9. maddeye (Öğretmeni ile münakaşalara girmesi (cevap yetiştirilmesi) hakkında) (f=54, %12,56) yönelttikleri görülmüştür. Velilerin “ Haftada bir kez” yanıtı için en çok tercih ettikleri madde 4. madde (Çocuğumun aldığı notu niçin aldığı hakkında) (f=75, %17,44) olurken en az tercih ettikleri madde ise 14. madde (Sınıftaki büyük bir davranışsal olay hakkında, (kavga, ırkçılık vs.)) (f=31, %7,21) olmuştur. “Haftada birkaç kez” yanıtında ise yönelim en çok 1. maddeye (Çocuğumun sınıftaki ders notları hakkında) (f=70, %16,28) iken en az 16. madde (Çocuğumun yaşadığı önemli fiziksel sağlık sorunu hakkında) (f=16, %3,72)’ dir. “Hemen hemen her gün” yanıtı için veliler en çok 2. maddeye (Çocuğumun niçin eksik ödevleri olduğu hakkında) (f=66,

%15,35) yönelirken en az ise 12. madde (Sınıfa materyalleri nasıl getirmediği hakkında) (f=23, %5,35) yönelmiştir.

EADÖ' den elde edilen puanlara ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmış ve Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.

*EADÖ Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

	N	Art. Ort.	Std. Sapma	Medyan	Min.	Max.
Eğitimde Aile Desteği	430	2,16	1,88	0,96	1,00	5,00

Tablo 8'e göre eğitimde aile desteği düzeyinin aritmetik ortalaması 2,16; standart sapması 1,88 ve medyanı 0,96'dır. İlgili değişken minimum 1,00 maksimum ise 5,00 değerlerini almıştır. Aritmetik ortalama cevap kategorileri baz alınarak incelendiğinde velilerin "ayda bir ya da iki kez" yanıtına yöneldiklerini göstermektedir.

#### 4.4 İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmada *velilerin yaşam boyu öğrenme düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını* test etmek amacıyla erkek ve kadın velilerin puanları t testi kullanılarak karşılaştırılmış olup bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.

*Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri İçin Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	t	Sd	p
Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyi	Kadın	370	44,02	-0,77	428	0,442
	Erkek	60	44,92			



Tablo 9'daki erkek ve kadın velilerin yaşam boyu öğrenme düzeylerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde kadın velilerin aritmetik ortalamalarının ( $\bar{X}=44,92$ ) erkek velilerin aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}=44,92$ ) fazla olduğu görülmüştür. Bununla birlikte yapılan t testi sonucu erkek ve kadın velilerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasında ( $t_{(428)}=-0,77$ ;  $p > 0,05$ ) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre velilerin cinsiyetlerinin yaşam boyu öğrenme düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Araştırmada *velilerin eğitimde aile desteği düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını* test etmek amacıyla kadın ve erkek velilerin puanları kullanılarak Mann-Withney U testi kullanılmış olup bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

*Eğitimde Aile Desteği Düzeyleri İçin Cinsiyete Göre Mann-Withney U Testi Sonuçları*

	Cins.	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Eğitimde Aile	Kadın	370	211,39	78216,00	9581,00	0,089
Desteği Düzeyi	Erkek	60	240,82	14449,00		

Tablo 10'a göre velilerin eğitimde aile desteği düzeylerinde kadın ve erkek veliler arasında anlamlı farklılık ( $U=9581,00$   $p>0,05$ ) bulunmadığı görülmektedir. Buna göre velilerin cinsiyetlerinin eğitimde aile desteği düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

#### 4.5 Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmada *velilerin yaşam boyu öğrenme düzeylerinin velilerin bulunduğu yaş grubuna göre farklılaşp farklılaşmadığını* test etmek amacıyla ANOVA testi kullanılmış olup bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11.

*Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyi için Yaşa Göre ANOVA Testi Sonuçları*

Yaş Aralığı	N	$\bar{X}$	Kareler Top. sd		Kareler Ort		F	p	Fark
			(Grp. arası /Grp. içi)	(Grp. arası /Grp. içi)	(Grp. arası /Grp. içi)	(Grp. arası /Grp. içi)			
Yaşam Boyu 20-29	40	44,98	110,768/	3/	36,923/	0,522	0,667	-	
Öğrenme Düzeyi 30-39	219	43,66	30143,579	426	70,760				
40-49	155	44,52							
50-59	16	44,94							

20-29 yaş aralığındaki velilerin yaşam boyu öğrenme düzeylerinin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}=44,98$ ) tablo 11'e göre en yüksektir. Yaşam boyu öğrenme düzeyleri açısından en düşük aritmetik ortalamaya ( $\bar{X}=43,66$ ) ise 30-39 yaş aralığındaki veliler sahiptir. ANOVA testi sonuçlarına göre velilerin yaşam boyu öğrenme düzeylerinde yaş gruplarına göre anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $F_{(3,426)}=0,522$ ;  $p>0,05$ ). Buna göre velilerin yaşlarının yaşam boyu öğrenme düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Araştırmada *velilerin eğitimde aile desteği düzeylerinin velilerin bulunduğu yaş grubuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını* test etmek amacıyla velilerin Kruskal-Wallis testi kullanılmış olup bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12.

*Eğitimde Aile Desteği Düzeyleri İçin Yaş Grubuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

Yaş Grb	N	Sıra Ort.	sd.	$\chi^2$	p	Fark
Eğitimde Aile Desteği Düzeyi 20-29	370	211,39	3	21,81	0,000*	50-59/20-29,
30-39	60	240,82				40-49/20-29,

40-49	155	189,74	40-49/30-39
50-59	16	146,59	

\*  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Tablo 12'ye göre yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda velilerin eğitimde aile desteği düzeylerinde yaş gruplarına göre anlamlı farklılık ( $\chi^2_{(3)}=21,819$ ,  $p < 0,05$ ) bulunmuştur. Anlamlı farklılığın bulunduğu durumlar için çoklu karşılaştırmalar yapılmış olup yapılan bu karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farklılığın 50-59 yaş grubu ile 20-29 yaş grubu arasında 20-29 yaş grubu lehine; 40-49 yaş grubu ile 20-29 yaş grubu arasında 20-29 yaş grubu lehine ve 40-49 yaş grubu ve 30-39 yaş grubu arasında 30-39 yaş grubu lehine olduğu görülmüştür.

#### 4.6 Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmada *velilerin yaşam boyu öğrenme düzeylerinin velilerin eğitim seviyesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını* test etmek amacıyla ANOVA testi kullanılmış olup bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 13'de sunulmuştur.

Tablo 13.

*Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyi İçin Eğitim Seviyesine Göre ANOVA Testi Sonuçları*

Eğitim Seviyesi	N	$\bar{X}$	Kareler Top. (Grp. arası /Grp. içi)	sd (Grp. arası /Grp. içi)	Kareler Ort (Grp. arası /Grp. içi)	F	p	Fark
Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyi	İlk-ortaokul	108	41,04	2072,373/28181,973	2/427	1036,187/66,000	15,7000,000*	İlk-Ortaokul/Y.okul-Uni
	Lise	160	43,72					Uni
	Y.okul-Uni	162	46,63					Lise/Y.okul-Uni

\*  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Tablo 13 incelendiğinde velilerin yaşam boyu öğrenme düzeylerinin aritmetik ortalamasının velinin eğitim seviyesinin artması ile arttığı görülmektedir. Dolayısıyla en yüksek aritmetik ortalamaya yüksek okul veya üniversite bitiren veliler sahiptir. Velilerin yaşam boyu öğrenme düzeylerinin velilerin eğitim seviyelerine göre farklılaştığı yapılan ANOVA testi ile tespit edilmiştir ( $F_{(2,427)}=15,700$ ;  $p<0,05$ ). Yapılan karşılaştırma testleri sonucunda farklılaşmanın ilk-ortaokul mezunu veliler ile lise mezunu veliler arasında lise mezunu veliler lehine; ilk-ortaokul mezunu veliler ile yüksekokul-üniversite mezunu veliler arasında yüksekokul-üniversite mezunu veliler lehine ve lise mezunu veliler ile yüksekokul-üniversite mezunu veliler arasında yüksekokul-üniversite mezunu veliler lehine olduğu görülmüştür. Mezun olunan okul düzeyi arttıkça YBÖ eğilimlerinin de arttığı söylenebilir.

Araştırmada *velilerin eğitimde aile desteği düzeylerinin velilerin eğitim seviyesine göre farklılaşp farklılaşmadığını* test etmek amacıyla Kruskal-Wallis testi kullanılmış olup bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14.

*Eğitimde Aile Desteği Düzeyleri İçin Velilerin Eğitim Seviyesine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

	Eğitim Seviyesi	N	Sıra Ort.	sd.	$\chi^2$	p	Fark
Eğitimde Aile Desteği Düzeyi	İlk-ortaokul	108	224,30	2	1,039	0,595	-
	Lise	160	216,47				
	Y.okul-Üni.	162	208,68				

Tablo 14’e göre velilerin eğitimde aile desteği düzeylerinde velilerin eğitim seviyelerine göre anlamlı farklılık ( $\chi^2_{(2)}=1,039$ ,  $p>0,05$ ) bulunmamıştır. Buna göre velilerin eğitim seviyesi eğitimde aile desteği düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

#### 4.7 Beşinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmada *velilerin yaşam boyu öğrenme düzeylerinin velinin çalışıp çalışmamasına göre farklılaşp farklılaşmadığını* test etmek amacıyla Mann-Withney U testi kullanılmış olup bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15.

*Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri İçin Velinin Çalışma Durumuna Göre Mann-Withney U Testi Sonuçları*

	Çalışma Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyi	Çalışıyor	166	235,20	39043,00	18642,00	0,009*
	Çalışmıyor	264	203,11	53622,00		

\*  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Tablo 15’e göre velilerin yaşam boyu öğrenme düzeylerinde çalışan ve çalışmayan veliler arasında anlamlı farklılık ( $U=18642,00$   $p < 0,05$ ) bulunduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları karşılaştırıldığında çalışan velilerin sıra ortalamalarının çalışmayan velilerin sıra ortalamalarından fazla olduğu gözlenmekte olup bu durum farklılaşmanın çalışan veliler lehine olduğunu göstermektedir. Çalışan velilerin YBÖ eğilimleri çalışmayan velilere göre daha yüksek bulunmuştur.

