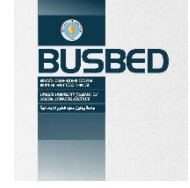


Makalenin Türü : Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi : 11.05.2023
Kabul Tarihi : 04.10.2023



<https://doi.org/10.29029/busbed.1295857>

VELİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL-AİLE İŞ BİRLİĞİNİN İNCELENMESİ

Muhammet İbrahim AKYÜREK¹, Seher ESEN²

ÖZ

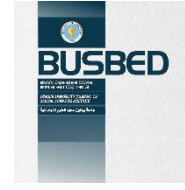
Bu araştırma, velilerin görüşlerine göre okul aile iş birliği düzeyinin belirlenmesi ve bu düzeyin farklı değişkenlere göre incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla yürütülen çalışma, nicel araştırma modellerinden kesitsel tarama yöntemiyle yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini, Ankara ilindeki farklı okul tipleri ve kademelerinden oluşan 408 öğrenci velisi oluşturmaktadır. Verilerin toplanması için “Okul aile iş birliği standartları ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde, betimsel istatistik hesapları yapılarak velilerin okul aile iş birliği düzeyi belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, velilerin okul aile iş birliğinin uygulanmasına yönelik görüşleri orta düzeyde çıkmıştır. Okul aile iş birliği düzeyleri incelendiğinde, genel anlamda, velilerin ebeveynlik tipine, yaşına, öğrenim durumuna, gelir durumuna, çocuk sayısına ve okula devam eden çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Ancak okul aile iş birliği düzeyleri alt boyutlar bağlamında incelendiğinde annelerin güç paylaşımı boyutunda babalara göre daha olumlu oldukları, genç velilerin öğrenci başarısını destekleme ve güç paylaşımı boyutlarında yaşlılara göre olumlu yaklaşımları söylenebilir. Ayrıca öğrenim durum düzeyleri yüksek bireylerin güç paylaşımı boyutunu öğrenim düzeyi düşük velilere göre olumsuz değerlendirdikleri ve gelir durumu yüksek velilerin güç paylaşımı boyutundaki okul aile iş birliği düzeylerinin azaldığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Okul aile iş birliği, veli, eğitim.

¹ Doç. Dr., Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, m.ibrahimakyurek@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9122-471X>

² Arş. Gör., Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, seheresen42@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3569-1185>

Article Type : Research Article
Date Received : 11.05.2023
Date Accepted : 04.10.2023



<https://doi.org/10.29029/busbed.1295857>

EXAMINATION OF SCHOOL-FAMILY COOPERATION ACCORDING TO PARENTS' VIEWS

Muhammet İbrahim AKYÜREK¹, Seher ESEN²

ABSTRACT

This research was carried out in order to determine the level of school-family cooperation according to the opinions of the parents and to examine this level according to different variables. The study carried out for this purpose was carried out with the cross-sectional survey method, one of the quantitative research models. The study sample consists of 408 parents of students from different school types and levels in Ankara. "School-family cooperation standards scale" was used to collect data. In the analysis of the data, the level of school-family cooperation of the parents was determined by making descriptive statistical calculations. As a result of the analyses, parents' views on implementing school-family cooperation were found to be moderate. When the levels of school-family cooperation were examined, no significant difference was found in general terms according to the parenting type, age, education level, income level, number of children and the number of children attending school. However, when school-family cooperation levels are examined in the context of sub-dimensions, it can be said that mothers are more positive than fathers regarding power sharing, and young parents are more positive than the elderly in supporting student success and power sharing dimensions. In addition, it can be said that individuals with high educational status evaluate the power sharing dimension negatively compared to the parents with low academic levels, and the level of school-family cooperation in the power sharing dimension of the parents with high income level decreases.

Keywords: School family cooperation, parent, education.

¹ Assoc. Prof., Selçuk University, Faculty of Education, m.ibrahimakyurek@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9122-471X>

² Research Assistant, Selçuk University, Faculty of Education, seheresen42@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3569-1185>

1. GİRİŞ

Toplumların geleceğini şekillendirmekte ve geliştirmekte eğitimin önemi düşünüldüğünde, eğitim öğretim faaliyetlerinin sistematik bir şekilde yürütüldüğü kurumlar olan okullara büyük rol düşmektedir. Ancak çocukların yaşamlarının büyük bir kısmını okul dışında geçirdikleri düşünüldüğünde, eğitimin kaliteli ve sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için okullar tek başına yeterli olmayacaktır (Barger vd., 2019). Bu yüzden eğitimin paydaşları olan öğretmenler ve idarecilerin yanında okulların çevreyle ve ailelerle olan iletişim ve iş birliğinin önemi göz ardı edilmemelidir (Garcia vd., 2019; Uitto vd., 2018). Nitekim eğitim sürecinin olmazsa olmaz iki temel öznesi öğretmen ve öğrenci olmasına rağmen bu sürece veli katılımı olmadığında eğitim eksik kalır. Bu açıdan eğitim öğretim süreçlerinde tüm paydaşların etkileşiminin ve katılımının desteklediği okul aile iş birlikleri önemli görülmektedir (Arapı & Hamel, 2021).

Okul ile aile arasındaki iş birliğinde ebeveyn katılımı birtakım eylemleri ve sorumlulukları içerir. Örneğin ev ödevi etkinlikleri, öğrencinin yeni ve daha zor çalışmalara hazır olma durumunu ve sınıftaki dikkatini etkileyebilir. Benzer şekilde, öğrenci evdeyken okulun etkisi hala devam edebilir. Evde bir öğrenci, bir öğretmenin ödevin nasıl tamamlanmasını istediğini düşünebilir, fikirleri tartışmak ve sorunları çözmek için okul becerilerini ve bilgilerini kullanabilir. Bu tarz durumlarda velilere büyük sorumluluk düşmektedir (Epstein, 1987). Bütün bunlardan yola çıkarak, ailelerin çocukların okuldaki başarıları yararına yaptıkları çok çeşitli eylemlerden bahsedilebilir. Bu eylemler; ilgi, çocukla okul hakkında konuşmak, ev ödevlerine yardım etmek, öğretmenlerle konuşmak için okulu ziyaret etmek, bir partiye pasta getirmek, çocuğun sınıfının önünde sunum yapmak, okul ile iletişim, çocukla okuma yapmak ve okulun politikalarını şekillendirmeye aktif olarak dahil olmak gibi davranışları içerir (Fan & Chen, 2001; Lavenda, 2011). Kısacası eğitim politikalarının ana hedeflerinden biri olan okul ile aile arasındaki mesafeyi azaltmak için ebeveynlerin çocuklarının akademik yaşamlarına katılım sağlaması (Pomerantz vd., 2007) yani okul ve öğretmenler ile iş birliği içinde hareket etmesi verimli ve sağlıklı bir eğitim için gereklidir.