Araştırmada *velilerin eğitimde aile desteği düzeylerinin velinin çalışıp çalışmamasına göre farklılaşp farklılaşmadığını* test etmek amacıyla çalışan ve çalışmayan velilerin puanları kullanılarak Mann-Withney U testi kullanılmış olup bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16.

*Eğitimde Aile Desteği Düzeyleri İçin Çalışıp Çalışmama Durumuna Göre Mann-Withney U Testi Sonuçları*

	Çlş. Dm.	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Eğitimde Aile Desteği Düzeyi	Çalışıyor	166	233,80	38810,50	18874,500	0,015*
	Çalışmıyor	264	203,99	53854,50		

\*  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Tablo 16'ya göre velilerin eğitimde aile desteği düzeylerinde çalışan ve çalışmayan veliler arasında anlamlı farklılık ( $U=18874,500$   $p<0,05$ ) bulunduğu görülmektedir. Çalışan ve çalışmayan velilerin eğitimde aile desteği düzeyleri sıra ortalamaları incelendiğinde çalışan velilerin değerinin çalışmayan velilerin değerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum farklılaşmanın çalışan veliler lehine olduğunun bir kanıtıdır.

#### 4.8 Altıncı alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmada *velilerin yaşam boyu öğrenme düzeylerinin velisi olduğu öğrencinin bulunduğu eğitim kademesine göre farklılaşp farklılaşmadığını* test etmek amacıyla ANOVA testi kullanılmış olup bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17.

*Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyi İçin Velisi Olduğu Öğrencinin Kademesine Göre ANOVA Testi Sonuçları*

Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	Kareler Top. (Grp. arası /Grp. içi)	sd (Grp. arası /Grp. içi)	Kareler Ort (Grp. arası /Grp. içi)	F	p	Fark	
Yaşam Boyu Öğr. Düzeyi	İlkokul	194	44,51	50,293/	2/	25,147/	0,356	0,701	-
	Ortaokul	145	43,74	30204,053	427	70,735			
Lise	91	44,00							

Tablo 17 incelendiğinde ilkokulda öğrencisi bulunan velilerin yaşam boyu öğrenme düzeylerinin aritmetik ortalamasının ( $\bar{X}=44,51$ ) en yüksek, ortaokulda öğrencisi bulunan velilerinininki ( $\bar{X}=43,74$ ) ise en düşük olduğu görülmektedir, ANOVA testi sonuçlarına göre velilerin yaşam boyu öğrenme düzeylerinde velisi olduğu öğrencinin bulunduğu eğitim kademesine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $F_{(2,427)}=0,356$ ;  $p>0,05$ ). Buna göre velilerin öğrencilerinin bulunduğu eğitim kademesinin velilerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Araştırmada *velilerin eğitimde aile desteği düzeylerinin velilerin velisi olduğu öğrencinin eğitim kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını* test etmek amacıyla Kruskal-Wallis testi kullanılmış olup bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18.

*Eğitimde Aile Desteği Düzeyleri İçin Velilerin Velisi Olduğu Öğrencinin Eğitim Kademesine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

	Öğr. Kademe	N	Sıra Ort. sd.	$\chi^2$	$p$	Fark	
Eğitimde aile desteği	İlkokul	194	244,48	2	19,244	0,000*	Lise-İlkokul
	Ortaokul	145	191,80				Ortaokul-İlkokul
	Lise	91	191,47				

\*  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Tablo 18’e göre yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda velilerin eğitimde aile desteği düzeylerinde velisi olduğu öğrencinin bulunduğu eğitim kademesine göre anlamlı farklılık ( $\chi^2_{(2)}=19,244$ ,  $p<0,05$ ) bulunmuştur. Anlamlı farklılığın bulunduğu durumlar için çoklu karşılaştırmalar yapılmış olup yapılan bu karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farklılığın lisede öğrencisi olan ve ilkokulda öğrencisi olan veliler arasında ilkokulda öğrencisi olan veliler lehine ve ortaokulda öğrencisi bulunan ve ilkokulda öğrencisi bulunan veliler arasında ilkokulda öğrencisi bulunan veliler lehine olduğu görülmüştür. Buna göre

öğrencinin eğitim kademesi ilerledikçe velilerin katılımı ya da desteğinin azaldığı söylenebilir.

#### 4.9 Yedinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmada *velilerin yaşam boyu öğrenme düzeylerinin velisi olduğu öğrencinin akademik başarısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını* test etmek için Kruskal-Wallis testi kullanılmış olup bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

*Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri İçin Öğrenci Akademik Başarı Durumuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

	Öğr. Akd. Başarı	N	Sıra Ort.	sd.	$\chi^2$	p	Fark
Yaşam	Geçer	40	111,19	2	6,958	0,031*	Geçer-Takdir
Boyu	Teşekkür	97	144,91				
Öğrenme	Takdir	147	149,43				
Düzeyi							

\*  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Tablo 19’a göre velilerin yaşam boyu öğrenme düzeylerinde velisi bulunduğu öğrencinin akademik başarısına göre ( $\chi^2_{(2)}=6,958$ ;  $p < 0,05$ ) anlamlı farklılık bulunmuştur. Anlamlı farklılık bulunan durumlar için yapılan çoklu karşılaştırmalar ile farklılığın geçer ve takdir alan öğrenci velilerinin arasında takdir alan öğrencilerin velileri lehine olduğu görülmüştür.

Araştırmada *velilerin eğitimde aile desteği düzeylerinin velilerin velisi olduğu öğrencinin akademik başarısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını* test etmek amacıyla Kruskal-Wallis testi kullanılmış olup bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 20’de sunulmuştur.



Tablo 20.

*Eğitimde Aile Desteği Düzeyleri İçin Velilerin Velisi Olduğu Öğrencinin Akademik Başarısına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

	Öğr. Ak. Başarı	N	Sıra Ort.	sd.	$\chi^2$	<i>p</i>	Fark
Eğitimde Aile Desteği Düzeyi	Geçer	40	144,75	2	0,365	0,833	-
	Teşekkür	97	145,85				
	Takdir	147	139,68				

Tablo 20'ye göre yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda velilerin eğitimde aile desteği düzeylerinde velisi olduğu öğrencinin akademik başarısına göre anlamlı farklılık ( $\chi^2_{(2)}=0,365$ ,  $p>0,05$ ) bulunmamıştır. Buna göre velilerin, velisi bulunduğu öğrencinin akademik başarısının eğitimde aile desteği düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1 Sonuç ve tartışma

Bu kısımda araştırma problemlerine ilişkin sonuçlar verilmiş ve ilgili literatür bağlamında tartışılmıştır. Araştırma sonuçlarına ve gelecek araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

##### 5.1.1 Araştırma problemine ilişkin sonuç ve tartışma

Ailelerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile eğitimde aile desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, velilerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile eğitimde aile desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin çok zayıf ve anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Velilerin cinsiyet, eğitim seviyesi, çalışma durumu, velisi olduğu öğrencinin eğitim kademesi ve akademik başarısı değişkenlerine göre YBÖ ile eğitimde aile desteği (EAD) düzeyleri arasındaki ilişkinin zayıf olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte velilerin yaş grubuna göre 20-29 ve 50-59 yaş gruplarının YBÖ ve EAD arasındaki ilişkinin orta derecede ve anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında yapılan literatür taramasında, ailelerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri ve eğitimde aile desteği düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar, ayrı bir şekilde yaşam boyu öğrenme ile ilgili yapılmış araştırmalar ve eğitimde aile katılımına yönelik yapılmış araştırmaların sonuçlarıyla tartışılmıştır. Velilerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile eğitimde aile desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin çok zayıf düzeyde anlamlı olması, bireylerin yaşam boyu öğrenme düzeylerinin çocuklarının eğitim sürecinde katılımlarına az da olsa etki ettiği söylenebilir. Bu sonuç, yaşam boyu öğrenmeye önem veren bireylerin kendilerini öğrenmeye yönelik motive etmede ve her türlü eğitim-öğretim etkinliğine katılmada istekli olabilecekleri düşünüldüğünde Gorard ve diğerleri (1998) ile Campo (2011) tarafından yapılan çalışma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Gorard ve diğerleri (1998) tarafından yapılan çalışmada, kendisini yaşam boyu öğrenenler olarak tanımlayan ailelerin, çocuklarının öğrenmesinde olumlu etkilere sahip olduğu, Campo

(2011)'nin çalışmasında ise ailelerin motivasyonlarının ve davet algılarının eğitim sürecine katılım kararlarını etkilediği belirlenmiştir. Bununla birlikte Jackson (2009) tarafından yapılan çalışmada bireylerin aile katılımı algısı ile aile katılımında pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğiliminde olan bireylerin eğitimde aile katılım algılarının olumlu yönde olduğu düşünülebilir. YBÖ etkinliklerine katılan bireylerin çocuklarının eğitim sürecine destek olmaya önem verdikleri söylenebilir. Ayrıca Xu (2003) tarafından yapılan çalışmada, ailenin geçmiş yaşantıları ve kişisel özelliklerinin aile katılımında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda bireylerin yaşam boyu öğrenme ile zengin öğrenme yaşantılarına ve farklı deneyimlere sahip olduğu düşünüldüğünde yaşam boyu öğrenen bireylerin hem kişilik özellikleri açısından hem de öğrenme yaşantıları açısından çocuklarının eğitim sürecine katılımlarında daha etkili olabilecekleri söylenebilir. Xu (2003)'nin ulaştığı bu sonuç aynı zamanda bu araştırmada elde edilen bir diğer sonucu da desteklemektedir. Araştırmada, velilerin cinsiyet, eğitim seviyesi ve çalışma durumları değişkenlerine göre YBÖ ile EAD arasında zayıf düzeyde, yaş değişkenine (20-29 ve 50-59 yaşlar arası) göre orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bireylerin kişilik özelliklerinin diğer faktörlerle birlikte cinsiyet, eğitim seviyesi, çalışma durumu ve yaş faktörlerine göre şekillendiği düşünüldüğünde bu değişkenlerin bireylerin hem YBÖ hem de EAD düzeylerine ve bu iki kavram arasındaki ilişkide etkili olabileceği söylenebilir.