Okul-aile iş birliği, ilişkilerin uzun vadeli doğası ve kötü ilişkilerin çocuklar, ebeveynler ve öğretmenler üzerindeki potansiyel zararlı etkileri göz önüne alındığında özellikle üzerinde durulması gereken bir noktadır (Hannon & O'Donnell, 2022). 21. yüzyılda eğitim alanında pek çok önemli değişiklik olmasına rağmen okul-aile iş birliğinin ve eğitim süreçlerinde ilk eğitimci rolünü üstlenen ailenin önemi hala güncelliğini korumaktadır (Xiaoyang vd., 2018). Nitekim ebeveynlerin okullara ve eğitim süreçlerine katılımının çocuklarının gelişimlerine ve akademik başarılarına olumlu yönde katkı sağladığına dair yaygın bir inanç vardır (Epstein, 2011; Xiaoyang vd., 2018). Peterson vd. (2011), ebeveynlerin çocukları evde desteklemesinin (ev ödevlerine yardım etme, duygusal destek, cesaretlendirme vb.) ve okullardaki ebeveyn katılımının (okul yönetimine yardım, öğretmene destek, toplantılara katılım vb.) öğrencilerin okul başarılarını etkilediğini vurgulamaktadırlar. Belirtildiği üzere okul ve aile arasındaki etkili iş birliği, çocukların başarısını ve okulların etkililiğini artırmada önemli bir faktördür. Daha da önemlisi, araştırmalar, ebeveynleri öğrenme süreçlerine dahil olan çocukların daha iyi notlar, okula daha yüksek katılım ve daha yüksek yeterlilik oranları gibi iyi performans gösterdiklerini (Epstein & Sheldon, 2002; Fan & Chen, 2001; Xiaoyang vd., 2018) ve bu öğrencilerin davranış ve disiplin sorunlarının azaldığını ortaya koymaktadırlar (Sheldon & Epstein, 2002).

Okul ile aile arasındaki iş birlikleri, öğrencilerin, eğitim ve sosyalleşme yoluyla, gelişimleri ve çevrelerindeki dünyaya katılımlarını desteklerken (Epstein, 1987; Kurincová vd., 2021) aynı zamanda tüm çocukların bireysel özelliklerine bakılmaksızın ve tüm ihtiyaçlarının gözetildiği bir eğitim ortamı sunabilir (Mara vd., 2011). Okul personelinin, velilerin ve okuldaki öğrencilerin diğer aile üyelerini kapsayan okul ve aile arasındaki işbirlikçi ilişkiler, öğrenciler üzerinde hem eğitim başarısı hem de sosyal refah açısından olumlu bir etki yaratabilir (Kaur Sidhu vd., 2019). Bütün bunlara ek olarak çocukların karakter gelişiminde önemli rol oynayan ebeveynlerin eğitim süreçlerine aktif katılımının, öğrencinin akademik gelişimine katkı sunarken bireyin ve toplumun geleceği açısından da hayati öneme sahip olduğu söylenebilir (Akbaşlı & Tura, 2019). Nitekim okul ve aile arasındaki iş birliği çocukların yanında ebeveynlerinin de yaşamlarında dönüşümsel değişim fırsatları sunmaktadır (Hannon & O'Donnell, 2022). Daha geniş perspektiften bakıldığında öğretmenler, veliler, okul yöneticileri ve hatta ilkokuldan liseye kadar öğrencilerle yapılan araştırmalarda ebeveyn katılımının öğrencilere fayda sağladığı, okulları iyileştirdiği, öğretmenlere yardımcı olduğu ve aileleri güçlendirdiği ifade edilmektedir (Epstein, 2011). Akbaşlı ve Diş (2019) ise okul ile aile arasındaki iş birliğinin öğrencilere, öğretmenlere, velilere ve hatta topluma ayrı ayrı katkı sağladığını vurgulamışlardır. Bütün bunlara ek olarak son yıllarda yaşananlar, zorunlu durumlarda uygulanan uzaktan eğitimde ebeveyn katılımının öğrencilerin eğitim süreçlerinde önemli rol oynadığını göstermektedir (Güvercin vd., 2022). Görüldüğü üzere pek çok açıdan öğrencilerin gelişimini destekleyen ve eğitim öğretim faaliyetlerine katkı sağlayan okul aile iş birliği aynı zamanda öğretmenin, okulun ve velilerin de olumlu yönde gelişimlerini destekleyen fırsatlar sunmaktadır.

İlgili literatürde de belirtildiği üzere Hannon ve O'Donnell (2022) yaptıkları araştırmada öğretmen ve veliler arasındaki olumlu ilişkiye atıfta bulunarak okul aile iş birliğinin önemine vurgu yapmış ancak bu iş birliğinin beklenen potansiyelde olmadığını ortaya koymuşlardır. Epstein (1987) ise bazı öğretmenlerin veli ile iş birliği

yaparak evdeki öğrenme etkinliklerinde yardım aldıkları takdirde etkili olabileceklerine inanırken bunun tam aksine bazı öğretmenlerin de sınıflarında bu tarz kurumlar arası iş birliğinin zayıf olduğunu belirtmiştir. Kay vd. (1994) de ebeveynlerin tutum ve inançlarının eğitim süreçlerine katılım düzeylerini etkileyeceğini ifade etmişlerdir. Bu noktada eğitimin paydaşları olan öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin okul aile iş birliği konusundaki tutumları ve inançlarına odaklanmak yerinde olabilir. Nitekim öğrenci öğrenimi ve başarısındaki üç ana paydaşın (öğrenciler, öğretmenler ve veliler) öğrenme çıktılarında sorumlu olduklarına inanma derecesi, öğrenci başarısında önemli bir husus ve bileşendir (Peterson vd., 2011). Ayrıca Epstein (2011)'e göre de ebeveynlerin çocuklarına evde nasıl yardım edeceklerine dair bilgileri ve öğretmenlerin bu konudaki bilgi ve rehberliğinin yanında ailelerin çocuklarına destekleri konusundaki inançları da okul aile iş birliği açısından önemli bir etkidir. Bu açıdan aile araştırmalarının, aile ve okul ortamındaki etkileşime ve ev de dahil olmak üzere çocuğun tüm eğitim ortamlarına yoğunlaşarak genişletilmesi önerisinde bulunulmuştur (Epstein, 2011).

Bütün bunların yanında ailelerin çocuklarının eğitim süreçlerine katılımlarını etkileyen başka faktörler de olabilir. Yapılan bazı çalışmalarda ailede bulunan çocuk sayısı, velilerin eğitim ve gelir durumu, çalışma şartları, günlük rutinlerindeki yoğunlukları, öğrencilerin buldukları kademe gibi faktörlerin ailelerin çocuklarının eğitim süreçlerine katılımlarını etkileyebileceğine dikkat çekilmiştir (Christenson, 2004; Ertem & Gökalp, 2020; Işık & Şahin, 2021). Okullara ebeveyn katılımlarını etkileyen bir diğer faktör ise okulun ve öğretmenlerin bu tarz katılımları teşvik etmek için gerçekleştirdiği faaliyetler ve tutumlar olarak gösterilebilir (Chan vd., 2022).