### **5.1.2 Birinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma**

Ailelerin yaşam boyu öğrenme ve eğitimde aile desteği düzeyleri nedir? alt problemine ilişkin sonuçlar şu şekildedir.

Araştırmada velilerin YBÖ'ne verdikleri cevapların “ara sıra” düzeyinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda velilerin yaşam boyu öğrenme düzeylerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Bununla birlikte velilerin ölçek maddeleri çerçevesinde “yeni bir şeyler öğrenmekten hoşlanırım” maddesine en çok katılım gösterdikleri, “kütüphane ve kitapçılar ilgi çekici kitaplar ve dergiler için dolaşırım” maddesine ise en az katılım gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada veriler, yaşam boyu öğrenme merkezlerindeki kurslara katılan ailelerden elde edildiği için bu grubun YBÖ düzeylerinin orta düzeyde olması beklenen bir sonuç olarak yorumlanabilir. Bununla birlikte ailelerin yeni şeyleri öğrenmekten hoşlandıkları için YBÖ merkezlerindeki kurslara katılmayı tercih

ettikleri düşünülebilir. Benzer şekilde Komşu (2013)'nin çalışmasında yetişkinlerin yaygın eğitim kurslarına, mesleki gelişimlerini sağlamanın yanında, bireysel öğrenme zevklerinden dolayı katılım gösterdikleri belirlenmiştir. Ekşioğlu, Tarhan ve Çetin-Gündüz (2017)'ün çalışmasında ise pedagojik formasyon eğitimi alan bireylerin yeni bir şeyler öğrenmek ve kendilerini geliştirmek konusunda istekli olmadıkları belirlenmiştir.

Araştırmada ailelerin YBÖ düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Farklı çalışma gruplarıyla yapılan çalışmalarda bireylerin YBÖ düzeylerinde farklı sonuçlar elde edilmiştir. Yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin yüksek (Ayaz, 2016), doktorların, öğretim üyelerinin ve tıp fakültesi öğrencilerinin YBÖ düzeylerinin iyi (Arslan ve Sarıkaya, 2016), halk eğitim merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin YBÖ yeterlik algılarının yüksek (Komşu, 2017) ve üniversite öğrencilerinin YBÖ eğilimlerinin düşük (Diker, Coşkun ve Demirel, 2012) düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada ve yapılan çalışmalarda farklı sonuçların elde edilmesinin nedeni olarak çalışma gruplarının farklı olması ve farklı ölçme araçlarının kullanılmasından kaynaklandığı söylenebilir. Yetişkinlerin YBÖ düzeylerinin belirlendiği daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada velilerin eğitimde aile destek düzeylerinde, okula gelip öğretmenlerle görüşme durumlarının ayda bir ya da iki kez şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte veliler, aile destek düzeyleri ölçeğindeki maddeler çerçevesinde en fazla katılım gösterdikleri maddenin “çocuğumun niçin eksik ödevleri olduğu hakkında görüşürüm” ve en az katılım gösterdikleri maddenin ise “sınıftaki büyük bir davranışsal olay hakkında, (kavga, ırkçılık vs.) görüşürüm” olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda velilerin sıklıkla öğrencilerin ödevleri için görüşme yaptıkları ancak velisi olduğu öğrencilerin sınıfında büyük bir davranışsal olay ile ilgili görüşme yapmadıkları söylenebilir. Bu sonuçlara benzer şekilde Uçuş (2016) tarafından yapılan çalışmada, ailelerin aile katılımı konusunda olumlu görüşlere sahip olduğu ancak sosyo-ekonomik nedenlerden dolayı ailelerin yeterince katılım göstermedikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte ailelerin çocuklarının eğitim sürecinde ev temelli katılımlarının yüksek olduğu okul temelli katılımların ise düşük olduğu (Kim, 2001) ve ailelerin daha çok çocuklarının ev ödevlerine katkı sağladıkları, okula katılımlarının yeterli seviyede olmadığı (Lyman, 2014) belirlenmiştir. Velilerin, eğitim sürecine aile katılımını, genellikle çocuklarının ev

ödevlerine yardım etmek olarak değerlendirdikleri ve bu şekilde çocuklarının eğitimine katkı sağlamanın yeterli olduğu düşüncesine sahip oldukları söylenebilir.

### **5.1.3 İkinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma**

Ailelerin yaşam boyu öğrenme ve eğitimde aile desteği düzeylerinde cinsiyete göre bir farklılık var mıdır? alt problemine ilişkin sonuçlar şu şekildedir.

Araştırmada velilerin YBÖ düzeylerinin cinsiyete göre bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonuca benzer şekilde yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin (Ayaz, 2016; Arcagök ve Şahin, 2014; Poyraz, 2014; Yaman ve Yazar, 2015), üniversite öğrencilerinin (Akçaalan, 2016; Boztepe, 2017) YBÖ düzeylerinde cinsiyete göre bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Buna karşın Gencil (2013)'in çalışmasında, kadın öğretmen adaylarının, Diker Coşkun ve Demirel (2012)'in ve Derrick ve diğerlerinin (2007) çalışmalarında da kadın üniversite öğrencilerinin YBÖ düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmada velilerin YBÖ düzeylerinde cinsiyete göre bir farklılık olmaması, örneklemin çoğunluğunu kadın velilerin oluşturmasından kaynaklanabilir.

Araştırmada velilerin eğitimde aile desteği düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Buna karşın Uçuş (2016)'un çalışmasında velilerin aile katılım etkinliklerine katılımlarında kadınların lehine cinsiyete göre farklılık olduğu, Piştav Akmeşe ve Kayhan (2014)'in çalışmasında da okul öncesi ve ilkokuldaki özel gereksinimli öğrencilerin velilerinin aile katılımında cinsiyete göre farklılık olduğu ve anne katılımının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Özgan ve Aydın (2010) tarafından yapılan çalışmada ise yönetici ve öğretmenlerin okul-aile işbirliği ile ilgili görüşleri arasında cinsiyete göre bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Genel olarak eğitim sürecine katılımında kadınların özellikle anne velilerin daha etkin oldukları söylenebilir. Ancak, ihtiyaç olduğu durumlarda erkek veliler de bu sürece dahil olabilmektedir. Bu araştırmada kadın ve erkek veliler arasında çocuklarının eğitim sürecine katılımlarında bir farkın çıkmaması olumlu olarak karşılanabilir. Bu durumda eğitim sürecine katılımında erkek velilerin de kadın veliler gibi etkili oldukları, kadın ve erkek velilerin benzer oranlarda eğitim sürecine katıldıkları söylenebilir.

### **5.1.4 Üçüncü alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma**

Ailelerin yaşam boyu öğrenme ve eğitimde aile desteği düzeylerinde yaşa göre bir farklılık var mıdır? alt problemine ilişkin sonuçlar şu şekildedir.

Araştırmada velilerin yaşlarının yaşam boyu öğrenme düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçtan farklı olarak Bağcı (2011) çalışmasında Avrupa Birliği ülkelerindeki yetişkin bireylerin yaş aldıkça yaygın eğitime katılım oranlarının düştüğü, Yaman ve Yazar (2015)'ın çalışmasında öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin yaşa göre farklılık gösterdiği, 6 ila 10 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin diğerlerine göre YBÖ eğilimlerinin daha yüksek olduğu, Şahin ve Arcagök (2014) tarafından yapılan çalışmada da 31 yıl ve üstü kıdemi olan öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Yaşa göre farklılık bulunan çalışmalarda yaş arttıkça YBÖ'ye ilginin azaldığı söylenebilir.

Araştırmada velilerin eğitimde aile desteği düzeylerinde yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 40-49 yaş grubu ve 50-59 yaş grubu ile 20-29 yaş grubu arasındaki velilerin aile desteği düzeyleri 20-29 yaş grubu lehine iken 40-49 yaş grubu ve 30-39 yaş grubu arasındaki velilerin aile desteği düzeylerinin 30-39 yaş grubu lehine olduğu tespit edilmiştir. Diğer yaş gruplarına göre 20-29 ve 30-39 yaş grubundaki velilerin çocuklarının eğitim sürecine daha fazla katıldıkları söylenebilir. Velilerin yaşı ilerledikçe çocuklarının eğitim sürecine katılımları da azalabilmektedir. Gorard ve diğerleri (1998) tarafından yapılan çalışmada, çocuklarının yaşının artması ile birlikte ailelerin çocuklarının eğitimindeki rollerinin azaldığı sonucuna varılmıştır. Çoğunlukla 20-29 ve 30-39 yaş gruplarındaki velilerin çocuklarının anaokulu ve ilkokulda öğrenci oldukları düşünüldüğünde, çocukların eğitiminin ilk yıllarında velilerin eğitim sürecine daha fazla katılım sağladıkları söylenebilir. Jackson (2009)'ın çalışmasında velilerin katılım algıları ile aile katılımı arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Veliler eğitimin ilk yıllarında çocuklarının daha fazla desteğe ihtiyacı olduğu algısında olabilir ve bu sebeple 20-29 ile 30-39 yaş grubundaki velilerin eğitim sürecine katılımı yüksek olabilir.

### **5.1.5 Dördüncü alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma**

Ailelerin yaşam boyu öğrenme ve eğitimde aile desteği düzeylerinde eğitim durumuna göre bir farklılık var mıdır? alt problemine ilişkin sonuçlar şu şekildedir.