Buradan hareketle okul ile aile arasındaki etkileşim ve ortaklıkların aileler perspektifinde değerlendirilmesinin önemine vurgu yapılmaktadır. Bu açıdan eğitimin ana paydaşlarından biri olan velilerin çocuklarının eğitim süreçlerine dahil olma ve okul ile olan iş birlikleri ve iletişimlerinin farklı değişkenler bağlamında değerlendirilmesinin alana katkı sağlayacağı düşüncesiyle bu çalışma yürütülmüştür. Bu bağlamda araştırmanın amacı, velilerin görüşlerine göre okul aile iş birliği düzeyini belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir:

- 1- Veli görüşlerine göre okul aile iş birliği ne düzeydedir?
- 2- Okul aile iş birliğinin düzeyine ilişkin veli görüşleri, bazı demografik değişkenlere (ebeveynlik tipi, yaş, öğrenim durumu, aile gelir durumu, çocuk sayısı, okula devam eden çocuk sayısı) göre farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Çalışma, kesitsel tarama modelinde yürütülmüştür. Bu araştırma modelinde, araştırmadaki birey veya konu bulunduğu koşullar içinde olduğu gibi betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2015).

2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için Etik Kurul Onayı (Selçuk Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Fakültesi Dekanlığı Bilimsel Etik Değerlendirme Kurulunun 02.12.2022 tarihli ve E-16343714-605.02-416812 sayılı yazısı) alınmıştır.

Araştırmanın evreni, Ankara il merkezindeki ilçelerde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pirsaklar, Sincan, Yenimahalle) bulunan okullarda (resmi, özel; okul öncesi, ilkököl, ortaokul, lise) eğitimlerine devam eden toplam 800264 öğrencinin velilerinden oluşmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2021). %95 güven aralığı temel alındığında, araştırmanın örneklemini için uygun alt sınırın 384 olduğu tespit edilmiştir (Gürbüz & Şahin, 2014). Bu doğrultuda, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ankara ili merkezinde yer alan ilçelerdeki okullarda eğitim öğretimine devam eden 408 öğrenci velisi araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Bu çalışmadaki evrene göre belirlenen örneklem sayısının yeterli olduğu görülmektedir (Gürbüz & Şahin, 2014).

Velilerin örnekleminin belirlenmesinde basit seçkisiz örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Seçkisizlik, örneklemede temel alınan birimlerin örnekleme için seçilme olasılıklarının eşit olması durumu şeklinde (Büyükköztürk vd., 2012).

Demografik değişkenlere (ebeveynlik tipi, yaş, öğrenim durumu, aile gelir durumu, çocuk sayısı, okula devam eden çocuk sayısı) yönelik betimsel istatistiklerin sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Demografik Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler		N	%
Ebeveynlik tipi	Anne	350	85.8
	Baba	58	14.2

Yaş	21-30	64	15.7
	31-40	242	59.3
	41 ve üzeri	102	25.0
Öğrenim durumu	İlkokul	81	19.9
	Ortaokul	71	17.4
	Lise	132	32.4
	Ön lisans	40	9.8
	Lisans	66	16.2
	Lisansüstü	18	4.4
Aile gelir durumu	Aylık 4000 TL'den az	164	40.2
	Aylık 4001-8000 TL arası	165	40.4
	Aylık 8001 TL ve üzeri	79	19.4
Çocuk sayısı	1	55	13.5
	2	214	52.5
	3 ve üzeri	139	34.1
Okula devam eden çocuk sayısı	1	166	40.7
	2	181	44.4
	3 ve üzeri	61	15.0
Toplam		408	100

Tablo 1'de görüldüğü üzere, ebeveynlik tipi değişkeninde annelerin (%85.8) babalara (%14.2) göre daha fazla sayıya sahip olduğu görülmektedir. Yaş değişkeni incelendiğinde, en fazla oranın 31-40 yaş aralığındaki velilerden (%59.3), en az oranın ise 21-30 yaş aralığındaki velilerden (%25.7) oluştuğu görülmektedir. Öğrenim durumu değişkeninde en fazla oranın %32.4 ile lise mezunu, en az oranın ise %4.4 ile lisansüstü mezunu velilerden oluştuğu saptanmıştır. Aile gelir durumu değişkeninde, en fazla oranın aylık 4001-8000 TL arasındaki velilerden (%40.4), en az oranın ise aylık 8001 TL ve üzeri gelire sahip ailelerden (%19.4) oluştuğu görülmektedir. Çocuk sayısı değişkenine göre değerlendirildiğinde, en fazla oranı 2 çocuk sahibi veliler (%52.5), en az oranı ise 1 çocuk sahibi veliler (%13.5) oluşturmaktadır. Son olarak okula devam eden çocuk sayısı değişkeninde, en fazla oranı %44.4 ile okula giden 2 çocuğa sahip velilerin, en az oranı ise %15 ile okula giden 3 ve üzeri çocuğa sahip velilerin oluşturduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları ve Süreci

Çalışmada, Çınkır ve Nayır (2017) tarafından geliştirilen “Okul aile iş birliği standartları ölçeği” kullanılmıştır. Okul aile iş birliği ölçeği, beşli Likert tipinde hazırlanmış bir ölçektir. Ölçeğin maddelerinin kodları ve aralıkları; “hiçbir zaman uygulanmıyor” (1; 1.00-1.80), “çok az uygulanıyor” (2; 1.81-2.60), “kısmen uygulanıyor” (3; 2.61-3.40), “büyük ölçüde uygulanıyor” (4; 3.41-4.20), “her zaman uygulanıyor” (5; 4.21-5.00) olarak belirtilmiştir. Ölçeğin geneli ve boyutlarındaki ortalama puanların yüksekliği; okul aile iş birliğinin uygulanma düzeyini göstermektedir. Ölçek, 47 madde ve altı teorik boyut temel alınarak geliştirilmiştir. Bu boyutlar; okul topluluğunca aileleri hoş karşılama, etkili iletişim sağlama, öğrenci başarısını desteklemek, çocukların hakkını gözetmek, güç paylaşımı, toplumla iş birliği biçimindedir. Bu çerçevede, aracın faktör yapısını doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Yapılan DFA sonucunda; örtük değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumlarını değerlendirmek için t değerleri incelenmiştir. Sonuç olarak t değerleri .01 düzeyinde manidar bulunmuştur. Maddelerin tamamı için manidar bulunan t değerlerinin de elde edilmesi sebebiyle model içerisinde tüm göstergelere yer verilmiştir. Okul aile iş birliği ölçeğinin DFA sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Okul Aile İş Birliği Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Uyum ölçümleri	Ölçüm değeri	Referans aralığı
p	.00	< .01
X ² /sd	2.28	≤ 3
RMSEA	.05	≤ .05
SRMR	.04	≤ .05
NNFI- CFI	.92- .93	≥ .90

Tablo 2’de verilen sonuçlar incelendiğinde; p değeri .01 düzeyinde manidar çıkmıştır. Birçok doğrulayıcı faktör analizinde örnekleme büyük olan ölçeklerin p değerinin manidar olması normal görülmektedir. Bu sebeple iki matris arasındaki alternatif uyum indeksleri incelenmiştir. Bu kapsamda; X²/sd, RMSEA ve SRMR değerlerinin mükemmel; NNFI ve CFI değerlerinin iyi bir uyum gösterdiği söylenebilir. Bu bağlamda; okul aile iş birliği ölçeğinin 47 maddeden oluşan altı faktörlü yapısı (okul topluluğunca aileleri hoş karşılama-9, etkili iletişim

sağlama-6, öğrenci başarısını desteklemek-11, çocukların hakkını gözetmek-10, güç paylaşımı-6, toplumla iş birliği-5 maddeli) test edilmiş ve bir model olarak doğrulanmıştır.