Araştırmada velilerin yaşam boyu öğrenme düzeylerinin eğitim seviyelerine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Yüksekokul-üniversite ve lise mezunu olan velilerin ilköğretim mezunu olan velilere göre YBÖ düzeyleri yüksek olduğu ve yüksekokul-üniversite mezunu olan velilerin lise mezunlarına göre YBÖ düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Velilerin eğitim seviyesi arttıkça yaşam boyu öğrenme düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Bu sonuca benzer şekilde Yaman ve Yazar (2015)'in çalışmasında lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu, Arcagök ve Şahin (2014)'in çalışmasında da, YBÖ'nin alt boyutu olan bilgiyi elde etme ve dijital yeterlik düzeylerinin lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin ön lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bireylerin eğitim düzeylerinin YBÖ sürecinde onlara olumlu katkılar sağladığı söylenebilir.

Araştırmada velilerin eğitim seviyelerine göre eğitimde aile desteği düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Xu ve Corno (2003) tarafından yapılan çalışmada da annenin eğitim düzeyinin eğitim sürecine katılımı etkilemediği belirlenmiştir. Bu sonucu desteklemeyen çalışmalar incelendiğinde Kim (2001)'in çalışmasında Koreli Amerikan ailelerinde ailelerin yeterli düzeydeki İngilizce ve eğitim seviyesinin eğitim sürecine katılımı ve çocuklarının başarısını etkilediği, Piştav Akmeşe ve Kayhan (2014) tarafından yapılan çalışmada da okul öncesi ve ilköğretime devam etmekte olan özel gereksinime ihtiyaç duyan öğrencilerin annelerinin eğitim sürecine katılım düzeylerinin eğitim seviyelerine göre farklılaştığı, lise mezunu annelerin ilköğretim mezunu annelere göre daha fazla katılım gösterdikleri tespit edilmiştir. Genel anlamda eğitim düzeyi yüksek olan velilerin çocuklarının eğitim sürecine katılımının da yüksek olması beklenir. Bu araştırmada velilerin eğitim seviyesine göre eğitimde aile desteği düzeylerinde bir farklılık olmaması olumlu olarak değerlendirilebilir. Çünkü velilerin hangi eğitim seviyesinde olursa olsun eğitim sürecinde çocuklarını desteklemek için yeterli bilince sahip oldukları söylenebilir.

### **5.1.6 Beşinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma**

Ailelerin yaşam boyu öğrenme ve eğitimde aile desteği düzeylerinde ailenin çalışıp çalışmamasına göre bir farklılık var mıdır? alt problemine ilişkin sonuçlar şu şekildedir.

Araştırmada, velilerin yaşam boyu öğrenme düzeylerinin velinin çalışıp çalışmama durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Çalışan velilerin çalışmayan velilere göre YBÖ düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma hayatında olan bireylerin mesleki anlamda kendilerini daha iyi geliştirmek için YBÖ'ye önem verdikleri söylenebilir. Ross (1995)'un çalışmasında, yaşam boyu öğrenmeye katılan bireylerin iyi eğitilmiş ve bir mesleği olan ve eğitim etkinliklerine devam eden öğrenenler olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte YBÖ etkinliklerine katılmanın belli bir maliyeti olduğu düşünüldüğünde çalışan bireylerin YBÖ etkinliklerine daha çok katılma imkânı elde etmelerinden dolayı YBÖ düzeyleri çalışmayan bireylere göre daha yüksek çıkmış olabilir. Hoşgörür'ün (2016) çalışmasında da bireyler, yaşam boyu öğrenmenin ekonomi ile son derece ilişkili olduğu, değişen dünyada rekabet edebilmenin ancak yaşam boyu öğrenme sürecinde yer alarak mümkün olabileceği, bireylerin işlerini kaybetmemeleri için yeni bilgiler öğrenmek zorunda oldukları görüşlerini dile getirmişlerdir.

Araştırmada velilerin eğitimde aile desteği düzeylerinde çalışan ve çalışmayan veliler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Çalışan velilerin eğitimde aile desteği düzeylerinin çalışmayan velilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, çalışan velilerin, hem çalışma hayatının hem de günlük hayatın sorumluluklarını yerine getirebilmek için planlı ve programlı olmak zorunda oldukları düşünüldüğünde çocuklarının eğitim sürecine destek olmada yeterli zamanı ayırdıkları şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte çalışan veliler çalışmayan velilere göre ekonomik olarak daha iyi durumda olabilirler, bu da çocuklarının eğitimine destek olmada onları avantajlı duruma getirebilir. Uçuş (2016)'un çalışmasında ailelerin aile katılımı ile ilgili olumlu görüşlere sahip olduğu ancak maddi yetersizlikten dolayı yeterince katılım gösteremedikleri ifade edilmiştir. Bununla birlikte Bowles ve Gintis (1976) teorisine göre gelir düzeyi düşük ailelerin, gelir düzeyi yüksek olan ailelerin aile katılım oranının daha az olduğu ifade edilmiştir. Bireylerin gelir düzeyi, çalışma durumuyla ve eğitime destek düzeyiyle ilişkili olabilir. Piştav-Akmeşe ve Kayhan (2014) tarafından yapılan çalışmada ise okul öncesi ve ilkökul eğitim kurumlarında öğrenim gören özel gereksinimli çocukların annelerinin çalışma durumuna göre aile katılım düzeylerinde farklılık olduğu, çalışan annelerin çalışmayan annelere göre daha az katılım gösterdikleri belirlenmiştir. Bu çalışmada tam tersi bir sonuç çıkmasının nedeni, özel gereksinimli çocukların eğitimine yeterli seviyede destek olmak için normal gelişime sahip olan çocukların eğitim sürecine



katılımından daha fazla zaman ve enerjiye ihtiyaç olabilir, bu da velilerin daha çok zaman ayırması gerektiğini ve çalışan velilerin bu ihtiyacı karşılayamadığından kaynaklanabilir.

### **5.1.7 Altıncı alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma**

Ailelerin yaşam boyu öğrenme ve eğitimde aile desteği düzeylerinde öğrencinin bulunduğu eğitim kademesine göre bir farklılık var mıdır? alt problemine ilişkin sonuçlar şu şekildedir.

Araştırmada velilerin yaşam boyu öğrenme düzeylerinde velisi olduğu öğrencinin öğrenim gördüğü eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç çocukları ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde öğrenim gören ailelerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri birbirine benzerdir şeklinde yorumlanabilir. Tek çocuklu olmayan ailelerin çocukları aynı süreçte farklı okul kademelerinde öğrenim görebilir, ailelerin farklı kademelerde öğrenim gören çocuklara sahip olmasından dolayı bu değişkenin ailelerin YBÖ düzeylerinde bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

Araştırmada velilerin eğitimde aile destek düzeylerinde, velisi olduğu öğrencinin bulunduğu eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. İlkokulda öğrencisi bulunan velilerin aile destek düzeyleri, lisede ve ortaokulda öğrencisi bulunan velilerin aile destek düzeylerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İlkokul döneminin başlangıcında çocukların okula, öğretmene ve sınıf ortamına uyum sağlayabilmeleri için, aileler, öğretmen ve okul yönetimi ile sürekli iletişim halinde olmayı tercih ettikleri söylenebilir. İlkokulun, çocukların akademik hayatlarındaki en önemli başlangıç noktası olduğu düşünüldüğünde bu dönemde aileler eğitim sürecine katılım göstererek çocuklarını en iyi şekilde desteklemede daha fazla istekli olabilirler.

### **5.1.8 Yedinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma**

Ailelerin yaşam boyu öğrenme ve eğitimde aile desteği düzeylerinde öğrencinin akademik başarısına göre bir farklılık var mıdır? alt problemine ilişkin sonuçlar şu şekildedir.

Araştırmada velilerin yaşam boyu öğrenme düzeylerinde, velisi olduğu öğrencinin akademik başarısına göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Takdir alan öğrencilerin velilerinin YBÖ düzeyleri, akademik başarısı geçer düzeyinde olan öğrencilerin velilerine

göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Takdir alan öğrencilerin velilerinin YBÖ düzeyleri, akademik başarısı geçer düzeyinde olan öğrencilerin velilerine göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Başarılı bir öğrencinin başarılı olma sürecinde velisinin de katkısı olduğu düşünüldüğünde veliler de başarılı olarak nitelendirilebilir. Başarı düzeyi YBÖ düzeylerini de etkilemektedir. Akçalan (2016)'ın çalışmasında yüksek akademik başarıya sahip üniversite öğrencilerinin yüksek yaşam boyu öğrenme düzeyine sahip oldukları, düşük akademik başarıya sahip öğrencilerin ise düşük yaşam boyu öğrenme düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte Ross (1995) tarafından yapılan çalışmada, iyi eğitilmiş ve mesleklerinde profesyonel olan başarılı bireylerin, yetişkinler için düzenlenen YBÖ etkinliklerine katılmaya önem verdikleri ve ciddi bir şekilde bu eğitimlere devam ettikleri belirlenmiştir. Başarılı bireylerin YBÖ'ye önem verdikleri, YBÖ düzeyleri yüksek olan velilerin çocuklarının başarılarına katkı sağladığı düşünülebilir. Bu bağlamda okulda başarılı çocukların velilerin YBÖ düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmada velilerin eğitimde aile desteği düzeylerinde velisi olduğu öğrencinin akademik başarısına göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Çocuklarının okuldaki başarı durumlarına göre velilerin eğitimde aile desteği düzeyleri değişmemektedir. Genelde başarılı olan çocukların ailelerinin okul-aile birliği kapsamındaki etkinliklere daha fazla katılım gösterdikleri söylenebilir. Bu durumda araştırmada çıkan bu sonuç olumlu olarak değerlendirilebilir. Teşekkür, takdir alan ya da akademik başarısı geçer düzeyinde olan çocukların velilerinin benzer oranlarda çocuklarının eğitim sürecine katıldıkları söylenebilir. Bu araştırmada velilerin eğitimde aile desteği düzeylerinin çocuklarının okuldaki başarı durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorgulanmıştır. Ailelerin eğitim sürecine katılım düzeylerinin çocuklarının başarıları üzerindeki etkisinin ve aile katılım düzeyleri ile çocukların başarıları arasındaki ilişkinin sorgulandığı çalışmalar da yapılmıştır. Bu çalışmalarda, eğitim sürecinde aile desteğinin öğrencilerin akademik başarısına katkı sağladığı (Ökten, 2016), ebeveyn desteğinin ev ödevleri (Lyman, 2014) ve akademik başarıda (Kim, 2001; Lyman, 2014; Pandit, 2008; Xu, 2003) anlamlı bir etkisi olduğu, aile ve öğretmenin ortak desteğinin çocukların başarısını arttırdığı (Beydoğan, 2006), ailelerin eğitim sürecine katılımı ile nitelikli eğitim öğretim arasında bir ilişki olduğu (Çalışkan ve Ayık, 2015) belirlenmiştir.