Bu doğrultuda güvenilirlik analizleri için, ilk etapta madde-toplam korelasyonu ile madde analizi yapılmıştır. Bunun yanı sıra, Cronbach alfa kullanılarak ölçeğin güvenilirliğine incelenmiştir. Okul aile iş birliği ölçeğinin güvenilirlik analizi sonuçlarına ilişkin bilgilere Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3.
Okul aile iş birliği ölçeğinin güvenilirlik analizi sonuçları

Boyutlar	Alfa değeri	Madde-toplam korelasyonu
Okul topluluğunca aileleri hoş karşılama	.91	.59-.76
Etkili iletişim sağlama	.85	.55-.73
Öğrenci başarısını desteklemek	.95	.63-.86
Çocukların hakkını gözetmek	.96	.68-.88
Güç paylaşımı	.90	.68-.75
Toplumla iş birliği	.88	.64-.78
Ölçek (Genel)	.98	.52-.80

Tablo 3 incelendiğinde; okul aile iş birliği ölçeğinin genel iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alfa) .98'dir. Psikolojik testlerin güvenilirlik katsayısının .70 ve üzerinde çıkmasının, test puanlarının güvenilirliği için genel bağlamda yeterli olduğu ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2013). Ölçek maddelerinin tümünde madde-toplam korelasyonlarının .52 ile .80 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Madde-toplam korelasyonlarına göre ölçek maddelerinin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği ifade edilebilir.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada kullanılan ölçme aracı, Aralık 2022'de uygulanmıştır. Verilerin analizi çerçevesinde öncelikli olarak verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Bu doğrultuda çarpıklık ve basıklık katsayıları ile ortalama, mod ve medyan değerleri incelenmiştir. Çarpıklık, basıklık ve standart sapma değerleri sırasıyla şu şekildedir: ölçeğin geneli .14, -.66, .88; okul topluluğunca aileleri hoş karşılama boyutu -.15, -.62, .86; etkili iletişim sağlama boyutu -.30, -.46, .86; öğrenci başarısını desteklemek boyutu -.28, -.73, 1.01; çocukların hakkını gözetmek boyutu -.81, -.23, 1.08; güç paylaşımı boyutu -.64, -.12, 1.02; toplumla iş birliği boyutu -.69, -.06, 1.01. Araştırmadaki çarpıklık ile basıklık değerleri ± 2 arasında bulunmaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda, verilerin yaklaşık olarak normal dağılım gösterdiği söylenebilir (George & Mallery, 2010). Ek analizlerde, ölçeğin ortalama 3.33, mod 3.64 ve medyan 3.36 değerlerinde olduğu belirlenmiştir. Bu değerlerin birbirlerine olan yakınlıkları da verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Hair vd., 2011). Ayrıca alan yazında, alt grupların her birinin büyüklüğünün 15 ve üzerinde olması halinde parametrik testlerin kullanılabilmesine ve bu durumda yapılan analizde hesaplanacak "p" anlamlılık düzeyinin önemli derecede bir sapmaya yol açmayacağına dair incelemeler bulunmaktadır (Büyüköztürk, 2013). Bu bilgiler doğrultusunda, çalışmanın alt problemlerinin sınanması için parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Verilerin çözümlenmesi kapsamında öncelikli olarak yüzde ve frekans analizleri hesaplanmıştır. Bunun yanı sıra iki alt kategorili değişkenler için bağımsız örneklem için t-testi; üç ya da daha çok alt kategorili değişkenler için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA analizleri sonucunda, grup ortalamaları arasındaki anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla, grup varyansları eşit olduğundan, Tukey çoklu karşılaştırma testinden faydalanılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında; veli görüşlerine göre okul aile iş birliği düzeyi incelenmiştir. Tablo 4'te okul aile iş birliği düzeyine ilişkin betimsel istatistiklerin sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.
Okul Aile İş Birliği Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	N	\bar{x}	SS
Okul topluluğunca aileleri hoş karşılama	408	3.36	.86
Etkili iletişim sağlama	408	3.57	.86
Öğrenci başarısını desteklemek	408	3.38	1.01
Çocukların hakkını gözetmek	408	3.25	1.08
Güç paylaşımı	408	3.23	1.02
Toplumla iş birliği	408	3.21	1.01
Okul aile iş birliği (Genel)	408	3.33	.88

Tablo 4 incelendiğinde; veli görüşlerine göre okul aile iş birliğinin “kısmen uygulanıyor” düzeyinde (\bar{x} = 3.33) olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra boyutların veli görüşlerine göre okul aile iş birliği incelendiğinde ise veli görüşlerinin, etkili iletişim sağlama boyutunda “büyük ölçüde uygulanıyor” düzeyinde (\bar{x} = 3.57); okul topluluğunca aileleri hoş karşılama (\bar{x} = 3.36), öğrenci başarısını desteklemek (\bar{x} = 3.38), çocukların hakkını gözetmek (\bar{x} = 3.25), güç paylaşımı (\bar{x} = 3.23) ve toplumla iş birliği (\bar{x} = 3.21) boyutlarında ise “kısmen uygulanıyor” düzeyinde olduğu görülmektedir. Boyutlar incelendiğinde; veli görüşlerine göre okul aile iş birliğinin düzeyi en yüksek boyut etkili iletişim sağlama, en düşük boyut ise toplumla iş birliği olmuştur.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında; okul aile iş birliğinin düzeyine ilişkin veli görüşleri, bazı demografik değişkenlere (ebeveynlik tipi, yaş, öğrenim durumu, aile gelir durumu, çocuk sayısı, okula devam eden çocuk sayısı) göre incelenmiştir. Ebeveynlik tipi değişkenine göre okul aile iş birliği düzeyine ilişkin t-testi sonuçlarına yönelik sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.*Ebeveynlik Tipi Değişkenine Göre Okul Aile İş Birliği Düzeyine İlişkin T-Testi Sonuçları*

Boyutlar	Ebeveynlik tipi	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Okul topluluğunca aileleri hoş karşılama	Anne	350	3.35	.85	406	.38	.70
	Baba	58	3.40	.92			
Etkili iletişim sağlama	Anne	350	3.59	.86	406	1.43	.15
	Baba	58	3.41	.87			
Öğrenci başarısını desteklemek	Anne	350	3.40	.99	406	.77	.44
	Baba	58	3.28	1.11			
Çocukların hakkını gözetmek	Anne	350	3.27	1.07	406	.65	.51
	Baba	58	3.16	1.15			
Güç paylaşımı	Anne	350	3.28	1.01	406	2.39	.02*
	Baba	58	2.93	1.03			
Toplumla iş birliği	Anne	350	3.23	1.01	406	1.10	.27
	Baba	58	3.07	1.02			
Okul aile iş birliği (Genel)	Anne	350	3.35	.86	406	.92	.35
	Baba	58	3.23	.97			

* $p < .05$

Tablo 5 incelendiğinde; okul aile iş birliği düzeyinin velilerin ebeveynlik tipi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($t(406) = .92, p > .05$).

Boyutlar değerlendirildiğinde; sadece güç paylaşımı boyutunda veli görüşleri ebeveynlik tipi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(406) = 2.39, p < .05$]. Güç paylaşımı boyutunda; anneler (kısmen uygulanıyor düzeyinde; $\bar{x} = 3.28$), babalara (kısmen uygulanıyor düzeyinde; $\bar{x} = 2.93$) göre okul aile iş birliği düzeyini daha yüksek olarak belirtmiştir. Ayrıca okul topluluğunca aileleri hoş karşılama [$t(406) = .38, p > .05$], etkili iletişim sağlama [$t(406) = 1.43, p < .05$], öğrenci başarısını desteklemek [$t(406) = .77, p > .05$], çocukların hakkını gözetmek [$t(406) = .65, p < .05$] ve toplumla iş birliği [$t(406) = 1.10, p < .05$] boyutlarında ise veli görüşlerinin ebeveynlik tipi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır.

Yaş değişkenine göre okul aile iş birliği düzeyine ilişkin ANOVA sonuçlarına Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6.*Yaş Değişkenine Göre Okul Aile İş Birliği Düzeyine İlişkin ANOVA Sonuçları*

Boyutlar	Yaş	N	\bar{x}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Okul topluluğunca aileleri hoş karşılama	21-30(1)	64	3.29	.86	.60	.55	---
	31-40(2)	242	3.39	.86			
	41 ve üzeri (3)	102	3.31	.84			
Etkili iletişim sağlama	21-30(1)	64	3.59	.88	.89	.40	---
	31-40(2)	242	3.60	.88			
	41 ve üzeri (3)	102	3.47	.81			
Öğrenci başarısını desteklemek	21-30(1)	64	3.60	1.03	4.66	.01*	1-3, 2-3
	31-40(2)	242	3.42	.98			
	41 ve üzeri (3)	102	3.14	1.02			
Çocukların hakkını gözetmek	21-30(1)	64	3.46	1.11	2.38	.09	---
	31-40(2)	242	3.27	1.06			
	41 ve üzeri (3)	102	3.09	1.09			
Güç paylaşımı	21-30(1)	64	3.45	1.10	3.04	.04*	1-3

	31-40(2)	242	3.24	.99			
	41 ve üzeri (3)	102	3.05	1.03			
Toplumla iş birliği	21-30(1)	64	3.30	1.01	.43	.64	---
	31-40(2)	242	3.21	1.03			
	41 ve üzeri (3)	102	3.15	.97			
Okul aile iş birliği (Genel)	21-30(1)	64	3.46	.87	2.07	.12	---
	31-40(2)	242	3.36	.87			
	41 ve üzeri (3)	102	3.19	.88			

* $p < .05$

Tablo 6'da da görüldüğü üzere; okul aile iş birliği düzeyi, velilerin yaş değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($F = .12, p > .05$).

Boyutlar bazında; öğrenci başarısını desteklemek boyutunda veli görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F = 4.66, p < .05$). Yaş grup farklarının hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tukey testi sonuçlarına göre; öğrenci başarısını desteklemek boyutunda 21-30 yaş (büyük ölçüde uygulanıyor düzeyinde; $\bar{x} = 3.60$) ve 31-40 yaş (büyük ölçüde uygulanıyor düzeyinde; $\bar{x} = 3.42$) aralığındaki veliler, 41 ve üzeri yaş grubundaki velilere (kısmen uygulanıyor düzeyinde; $\bar{x} = 3.14$) göre okul aile iş birliği düzeyini daha yüksek olarak belirtmiştir. Güç paylaşımı boyutunda da veli görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F = 3.04, p < .05$). Yaş grup farklarının hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere gerçekleştirilen Tukey testi sonuçlarına göre; güç paylaşımı boyutunda 21-30 yaş aralığındaki veliler (büyük ölçüde uygulanıyor düzeyinde; $\bar{x} = 3.45$), 41 ve üzeri yaş grubundaki velilere (kısmen uygulanıyor düzeyinde; $\bar{x} = 3.03$) göre okul aile iş birliği düzeyini daha yüksek olarak belirtmiştir. Ayrıca okul topluluğunca aileleri hoş karşılama ($F = .60, p > .05$), etkili iletişim sağlama ($F = .89, p > .05$), çocukların hakkını gözetmek ($F = 2.38, p > .05$) ve toplumla iş birliği ($F = .43, p > .05$) boyutlarında veli görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğrenim durumu değişkenine göre okul aile iş birliği düzeyine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7.

Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Okul Aile İş Birliği Düzeyine İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Öğrenim durumu	N	\bar{x}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Okul topluluğunca aileleri hoş karşılama	İlkokul (1)	81	3.36	.89	1.38	.22	---
	Ortaokul (2)	71	3.48	.95			
	Lise (3)	132	3.21	.83			
	Ön lisans (4)	40	3.36	.72			
	Lisans (5)	66	3.48	.85			
	Lisansüstü (6)	18	3.48	.77			
Etkili iletişim sağlama	İlkokul (1)	81	3.67	.86	1.02	.40	---
	Ortaokul (2)	71	3.70	.93			
	Lise (3)	132	3.47	.79			
	Ön lisans (4)	40	3.59	.86			
	Lisans (5)	66	3.49	.93			
	Lisansüstü (6)	18	3.52	.89			
Öğrenci başarısını desteklemek	İlkokul (1)	81	3.62	1.06	2.17	.06	---
	Ortaokul (2)	71	3.54	.94			
	Lise (3)	132	3.28	1.02			
	Ön lisans (4)	40	3.14	.92			
	Lisans (5)	66	3.32	1.04			
	Lisansüstü (6)	18	3.15	.87			
Çocukların hakkını gözetmek	İlkokul (1)	81	3.40	1.14	1.18	.31	---
	Ortaokul (2)	71	3.39	1.10			
	Lise (3)	132	3.11	1.05			
	Ön lisans (4)	40	3.24	1.02			
	Lisans (5)	66	3.28	1.09			
	Lisansüstü (6)	18	3.01	1.04			
Güç paylaşımı	İlkokul (1)	81	3.39	1.11	2.93	.01*	1-5, 1-6, 2-3, 2-4, 2-5
	Ortaokul (2)	71	3.51	1.00			
	Lise (3)	132	3.13	.96			