## 5.2 Öneriler

### 5.2.1 Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

- Velilerin çocuklarının eğitim sürecine etkili bir şekilde katılım-destek sağlayabilmeleri için okullar tarafından velilere yönelik onların yaşam boyu öğrenme düzeylerine katkı sağlayan çalışmalar, etkinlikler, seminerler düzenlenebilir. Özellikle velilerin kitaplara yönelik ilgisini arttıracak özel günler düzenlenebilir ve okul kütüphaneleri velilerin de yararlanabileceği şekilde düzenlenebilir.
- İlkokul-ortaokul mezunu olan, çalışmayan ve çocuklarının akademik başarısı yüksek olmayan velilerin yaşam boyu öğrenme düzeylerine yönelik okullarda ve/veya evde çocuklarıyla birlikte yapabilecekleri etkinlikler düzenlenebilir, ilgili sınıf öğretmeni/danışman öğretmen tarafından bu etkinlikler organize edilerek takibi yapılabilir.
- Ailelere, eğitim sürecine desteğin/katılımın sadece çocuklarının ödevleriyle ilgilenmekten ibaret olmadığını fark etmeleri, okulda ve sınıfta gerçekleşen tüm aktivitelere destek sağlanması gerektiği yönünde onları bilgilendirme ve bilinçlendirme çalışmaları okullar ve yetişkin eğitimi kurumları tarafından yapılabilir.
- Yaşça büyük olan, çalışmayan ve ortaokul-lisede öğrencisi olan velilere yönelik aile katılımı/desteğinin önemi, amacı ve kapsamı ile ilgili eğitim kurumlarında çeşitli seminerler düzenlenebilir, bilgilendirme amaçlı aile ziyaretleri yapılabilir.

### 5.2.2 Gelecek araştırmalara yönelik öneriler

- Farklı illerde yetişkinlere yönelik düzenlenen kurslara katılım gösteren ve örgün eğitim sürecinde çocukları bulunan ailelerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri ve eğitimde aile desteği düzeyleri farklı değişkenler açısından incelenebilir.
- Velilere; okullar tarafından eğitimde aile desteğine yönelik düzenlenecek programlar uygulanabilir, bu programların velilerin yaşam boyu öğrenme düzeylerine ve eğitimde aile desteği düzeylerine etkililiğini belirlemek için deneysel çalışma yapılabilir.
- Ailelerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile eğitimde aile desteği düzeylerini derinlemesine incelemek için nitel yöntemlerin kullanıldığı araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKLAR

- Abouchaar A. ve Desforjes C. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*. Erişim adresi: [https://www.nationalnumeracy.org.uk/sites/default/files/the\\_impact\\_of\\_parental\\_involvement.pdf](https://www.nationalnumeracy.org.uk/sites/default/files/the_impact_of_parental_involvement.pdf)
- Ahl, H. (2006). Motivation in adult education: a problem solver or a euphemism for direction and control?. *International Journal of Lifelong Education*, 25(4), 385-405. Erişim adresi: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:33036/FULLTEXT02>
- Akçaalan, M. (2016). *Yaşam boyu öğrenme ile sosyal duygusal öğrenme arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 423543).
- Aktürk, F. M. (2015). *Çocukları okul öncesi eğitime devam eden (5 yaş grubu) ebeveynlerin ana-baba tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 393125).
- Allensworth, E., Nomi, T., Montgomery, N. ve Lee, V. E. (2009). College preparatory curriculum for all: academic consequences of requiring algebra and English I for ninth graders in Chicago. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 367-391. Erişim adresi: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.925.6695verep=rep1vetype=pdf>
- Allmendinger, J., Kleinert, C., Antoni, M., Christoph, B., Drasch, K., Janik, F., ... ve Ruland, M. (2011). 18 Adult education and lifelong learning. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(2), 283-299. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0197-0>
- Amato, P. R. ve Rivera, F. (1999). Parental involvement and children's behavior problems. *Journal of Marriage and the Family*, 375-384. Erişim adresi: <http://virtualworker.pbworks.com/f/Paternal%20Involvement.pdf>
- Anderson, K. T. (2011). Linking adult learner satisfaction with retention: The role of background characteristics, academic characteristics, and satisfaction upon

retention. *Graduate Theses and Dissertations*. Paper 12066. Erişim adresi: <https://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3072&context=etd>

Arslan, Ş. F. ve Sarıkaya, Ö. D. (2016). *Hekimlerin, tıp fakültesi öğrencilerinin ve öğretim üyelerinin epistemolojik inançları ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi*. Erişim adresi: <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/4678>

Aslan, N., Cansever Arslan, B. (2007). *A Cross-Cultural Study*. Erişim adresi: <http://www.egitim.ege.edu.tr/efdergi/issues/2007-8-1/2007-8-1.pdf#page=116>

Aspin, D. N. ve Chapman, J. D. (Eds.). (2007). *Values education and lifelong learning: Principles, policies, programmes* (Vol. 10). Springer Science ve Business Media.

Erişim adresi : [https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=veid=7gDGKaxcyAUCveoi=fndvepg=PP8vedq=Aspin+D+N+and+Chapman+J+D+\(2000\)+Lifelong+learning:+concept+s+and+conceptions+veots=sWEa6lmTpWvesig=kde\\_bdJ5tftBIRIC1cGuEKrXgg0veredir\\_esc=y#v=onepage&veqvef=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=veid=7gDGKaxcyAUCveoi=fndvepg=PP8vedq=Aspin+D+N+and+Chapman+J+D+(2000)+Lifelong+learning:+concept+s+and+conceptions+veots=sWEa6lmTpWvesig=kde_bdJ5tftBIRIC1cGuEKrXgg0veredir_esc=y#v=onepage&veqvef=false)

Astone, N. M. ve McLanahan, S. S. (1991). Family structure, parenting practices and high School completion. *American Sociological Review*, 56, 309-320. Erişim adresi: [https://www.jstor.org/stable/2096106?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/2096106?seq=1#page_scan_tab_contents)

Atkin, J., Bastiani, J. ve Goode, J. (1989). Listening to parents: An approach to the improvement of home-school relations. Doi: [10.2307/3121293](https://doi.org/10.2307/3121293)

Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 421733).

Bağcı, E. (2011). Avrupa birliği'ne üyelik sürecinde Türkiye'de yaşam boyu eğitim politikaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 139-173. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/omuefd/issue/20249/214848>

Banks, E. (1996). *A study of adult developmental learners' participation in adult education programs* (Master's thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 304319164)

- Barros, R. (2012). From lifelong education to lifelong learning. Discussion of some effects of today's neoliberal policies. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), 119-134. doi: 10.3384/rela.2000-7426.rela0071
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4, 1-103. doi: 10.12691/jsa-2-2-1
- Beydoğan, H. Ö. (2006). Ailelerin eğitim sürecine katılımına yönelik modeller ve yaklaşımlar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 75-90. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/aeukefd/issue/1422/17070>
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in continuing education*, 22(2), 151-167. Erişim adresi: [https://www.researchgate.net/profile/David\\_Boud/publication/241580761\\_Sustainable\\_Assessment\\_Rethinking\\_Assessment\\_for\\_the\\_Learning\\_Society/links/5624a9cd08aed8dd1948d02c/Sustainable-Assessment-Rethinking-Assessment-for-the-Learning-Society.pdf](https://www.researchgate.net/profile/David_Boud/publication/241580761_Sustainable_Assessment_Rethinking_Assessment_for_the_Learning_Society/links/5624a9cd08aed8dd1948d02c/Sustainable-Assessment-Rethinking-Assessment-for-the-Learning-Society.pdf)
- Bowles, S. ve Gintis, H. H. (1976). Schooling in Capitalist America: Educational Reform And The Contradictions of Economic Life. *New York: Basic*. Erişim adresi: [https://books.google.com.tr/books?hl=tr&velr=veid=gwfcAgAAQBAJveoi=fndvepg=PR9vedq=Bowles,+S.,%26+Gintis,+H.+H.,+1976:+Schooling+in+Capitalist+America:+Educational+Reform+And+The+Contradictions+of+Economic+Life.+New+York:+Basic.veots=JjbKTN3qM5vesig=qIOa\\_CKnAQPoMWfbzUo4M7Yh4tkveredir\\_esc=y#v=onepageveqvef=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&velr=veid=gwfcAgAAQBAJveoi=fndvepg=PR9vedq=Bowles,+S.,%26+Gintis,+H.+H.,+1976:+Schooling+in+Capitalist+America:+Educational+Reform+And+The+Contradictions+of+Economic+Life.+New+York:+Basic.veots=JjbKTN3qM5vesig=qIOa_CKnAQPoMWfbzUo4M7Yh4tkveredir_esc=y#v=onepageveqvef=false)
- Boztepe, Ö. (2017). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ve iletişim memnuniyet düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 471007).
- Boztepe, Ö. ve Demirtaş, Z. (2016). The adaptation of Lifelong Learning Scale into Turkish culture. *Journal of Family, Counseling and Education*, 1(1), 10-17. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/jfce/issue/26893/238294>
- Brooks, R. ve Everett, G. (2008). The impact of higher education on lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 27(3), 239-254. Erişim adresi: <http://epubs.surrey.ac.uk/721747/4/Brooks%202008%20The%20Impact%20of%20Higher%20Education%20on%20Lifelong%20Learning.pdf>