	Ön lisans (4)	40	3.20	1.00				
	Lisans (5)	66	3.05	1.04				
	Lisansüstü (6)	18	2.75	.90				
Toplumla iş birliği	İlkokul (1)	81	3.32	1.09	1.54	.17	---	
	Ortaokul (2)	71	3.39	.93				
	Lise (3)	132	3.07	.95				
	Ön lisans (4)	40	3.33	1.04				
	Lisans (5)	66	3.12	1.10				
	Lisansüstü (6)	18	2.96	.90				
Okul aile iş birliği (Genel)	İlkokul (1)	81	3.47	.92	1.53	.18	---	
	Ortaokul (2)	71	3.50	.88				
	Lise (3)	132	3.21	.83				
	Ön lisans (4)	40	3.29	.82				
	Lisans (5)	66	3.31	.92				
	Lisansüstü (6)	18	3.16	.81				

* $p < .05$

Tablo 7’de görüldüğü üzere; okul aile iş birliği düzeyi, velilerin öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($F = .18, p > .05$).

Boyutlar bazında; sadece güç paylaşımı boyutunda veli görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F = 2.93, p < .05$). Öğrenim durumu grup farklarının hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre; güç paylaşımı boyutunda ilkökul mezunu veliler (kısmen uygulanıyor düzeyinde; $\bar{x} = 3.39$), lisans (kısmen uygulanıyor düzeyinde; $\bar{x} = 3.05$) ve lisansüstü (kısmen uygulanıyor düzeyinde; $\bar{x} = 2.75$) mezunu velilere göre okul aile iş birliği düzeyini daha yüksek olarak belirtmiştir. Yine güç paylaşımı boyutunda ortaokul mezunu veliler (büyük ölçüde uygulanıyor düzeyinde; $\bar{x} = 3.51$), lise (kısmen uygulanıyor düzeyinde; $\bar{x} = 3.13$), lisans (kısmen uygulanıyor düzeyinde; $\bar{x} = 3.05$) ve lisansüstü (kısmen uygulanıyor düzeyinde; $\bar{x} = 2.75$) mezunu velilere göre okul aile iş birliği düzeyini daha yüksek olarak belirtmiştir. Ayrıca okul topluluğunca aileleri hoş karşılama ($F = 1.38, p > .05$), etkili iletişim sağlama ($F = 1.02, p > .05$), öğrenci başarısını desteklemek ($F = 2.17, p > .05$), çocukların hakkını gözetmek ($F = 1.18, p > .05$) ve toplumla iş birliği ($F = 1.54, p > .05$) boyutlarında veli görüşlerinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Aile gelir durumu değişkenine göre aile okul aile iş birliği düzeyine ilişkin ANOVA sonuçlarına Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8.

Aile Gelir Durumu Değişkenine Göre Aile Okul Aile İş Birliği Düzeyine İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Aile gelir durumu	N	\bar{x}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Okul topluluğunca aileleri hoş karşılama	Aylık 4000 TL’den az(1)	164	3.33	.89	.97	.38	---
	Aylık 4001-8000 TL arası(2)	165	3.32	.83			
	Aylık 8001 TL ve üzeri(3)	79	3.48	.84			
Etkili iletişim sağlama	Aylık 4000 TL’den az(1)	164	3.65	.89	1.36	.25	---
	Aylık 4001-8000 TL arası(2)	165	3.49	.85			
	Aylık 8001 TL ve üzeri(3)	79	3.56	.81			
Öğrenci başarısını desteklemek	Aylık 4000 TL’den az(1)	164	3.52	1.04	2.74	.07	---
	Aylık 4001-8000 TL arası(2)	165	3.31	.99			
	Aylık 8001 TL ve üzeri(3)	79	3.23	.97			
Çocukların hakkını gözetmek	Aylık 4000 TL’den az(1)	164	3.38	1.10	2.11	.12	---
	Aylık 4001-8000 TL arası(2)	165	3.15	1.07			
	Aylık 8001 TL ve üzeri(3)	79	3.20	1.04			
Güç paylaşımı	Aylık 4000 TL’den az(1)	164	3.41	1.04	4.23	.01*	1-3
	Aylık 4001-8000 TL arası(2)	165	3.14	.98			
	Aylık 8001 TL ve üzeri(3)	79	3.04	1.03			
Toplumla iş birliği	Aylık 4000 TL’den az(1)	164	3.34	.99	2.25	.10	---
	Aylık 4001-8000 TL arası(2)	165	3.12	1.03			
	Aylık 8001 TL ve üzeri(3)	79	3.12	1.01			
Okul aile iş birliği (Genel)	Aylık 4000 TL’den az(1)	164	3.44	.90	1.87	.15	---
	Aylık 4001-8000 TL arası(2)	165	3.26	.86			

Aylık 8001 TL ve üzeri(3)	79	3.28	.85
---------------------------	----	------	-----

* $p < .05$

Tablo 8 incelendiğinde; okul aile iş birliği düzeyi, aile gelir durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($F = .15, p > .05$).

Boyutlar bazında; sadece güç paylaşımı boyutunda veli görüşleri aile gelir durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F = 24.23, p < .05$). Aile gelir durumu grup farklarının hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tukey testi sonuçlarına göre; güç paylaşımı boyutunda aile olarak aylık gelirleri 4000 TL'den az olan veliler (büyük ölçüde uygulanıyor düzeyinde; $\bar{x} = 3.41$), aile olarak aylık gelirleri 8001 TL ve üzeri olan velilere (kısmen uygulanıyor düzeyinde; $\bar{x} = 3.04$) göre okul aile iş birliği düzeyini daha yüksek olarak belirtmiştir. Ayrıca okul topluluğunca aileleri hoş karşılama ($F = .97, p > .05$), etkili iletişim sağlama ($F = 1.36, p > .05$), öğrenci başarısını desteklemek ($F = 2.74, p > .05$), çocukların hakkını gözetmek ($F = 2.11, p > .05$) ve toplumla iş birliği ($F = 2.25, p > .05$) boyutlarında veli görüşleri aile gelir durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Çocuk sayısı değişkenine göre aile okul aile iş birliği düzeyine ilişkin yapılan ANOVA testi sonuçlarına Tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9.*Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Aile Okul Aile İş Birliği Düzeyine İlişkin ANOVA Sonuçları*

Boyutlar	Çocuk sayısı	N	\bar{x}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Okul topluluğunca aileleri hoş karşılama	1(1)	55	3.36	.93	.06	.93	---
	2(2)	214	3.34	.85			
	3 ve üzeri(3)	139	3.38	.85			
Etkili iletişim sağlama	1(1)	55	3.46	.94	1.48	.22	---
	2(2)	214	3.53	.85			
	3 ve üzeri(3)	139	3.66	.84			
Öğrenci başarısını desteklemek	1(1)	55	3.21	1.10	2.72	.07	---
	2(2)	214	3.32	1.02			
	3 ve üzeri(3)	139	3.53	.94			
Çocukların hakkını gözetmek	1(1)	55	3.16	1.17	1.71	.18	---
	2(2)	214	3.19	1.07			
	3 ve üzeri(3)	139	3.39	1.05			
Güç paylaşımı	1(1)	55	3.12	1.07	1.65	.19	---
	2(2)	214	3.17	1.00			
	3 ve üzeri(3)	139	3.35	1.03			
Toplumla iş birliği	1(1)	55	3.18	1.18	.79	.45	---
	2(2)	214	3.16	1.01			
	3 ve üzeri(3)	139	3.29	.94			
Okul aile iş birliği (Genel)	1(1)	55	3.24	.95	1.62	.19	---
	2(2)	214	3.29	.87			
	3 ve üzeri(3)	139	3.44	.84			

* $p < .05$

Tablo 9 incelendiğinde; okul aile iş birliği düzeyi, çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir, $F = .19, p > .05$. Boyutlar bazında da okul aile iş birliği düzeyi; okul topluluğunca aileleri hoş karşılama ($F = .06, p > .05$), etkili iletişim sağlama ($F = 1.48, p > .05$), öğrenci başarısını desteklemek ($F = 2.72, p > .05$), çocukların hakkını gözetmek ($F = 1.71, p > .05$), güç paylaşımı ($F = 1.65, p > .05$) ve toplumla iş birliği ($F = .79, p > .05$) boyutlarında çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Okula devam eden çocuk sayısı değişkenine göre aile okul aile iş birliği düzeyine ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.*Okula Devam Eden Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Aile Okul Aile İş Birliği Düzeyine ANOVA Sonuçları*

Boyutlar	Okula devam eden çocuk sayısı	N	\bar{x}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Okul topluluğunca aileleri hoş karşılama	1(1)	166	3.40	.87	2.42	.09	---
	2(2)	181	3.26	.85			

	3 ve üzeri(3)	61	3.53	.81			
Etkili iletişim sağlama	1(1)	166	3.58	.88	2.05	.13	---
	2(2)	181	3.50	.87			
	3 ve üzeri(3)	61	3.75	.76			
Öğrenci başarısını desteklemek	1(1)	166	3.43	1.04	2.47	.08	---
	2(2)	181	3.27	1.03			
	3 ve üzeri(3)	61	3.58	.84			
Çocukların hakkını gözetmek	1(1)	166	3.26	1.13	2.10	.12	---
	2(2)	181	3.16	1.07			
	3 ve üzeri(3)	61	3.49	.93			
Güç paylaşımı	1(1)	166	3.27	1.07	1.84	.16	---
	2(2)	181	3.13	.99			
	3 ve üzeri(3)	61	3.40	.97			
Toplumla iş birliği	1(1)	166	3.24	1.10	1.20	.30	---
	2(2)	181	3.13	.96			
	3 ve üzeri(3)	61	3.35	.92			
Okul aile iş birliği (Genel)	1(1)	166	3.36	.90	2.55	.07	---
	2(2)	181	3.24	.87			
	3 ve üzeri(3)	61	3.53	.77			

* $p < .05$

Tablo 9 incelendiğinde; okul aile iş birliği düzeyi, okula devam eden çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir, $F = 2.55$, $p > .05$. Boyutlar bazında da okul aile iş birliği düzeyi; okul topluluğunca aileleri hoş karşılama ($F = 2.42$, $p > .05$), etkili iletişim sağlama ($F = 2.05$, $p > .05$), öğrenci başarısını desteklemek ($F = 2.47$, $p > .05$), çocukların hakkını gözetmek ($F = 2.10$, $p > .05$), güç paylaşımı ($F = 1.84$, $p > .05$) ve toplumla iş birliği ($F = 1.20$, $p > .05$) boyutlarında okula devam eden çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonucunda, velilerin okul aile iş birliğinin uygulanmasına yönelik görüşlerinin genel çerçevede orta düzeyde olduğu görülmüştür. Velilerin okullarla etkili iletişim sağlama boyutundaki görüşleri ise en yüksek düzeydeyken okulların toplumla iş birliği boyutundaki görüşleri en düşük düzeyde çıkmıştır. Okul aile iş birliğinde ve eğitim süreçlerine ebeveyn katılımında farklı veli görüşlerinin pek çok nedeni olabilmektedir. Ailelerin sosyoekonomik durumları, çalışma koşulları, okulların buldukları bölge vb. gibi durumlar ebeveyn katılımını etkileyebilmektedir (Patrikakou & Weissberg, 2000).

Mevcut çalışmada okul aile iş birliğinin boyutlarının ebeveynlik tipine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Ancak yalnızca annelerin güç paylaşımı boyutunda babalara göre daha olumlu bir yaklaşım içerisinde oldukları görülmektedir. Çınkır ve Nayır (2017)'in yaptıkları çalışmada ise velilerin cinsiyet değişkeninin önemine vurgu yapılmıştır. Annelerin etkili iletişim, toplumla iş birliği ve öğrenci başarısını desteklemek boyutlarında daha olumlu oldukları ifade edilmektedir. Borgonovi ve Montt (2012) ise genel olarak annelerin katılımının babaların katılımına göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Shumow ve Miller (2001) babaların annelere göre okul faaliyetlerinde daha az ilgili olduğunu belirtirken ev temelli etkinliklerde daha ilgili olduklarını bildirmişlerdir. Buradan hareketle okul aile iş birliği ve iletişim bağlamında annelerin babalara göre daha olumlu yaklaştıkları söylenebilir. Ancak mevcut çalışmanın bulguları da esas alındığında, genel kapsamda okula dayalı ebeveyn katılımında cinsiyet açısından anlamlı farklılıkların olmadığı görülmektedir. Okul aile iş birliği ve ebeveyn katılımıyla ilgili yapılan çalışmalarda cinsiyet değişkeni üzerine araştırmalar çok kapsamlı değildir ve genellikle öğrencilerin cinsiyetleri bağlamında değerlendirmelere rastlanmaktadır (Garbacz vd., 2015; Manz vd., 2004; Ogg & Anthony, 2019).

Velilerin yaşlarına göre okul aile iş birliği düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmemiş olsa da öğrenci başarısını desteklemek ve güç paylaşımı boyutlarında genç yaşta velilerin okul aile iş birliği düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Çınkır ve Nayır (2017) genç yaşta velilerin yüksek düzeyde katılımını ilgili literatürdeki araştırmalardan yola çıkarak çocuğun yaşının ilerlemesiyle açıklamaktadır. Bu görüşe göre, okula devam eden çocuğun yaşı arttıkça (velinin yaşı da artmaktadır) okul aile iş birliği ve ebeveyn katılımına duyulan gereklilik de azalmaktadır. Bu görüşlerle benzer şekilde Garbacz vd. (2015) ve Manz vd. (2004) ev temelli katılım ve ev-okul iletişiminin okul kademesi ile ters bir ilişki içerisinde olduğunu ortaya koymuşlardır.