- Bruno, L. Q. (2009). *Lifelong learning characteristics and academic achievement of eighth-grade students: lessons for educators in preparing students for global citizenship* (Master's thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 305095849)
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Veri analizi el kitabı* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Campo, J. (2011). *Parental involvement in education: Model exploration among parents of Elementary and middle school students* (Master's thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 883987901)
- CanLearn (2009). *Continuing education-lifelong learning, benefits of continuing education*. Erişim adresi: <http://www.canlearn.ca/eng/lifelong/bll.shtml>.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. ve Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of school psychology, 44*(6), 473-490. Erişim adresi: <http://www.realtutoring.com/phd/sem1efficacy.pdf>
- Chwirut, S. (2004). *Is there an optimal level of parental involvement in adolescents' academic lives?* (Master's thesis). Erişim adresi: <https://drum.lib.umd.edu/bitstream/handle/1903/1794/umi-umd-1774.pdf?sequence=1>
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American journal of sociology, 94*, 95-120. Erişim adresi: [https://www.crcresearch.org/files-crcresearch/File/coleman\\_88.pdf](https://www.crcresearch.org/files-crcresearch/File/coleman_88.pdf)
- Collins, J. (2009). Lifelong learning in the 21st century and beyond. *Radiographics, 29* (2), 613-622. Erişim adresi: <https://pubs.rsna.org/doi/pdf/10.1148/rg.292085179>
- Commission of the European Communities. (2001). *Green paper: Promoting a European framework for corporate social responsibility*. Commission of the European Communities. Erişim adresi: [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/deve/20020122/com\(2001\)366\\_en.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/deve/20020122/com(2001)366_en.pdf)

- Coşkun-Diker., Y. ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 108-120. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/87299>
- Countryman, K. C. (2006). *A comparison of adult learners' academic, social, and environmental needs as perceived by adult learners and faculty* (Master's thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 305360506).
- Cripss, K. ve Zyromski, B. (2009). Adolescents' well-being and perceived parental involvements: implications for parental involvement in middle schools. *Research in Middle Level Education (RMLE Online)*, 33(4), 1-13. Erişim adresi: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/19404476.2009.11462067>
- Cross, J. (2014). *Motives and barriers affecting participation in lifelong learning activities by older adults* (Master's thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 1585013378).
- Çalışkan, N. ve Ayık A. (2015). Okul aile birliği ve velilerle iletişim. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 69-82. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/16006>
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: okul aile dayanışması. *İlköğretim-Online 2* (2), 28-34. Erişim adresi: <http://www.ilkogretim-online.org.tr>
- Demirtaş, Z. ve Ökten, P. (2016). *Analyzing tutors and learners opinions towards adult education in public education centers: expectations, challenges and solution offers*. 2nd International Conference on Lifelong Education and Leadership for All. Litvanya.
- De Oliveira Pires, A. L. (2009). Higher education and adult motivation towards lifelong learning: an empirical analysis of university post-graduates perspectives. *European journal of vocational training*, 46(1), 129-150. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ864793.pdf>
- Dench, S. ve Regan, J. (2000). *Learning in later life: Motivation and impact*. Great Britain, Department for Education and Employment. Erişim adresi: <https://lemosandcrane.co.uk/resources/DfEE%20-%20Learning%20in%20later%20life.pdf>



- Derrick, M. G., Rovai, A. P., Ponton, M., Confessore, G. J. ve Carr, P. B. (2007). An examination of the relationship of gender, marital status, and prior educational attainment and learner autonomy. *Educational Research and Reviews*, 2(1), 1-8. Erişim adresi: [http://www.academicjournals.org/app/webroot/article/article1379583167\\_Derrick%20et%20al.pdf](http://www.academicjournals.org/app/webroot/article/article1379583167_Derrick%20et%20al.pdf)
- Deslandes, R., Royer, E., Turcotte, D. ve Bertrand, R. (1997). School achievement at the secondary level: influence of parenting style and parent involvement in schooling. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 32(3), 191-208. Erişim adresi: <http://mje.mcgill.ca/article/view/8377>
- Dorsett, R., Lui, S. ve Weale, M. (2010). Economic benefits of lifelong learning. *LLAKES Research Paper*, 13. Erişim adresi: [https://www.researchgate.net/profile/Richard\\_Dorsett/publication/46477122\\_Economic\\_Benefits\\_of\\_Lifelong\\_Learning/links/0046351828dbb5ab62000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Richard_Dorsett/publication/46477122_Economic_Benefits_of_Lifelong_Learning/links/0046351828dbb5ab62000000.pdf)
- Duyff, R. L. (1999). The value of lifelong learning: key element in professional career development. *Journal of Am Diet Assoc.* 99 (5), 538-543. Erişim adresi: <https://search.proquest.com/openview/47817db10d8f860afbb168a92f54b732/1?pq-origsite=gscholarvecbl=49142>
- Eagle, E. (1989). Socio-economic Status, Family Structure, and Parental Involvement: The Correlates of Achievement. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED307332.pdf>
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D. ve Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self and task perceptions during elementary school. *Child development*, 64(3), 830-847. Erişim adresi: <http://education-webfiles.s3.amazonaws.com/arp/garp/articles/eccles93g.pdf>
- Eggelmeyer, S. (2010). *What are the benefits of lifelong learning? Expert Answer*. Erişim adresi: <http://continuing-education.yoexpert.com/lifelong-learning/what-are-the-benefits-of-lifelong-learning-445.html>.
- Ekici, F. Y. (2017). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki

ilişki. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 543-562. Erişim adresi: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=641135>

Epstein, J.L. ve Sanders, M.G. (2002). Family, school, and community partnerships. In M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: 5. Practical issues in parenting* (ss. 407-437). Mahwah, NJ: Erlbaum. Erişim adresi: [https://www.researchgate.net/profile/Keith\\_Crnic/publication/232498354\\_Everyday\\_stresses\\_and\\_parenting/links/02e7e5382052990806000000.pdf#page=444](https://www.researchgate.net/profile/Keith_Crnic/publication/232498354_Everyday_stresses_and_parenting/links/02e7e5382052990806000000.pdf#page=444)

Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships. *Phi delta kappan*, 76(9), 701. Erişim adresi: <https://search.proquest.com/openview/9e3a9e802f80705150dceec414b8ed1c/1?pq-origsite=gscholarvecbl=41842>

Epstein, L. H., Valoski, A., Wing, R. R. ve McCurley, J. (1990). Ten-year follow-up of behavioral, family-based treatment for obese children. *Jama*, 264(19), 2519-2523. Erişim adresi: <https://jamanetwork.com/journals/jama/article-abstract/383979>

European Commission (2007). *Life Long Learning Programme*. Erişim adresi: [http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/index\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/index_en.html).

Falasca, M. (2011). Barriers to adult learning: Bridging the gap. *Australian Journal of Adult Learning*, 51(3), 583-590. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ954482.pdf>

Fan, X. ve Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational psychology review*, 13(1), 1-22. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430048.pdf>

Fehrmann, P. G., Keith, T. Z. ve Reimers, T. M. (1987). Home influence on school learning: Direct and indirect effects of parental involvement on high school grades. *The Journal of Educational Research*, 80(6), 330-337. doi: [10.1080/00220671.1987.10885778](https://doi.org/10.1080/00220671.1987.10885778)

Fischer, G. (2000). Lifelong learning-more than training. *Journal of Interactive Learning Research*, 11(3), 265-294. Erişim adresi: <http://l3d.cs.colorado.edu/~gerhard/papers/lll99.pdf>

- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. ve Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–109. doi:10.3102/00346543074001059
- Friesen, N. ve Anderson, T. (2004). Interaction for lifelong learning. *British Journal of Educational Technology*, 35(6), 679-687. Erişim adresi: [https://auspace.athabascau.ca/bitstream/handle/2149/747/interaction\\_for\\_lifelong\\_learning.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://auspace.athabascau.ca/bitstream/handle/2149/747/interaction_for_lifelong_learning.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Garcia Coll, C, Akiba, Daisuke., Palacios, A., Bailey, B., Silver, R., DiMartino, L. ve Chin, C. (2002). Parental Involvement in Children's education: Lessons from Three Immigrant Groups. *Parenting: Science and Practice*, 2(3), 303-324. Erişim adresi: [https://www.researchgate.net/profile/Benjamin\\_Bailey3/publication/42538308\\_Parental\\_Involvement\\_in\\_Children's\\_Education\\_Lessons\\_from\\_Three\\_Immigrant\\_Groups/links/580e162008ae1551f0b2d870.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Benjamin_Bailey3/publication/42538308_Parental_Involvement_in_Children's_Education_Lessons_from_Three_Immigrant_Groups/links/580e162008ae1551f0b2d870.pdf)
- Gencel, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38 (170). Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1847>
- Getskow, V. A. (1997). *Lifelong Learning Opportunities for Older Adults at California Community Colleges* (Master's thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 304329137)
- Gorard, S., Rees, G., Renold, E. ve Fevre, R. (1998). *Family Influences on Participation in Lifelong Learning*. Patterns of Participation in Adult Education and Training. Working Paper 15. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED442952.pdf>
- Gökçe, E. (1998). İlköğretimde okul aile işbirliğinin geliştirilmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7. Erişim adresi: <http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr/>
- Grolnick, W. S. ve Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of educational psychology*, 81(2), 143. Erişim adresi: [https://www.researchgate.net/profile/Wendy\\_Grolnick/publication/232600848\\_Parent\\_Styles\\_Associated\\_with\\_Children's\\_Self-Regulation\\_and\\_Competence\\_in\\_School/links/00b495161fa5ece005000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Wendy_Grolnick/publication/232600848_Parent_Styles_Associated_with_Children's_Self-Regulation_and_Competence_in_School/links/00b495161fa5ece005000000.pdf)

- Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/192264>
- Güntüç, S., Odabaşı, H. F. ve Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2), 309-325. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/issue-full-file/24239#page=23>
- Hill, N. E. ve Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current directions in psychological science*, 13(4), 161-164. Erişim adresi: <http://multiculturaleducole.pbworks.com/w/file/fetch/55317041/Parental%20School%20Involvement%20and%20Children's%20Academic%20Achievement.pdf>
- Hildebrand, D. S. (2008). *The powerful benefits of lifelong learning*. Winnetka, California; USA. Erişim adresi: <http://www.officearrow.com/training/the-powerful-benefits-of-lifelong-learning-oaiur-861/view.html>.
- Hoover-Dempsey, K. V. ve Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education?. *Review of educational research*, 67(1), 3-42. Erişim adresi: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1006.6022verep=rep1vetype=pdf>
- Hornby, G. ve Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational review*, 63(1), 37-52. Erişim adresi: <https://pdfs.semanticscholar.org/fb4d/bfd73d99fa9bb17f68ae7b6d84e29414b83b.pdf>
- İpek, C. (2011). Velilerin okul tutumu ve eğitime katılım düzeyleri ile aileye bağlı bazı faktörlerin ilköğretim öğrencilerinin seviye belirleme sınavları (SBS) üzerindeki etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2) Erişim adresi: <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/122424-2011062810553-pegemegitimogretimdergisi-cemalettin-ipek-cilt1sayi2.pdf>
- Jackson, J. R. (2009). *Making a child's education a priority: A case study of factors influencing the lack of parental involvement in a Georgia public high school*

(Master's thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 288070758)

Kaplan, D. S., Peck, M. ve Kaplan, H. B. (1997). Decomposing the academic failure–dropout relationship: A longitudinal analysis. *The Journal of Educational Research*, 90, 331–343. Erişim adresi: [https://cdc.qc.ca/pdf/kaplan\\_peck\\_1997.pdf](https://cdc.qc.ca/pdf/kaplan_peck_1997.pdf)

Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Evi.

Kaya, H. (2014). Küreselleşme sürecinde yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi gerçeği. *Akademik İncelemeler Dergisi (AID)*, 9(2), 91-111. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/17914>

Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(01), 069-083. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/159171>

Kellaghan, T., Sloane, K., Alvarez, B. ve Bloom, S. (1993). *The home environment ve school learning: promoting parental involvement in the education of children*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, Inc.

Kilpatrick, S., Jones, T. ve Barrett, M. (2003). *Defining learning communities*. Launceston, Tasmania: Centre for Research and Learning in Regional Australia. Erişim adresi: <https://www.aare.edu.au/data/publications/2003/jon03441.pdf>

Kim, E. (2001). *The relationship between parental involvement and children's educational achievement in the korean american family* (Master's thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 276341552)

Knowles, M.S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. New York: Cambridge Books. Erişim adresi: <https://pdfs.semanticscholar.org/8948/296248bbf58415cbd21b36a3e4b37b9c08b1.pdf>

Kocabaş, E. Ö. (2016). Eğitim sürecinde aile katılımı: Dünyada ve Türkiye'deki çalışmalar. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26). Erişim adresi: <http://www.turkpdndergisi.com/index.php/pdr/article/view/323>

Kocyigit, S. (2015). Family involvement in preschool education: rationale, problems and

- solutions for the participants. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(1), 141-157. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1057469.pdf>
- Komşu, U. C. (2017). Halk eğitimi merkezlerinde grev yapan eğiticilerin yaşam boyu renme yeterlikleri: Mersin rneği. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(1), 117-145. Doi number: <http://dx.doi.org/10.5578/keg.10716>
- Koper, R. ve Tattersall, C. (2004). New directions for lifelong learning using network technologies. *British Journal of Educational Technology*, 35(6), 689-700. Erişim adresi: <http://dspace.ou.nl/bitstream/1820/247/2/Koper-Tattersal-Preprint.pdf>
- Laal, M. ve Salamati, P. (2012). Lifelong learning; why do we need it?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 399-403. doi:10.1016/j.sbspro.2011.12.073
- Laal, M. (2011). Barriers to lifelong learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28, 612-615. doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.116
- Labahn, J. (1995) *Education and Parental Involvement in Secondary Schools: Problems, Solutions, and Effects*. Erişim adresi: <http://www.edpsycinteractive.org/files/parinvol.html>
- Lareau, A. (1989). *Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. London: Falmer Press. USA
- LaRocque, M., Kleiman, I. ve Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115-122. Erişim adresi: <http://parented.wdfiles.com/local--files/family-engagement/Parent%20Inv%20-%20Missing%20link.pdf>
- Longworth, N. (2003). *Lifelong Learning in Action: Transforming Education in the 21 th Century* Erişim adresi: [https://www.researchgate.net/publication/297981632\\_Lifelong\\_learning\\_in\\_action\\_transforming\\_education\\_in\\_the\\_21st\\_century](https://www.researchgate.net/publication/297981632_Lifelong_learning_in_action_transforming_education_in_the_21st_century)
- Lyman, J. (2014). *Impact of parental involvement and poverty on academic achievement* (Master's thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 1646483886)
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American educational research*

*journal*, 37(1), 153-184. Erişim adresi:  
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.966.1367&rep=rep1&type=pdf>

Maruyama, H. (2009). Lifelong learning for sustainable community development in a Japanese case. *Journal of Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 4(1), 5-18. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502814.pdf>

McCombs, B. L. (1991). Motivation and lifelong learning. *Educational psychologist*, 26(2), 117-127. Erişim adresi: [https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep2602\\_4](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep2602_4)

Menec, V. H. (2003). The relation between everyday activities and successful aging: A 6-year longitudinal study. *Journal of Gerontology Social Sciences*, 58(2), 74-82. Erişim adresi: <https://academic.oup.com/psychsocgerontology/article/58/2/S74/557840>

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Hayat Boyu Öğrenme Misyona/Vizyon. Erişim adresi: [https://hbogm.meb.gov.tr/www/icerik\\_goruntule.php?KNO=830](https://hbogm.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=830)

Morris, D. L. (2009). *An examination of the influence of no child left behind on parental involvement policies, practices, and programs in oklahoma public schools: A mixed methods study* (Master's thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3386570)

Murphy, T. F. M. (1999). *Power and knowledge in education: A critical exploration of lifelong learning* (Master's thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 9927711)

Murray, H. (2015). *Lifelong learning in the twenty-first century: An investigation of the interrelationships between self-directed learning and lifelong learning* (Master's thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3663914)

Norman, S. U. (2005). *Parental involvement: An effective strategy for secondary alternative discipline schools' student achievement and compulsory student attendance* (Master's thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3190118)

- Ökten, P. (2016). Parental academic support in education. *International Journal of Educational Research Review*, 1(2), 18-24. Erişim adresi: <http://www.ijere.com/frontend//articles/pdf/v1i2/v01i02-03pdf.pdf>
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121. Erişim adresi: <http://eprints.rclis.org/14929/1/101-121.pdf>
- Özgan, H. ve Aydın, Z. (2010). Okul-aile işbirliğine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. 9. *Ulusal sınıf öğretmenliği eğitimi sempozyumu*, 20-22. Erişim adresi: <http://www.erguven.net/medya/okulveli.pdf>
- Pandit, S. (2008). An evaluation of facilitators of parent involvement in early intervention programs for children with developmental disabilities: *An ecological perspective* (Master's thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 304452513)
- Phillips, R. J. (1988). *A study of the potential linkages between adult developmental theory and adult education practice* (Master's thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 303588710)
- Piştav Akmeşe, P.ve Kayhan, N. (2014). Okul öncesi ve ilkokula devam eden özel gereksinimli öğrencilerin aile katılım düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 39-56. doi: 10.14812/cufej.2014.0012
- Pongratz, E. M. (1996). *Lifelong learning in young adult literature* (Master's thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 304315812)
- Powell, D. R. (1989). National Association for the Education of Young Children, 1834 Connecticut Avenue, N.W., Washington, DC 20009-5786 NAEYC Publication. Erişim adresi: <http://www.ericdigests.org/pre-9215/parent.htm>
- Poyraz, H. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler ile kurumları tarafından desteklenme algıları arasındaki ilişki (Sakarya İli örneği) (Yüksek lisans Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 363456).
- Reay, D. (1998). Rethinking social class: Qualitative perspectives on class and gender. *Sociology*, 32(2), 259-275. doi: [10.1177/0038038598032002003](https://doi.org/10.1177/0038038598032002003)



- Rempel, K. A. (2010). *The reality of lifelong learning in a rural community* (Master's thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 848966627)
- Resmî Gazete, (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. Kabul Tarihi: 26/7/2014
- Ross, D. J. (1995). *A study of lifelong learning in the humanities at the college of DuPage* (Master's thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 304238319)
- Sinel, T. (2011, April 4). *Lifelong learning matters*. Washington, USA, VIPdesk Blog. Erişim adresi: <http://blog.vipdesk.com/2011/04/04/lifelong-learning-matters/>
- Skinner, E. A. ve Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571. Erişim adresi: [http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1993\\_SkinnerBelmont\\_JEP.pdf](http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1993_SkinnerBelmont_JEP.pdf)
- Sloane-Seale, A. ve Kops, B. (2008). Older adults in lifelong learning: Participation and successful aging. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 34(1), 37. Erişim adresi: <https://journals.library.ualberta.ca/cjuce-rcepu/index.php/cjuce-rcepu/article/view/19938>
- Sowers, L. C. (1999). *Behaviors of high school principals who model lifelong learning* (Master's thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 304549798)
- Steinberg, L., Elmen, J. D. ve Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 1424-1436. Erişim adresi: <http://edfa2402resources.yolasite.com/resources/Authoritative%20Parenting%2C%20Psychosocial%20Maturity%2C%20and%20Academic%20Success%20among%20Adolescents.pdf>
- Stevenson, D. L. ve Baker, D. P. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*. 58(5), 1348-1357.doi: [10.2307/1130626](https://doi.org/10.2307/1130626)

- Thompson, B., ve Mazer, J. P. (2012). Development of the parental academic support scale: Frequency, importance, and modes of communication. *Communication Education*, 61(2), 131-160. doi: [10.1080/03634523.2012.657207](https://doi.org/10.1080/03634523.2012.657207)
- Tissot, P. (2004). Terminology of vocational training policy: a multilingual glossary for an enlarged Europe (pp. 70, 76, 112). Cedefop (Ed), Luxembourg; Office for Official Publications of the European Communities. Erişim adresi: <http://www.refernet.pl/zasoby/download/glosariusz.pdf>
- Tremlett, L. (1997). *An investigation of lifelong learning in the context of traditional educational policy and practice* (Master's thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 304392817)
- Türk Dil Kurumu (TDK). (1969). *Türkçe sözlük* (Genişletilmiş Baskı). Ankara: TDK. Erişim adresi: [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_btsvearama=kelimeveguid=TDK.GT.S.5c9e81dba92f90.90212079](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_btsvearama=kelimeveguid=TDK.GT.S.5c9e81dba92f90.90212079)
- Uçuş, ř. (2016). Dezavantajlı çocukların velilerine uygun olarak hazırlanan aile katılım etkinliklerinin (AKE) değerlendirilmesi: Nallıhan örneği. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1). Erişim adresi: <http://www.e-ijer.com/download/article-file/266974>
- Uludag, A. (2006). *Elementary preservice teachers' opinions about parental involvement in children's education* (Master's thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 305332331)
- Uysal, M. (2009). Adult education in developed countries. *International Journal of Educational Policies*, 3(2), 17-23. Erişim adresi: <http://ijep.icpres.org/2009/v3n2/muysal.pdf>
- Weinstein, L. B. (2004). Lifelong learning benefits older adults. *Activities, Adaptation ve Aging*, 28(4), 1-12. Erişim adresi: [https://www.researchgate.net/profile/Lenore\\_Weinstein/publication/233230399\\_Lifelong\\_Learning\\_Benefits\\_Older\\_Adults/links/55ee092808aef559dc438f75.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Lenore_Weinstein/publication/233230399_Lifelong_Learning_Benefits_Older_Adults/links/55ee092808aef559dc438f75.pdf)
- Wielkiewicz, R. M. ve Meuwissen, A. S. (2014). A lifelong learning scale for research and evaluation of teaching and curricular effectiveness. *Teaching of Psychology*, 41(3), 220-227. doi: [10.1177/0098628314537971](https://doi.org/10.1177/0098628314537971)

- Wood, R. A. (1984). *Lifelong Learning: The State Of The Field* (Master's thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 303307411).
- Xu, J. (2003). *A longitudinal study of the effects of the parental involvement on adolescent deviant behavior* (Master's thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 305344003).
- Xu, J. ve Corno, L. (2003). Family help and homework management reported by middle school students. *The Elementary School Journal*, 103(5), 503-517. Erişim adresi: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/499737>
- Van Leeuwen, M. J. ve Van Praag, B. M. (2002). The costs and benefits of lifelong learning: The case of the Netherlands. *Human Resource Development Quarterly*, 13(2), 151-168. [doi:10.1002/hrdq.1021](https://doi.org/10.1002/hrdq.1021)
- Vereen, M. H. (2012). *A case study of lifelong learning in the sergeants major academy workplace* (Master's thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 1287197013)
- Virtue, K. (2004). *Parental involvement and barriers to parental involvement in mexican american immigrant families* (Master's thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 305036499)
- Yaman, F. ve Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Kastamonu Education Journal*, 23(4). Erişim adresi: <http://79.123.169.199/ojs/index.php/Kefdergi/article/view/266>
- Yıldırım M. (2012) *Kuruma dayalı aile eğitim programlarının ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okul başarılarına etkileri* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 314791).
- Yurdakul, B. (2016). Uzaktan eğitim. *Pegem Atıf İndeksi*, 2016(5), 271-288.
- Zellman, G. L. ve Waterman, J. M. (1998). Understanding the impact of parent school involvement on children's educational outcomes. *The Journal of Educational Research*, 91(6), 370-380. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1080/00220679809597566>

Zimmerman, B. J., Bandura, A. ve Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American educational research journal*, 29(3), 663-676. Erişim adresi: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.840.9215&rep=rep1&type=pdf>



## EKLER

### Ek 1. Ölçekler İçin Yönerge

Bu çalışma Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşam Boyu Öğrenme bölümünde yüksek lisans tezi kapsamında yapılmaktadır. Bu çalışmayla öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ve iletişim memnuniyet düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Kişisel herhangi bir bilginiz başka bir amaçla kullanılmayacaktır. Doğru sonuçlar elde edilmesi açısından lütfen her iki ölçeği de dikkatlice doldurunuz. Katılımınız için teşekkürler.

Perihan ÖKTEN

Yaşam Boyu Öğrenme YL Öğrencisi

### Kişisel Bilgi Formu

Sakarya Üniversitesi'nde Yüksek Lisans kapsamında yapılan bu çalışmada aşağıda verilen sorulara lütfen doğru cevaplar veriniz.

#### Veliye Ait Kişisel Bilgiler

Öğrenci velisi: Erkek:  Kadın :  Veli Yaşı :

Eğitim Durumu : İlk-orta  Lise :  Y.okul-Üniversite:

İş Durumu : Çalışıyor  Çalışmıyor

*Çocuğum ..... sınıf öğrencisi*

*Çocuğumun son karnesi: geçer  teşekkür  takdir*

## Ek 2. Eğitimde Aile Desteği Ölçeği

EĞİTİMDE AİLE DESTEĞİ ÖLÇEĞİ PARENTAL ACADEMIC SUPPORT SCALE IN EDUCATION		HİÇ	AYDA BİR YA DA İKİ	HAFTADA BİR KEZ	HAFTADA BİRKAÇ	HEMEN HEMEN HER
<i>Geçtiğimiz bu ay, çocuğumun öğretmeni ile ..... hakkında görüştüm;</i>		1	2	3	4	5
1.	Çocuğumun sınıftaki ders notları hakkında					
2.	Çocuğumun niçin eksik ödevleri olduğu hakkında					
3.	Çocuğumun notlarını nasıl yükseltebileceği hakkında,					
4.	Çocuğumun aldığı notu niçin aldığı hakkında					
5.	Çocuğumun neden ödevlerini tamamlayamadığı hakkında					
6.	Ev ödevleri görevlerinde daha fazla öğrenmeleri hakkında,					
7.	Ödevi ile ilgili bir soru hakkında,					
8.	Çocuğumun sınıf içi davranışlarının çözümü için bir adres hakkında,					
9.	Öğretmeni ile münakaşalara girmesi (cevap yetiştirmesi) hakkında,					
10.	Çocuğumun sınıf düzenini bozması hakkında,					
11.	Çocuğumun arkadaş edinme ve devam ettirebilmesi hakkında,					
12.	Sınıfa materyalleri nasıl getirmediği hakkında					
13.	Çocuğuma sınıf arkadaşlarının sataşması hakkında,					
14.	Sınıftaki büyük bir davranışsal olay hakkında, (kavga, ırkçılık vs.)					
15.	Çocuğumun geçici sağlık sorunları hakkında,					
16.	Çocuğumun yaşadığı önemli fiziksel sağlık sorunu hakkında,					

## Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği

YAŞAM BOYU ÖĞRENME ÖLÇEĞİ (Wielk LLS) (Bu ölçek 16 maddeden oluşmaktadır. Lütfen, her bölümde yalnız bir kez işaretleme yapınız. 1=asla, 2=nadiren, 3=ara sıra, 4=sık sık, 5= her zaman veya her gün. Katılımınız için teşekkürler.)	asla	nadiren	arasıra	Sık sık	her zamanveya her gün
	1	2	3	4	5
1-Fikirselsel mücadelelerden keyif alırım					
2-Öğrenmek için kitap, dergi vs. okurum					
3-Yeni öğrendiğim şeyleri başkalarıyla paylaşıyorum					
4-Sorun ve problemleri derinlemesine analiz etmeyi severim					
5-Kendimi, yaşam boyu öğrenen biri olarak görüyorum					
6-Okumak, düzenli yaptığım bir etkinliktir					
7-Yazmak, düzenli yaptığım bir etkinliktir					
8-Kendi kendine motive olan biriyimdir					
9-Kütüphane ve kitapçıları ilgi çekici kitaplar ve dergiler için dolaşırım					
10-Okulda veya çevremde yapılan tartışmalara ilgi çekici katkılarda bulunurum.					
11-Eleştirel düşünme yaptığım etkinliklerden birisidir					
12-Keyif almak veya eğlence amacıyla bir şeyler okurum					
13-Pek çok farklı alana ilgi duyarım					
14- Farklı farklı ilgi alanlarını takip ederim					
15-Yeni bir şeyler öğrenmekten hoşlanırım					
16-Okul veya derslerle alakalı olmayan çok fazla kitap, dergi vs. okurum					

## ÖZGEÇMİŞ VE ESERLER LİSTESİ

**Adı ve Soyadı:** Perihan ÖKTEN

**E-postası:** abduzce@hotmail.com

**İletişim:** 0-544 825 81 81

### ÖĞRENİM DURUMU

**Yüksek Lisans:** Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yaşam Boyu Öğrenme Yüksek Lisans Öğrencisi

**Lisans:** Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği

### GÖREVLER:

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
Memur	Düzce Milli Eğitim Müdürlüğü	2000-2008
AB Proje Ofisi Sorumlusu	Düzce Valiliği	2008-2010
Öğretmen	İzmit-Çayırova-Yenimahalle Ortaokulu	2010-2012
Öğretmen	Düzce- Aziziye Ortaokulu	2012-2015
Öğretmen	Düzce-Halk Eğitim Merkezi ve ASO Müdürlüğü	2015-2018
Müdür Yardımcısı	Düzce-Mustafa Kemal İmam Hatip Ortaokulu	2018-



## **ESERLER:**

### **A. Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:**

Ökten, P. (2016). Parental academic support in education. *International Journal of Educational Research Review*, 1(2), 18-24.

### **B. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan bildiriler:**

Demirtaş, Z. And Ökten, P. (2016). Analyzing Tutors and Learners Opinions Towards Adult Education in Public Education Centers: Expectations, Challenges and Solution Offers 2nd International Conference on Lifelong Education and Leadership for All. Litvanya