Okul aile iş birliği, velilerin öğrenim durumuna göre değerlendirildiğinde anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Ancak boyutlar bazında bakıldığında yalnızca güç paylaşımı boyutunda velilerin öğrenim durum düzeyleri arttıkça okul aile iş birliği düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmektedir. Tüm boyutların düzeyleri

incelendiğinde genel olarak velilerin öğrenim düzeylerinin artmasıyla okul aile iş birliği düzeylerinin azaldığı söylenebilir. Bu durumda, velilerin eğitim düzeylerinin artmasında okula ebeveyn katılımı anlamında olumsuz bir değerlendirmeden ziyade, okulun ve öğretmenin yaklaşımına ve uygulamalarına yönelik farklı bir değerlendirmenin olduğundan bahsedilebilir. Bu düşüncüyü destekler nitelikte Ertem ve Gökalp (2020)'in yaptıkları araştırmada, ilkokul mezunu velilerin lise ve lisans/lisansüstü düzeyde mezun olan velilere göre okulu daha pozitif algıladıkları saptanmıştır. Epstein (2011)'e göre ise ebeveynlerin eğitim durumları öğretmenlerle olan etkileşim ve iletişimlerini etkilemektedir. Ayrıca eğitim durumları, ebeveynlerin çocuklarının eğitimine katılımlarını ve nasıl dahil olduklarını etkilerken aynı zamanda ebeveynlerin öğretmenlere ve öğretmenlerin ebeveynlere bakış açısında da önemli farklar yaratmaktadır. Okula ve iş birliğine yönelik bakış açılarının ele alındığı bu tarz çalışmaların ve görüşlerin aksine okul aile iş birliği ve ebeveyn katılımı perspektifinde yapılan çalışmalar sıklıkla eğitim düzeyleri arttıkça ebeveyn katılımının arttığını altını çizmişlerdir (Fantuzzo vd., 2000; Lam & Ducreux, 2013; Manz vd., 2004; Shumow & Miller, 2001). Ancak mevcut çalışmadaki bulgulardan yani daha yüksek eğitim seviyesine sahip ebeveynlerin yaklaşımlarından ve değerlendirmelerinden eleştirel bir bakış açısıyla yola çıkacak olursak, ebeveyn katılımının teşviki için öğretmenlere ve okul liderlerine büyük rol düşüldüğü düşünülebilir. Birikimli okul liderleri, öğretmenlerin tek başına yeterli olmayacağını bilerek hem eğitimcileri hem aile bireylerini harekete geçirecek ve fark yaratacak eylemlerde bulunmalıdırlar (Jeynes, 2018).

Ailelerin gelir durumlarına göre okul aile iş birliği düzeyleri incelenmiştir. Genel anlamda okul aile iş birliği düzeyleri ailenin gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak boyutlar bazında bakıldığında güç paylaşımı boyutunda düşük gelirli aileler ile yüksek düzeyde gelire sahip bireyler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Gelir durumu arttıkça güç paylaşımı boyutundaki okul aile iş birliği düzeyleri azalmaktadır. Ancak burada daha yüksek sosyoekonomik bir düzeye sahip velilerin katılımlarının düşük olduğu anlamı çıkmamalıdır. Çünkü bu sonuçlar, okulların ebeveyn katılımını teşvik etmek adına yaptıkları uygulamaların değerlendirmelerini içermektedir. Tan (2019) yaptığı araştırmada yüksek sosyoekonomik statüye sahip bireylerin seçici olduklarını ve her zaman eğitime dahil olmadıklarını bildirmiştir. Ancak bu bulguların aksine çalışmalar sosyoekonomik statü arttıkça ebeveyn katılımının da arttığını bildirmektedir. Nitekim Manz vd. (2004) düşük gelirli ailelerin çocuklarının eğitiminin bazı yönlerine dahil olamadıklarını ifade etmektedirler. Yüksek sosyoekonomik statüye sahip ebeveynlerin çocuklarının eğitimine dahil olmada zorluk yaşayan düşük sosyoekonomik statüdeki ebeveynlere göre daha yeterli hissettiklerine vurgu yapılmaktadır (Alameda-Lawson & Lawson, 2018). Ayrıca Borgonovi ve Montt (2012)'e göre sosyoekonomik duruma göre ev temelli ve okul temelli eğitim faaliyetlerine katılımında, özellikle doğrudan okul işleriyle ilgili olmayan faaliyetlerde önemli farklılıklar vardır. Ebeveynler, doğrudan okul meseleleriyle ilgili faaliyetlere ve diğer entelektüel olarak motive edici veya izleme faaliyetlerine doğrudan veya örtük bir şekilde katılarak, alışkanlıkları ve değerleri aracılığıyla okumaya ve okula yönelik tutumlarını illeterek evde dahil edilebilirler.

Hem genel anlamda hem de boyutlar bazında okul aile iş birliği düzeyinin çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Ayrıca okula devam eden çocuk sayısına göre incelendiğinde de okul aile iş birliği düzeyinde anlamlı bir farklılığın saptanmadığı görülmektedir. Işık ve Şahin (2021), ailede bulunan çocuk sayısının ailelerin eğitim süreçlerine katılımında ilgiyi azaltabileceğini ifade etmişlerdir. Ancak genel olarak ailenin çocuk sayısına veya okula devam eden çocuk sayısının ebeveyn katılımını etkilediğine dair kanıtlara rastlanmasa da Garbacz vd. (2015), ailenin yapısının ebeveyn katılımıyla ilişkili olduğunu belirtmektedir. Ayrıca aynı araştırmacılar çocuğun okul yılının ebeveyn katılımına etkisini de incelemişler ancak bir ilişkinin olmadığını bildirmişlerdir. Bu sonuçların aksine uluslararası çalışmalar, ilkokul yıllarında ebeveyn katılımının çocukların akademik başarılarında kritik bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır (Lara & Saracostti, 2019). Manz vd. (2004), ilkokul düzeyindeki çocukların ebeveynlerinin katılımlarının, okul tarafından verilen görevlerin ev temelli bir katılımı gerektirmesiyle, daha yüksek olduğunu belirtmiş ve bu durumu da ebeveynlerin eğitim durumlarıyla ilişkilendirmişlerdir. Bu durum, ailenin çocuğun ihtiyaçları doğrultusunda, eğitim faaliyetlerine ilgisini ve katılımını teşvik etmesinden kaynaklanabilir. Böylece ailenin ilgi ve katılımının ailenin yapısından ve ailedeki çocuk sayısından etkilenebileceği düşünülmektedir. Mevcut araştırmanın bulguları ailede bulunan çocuk sayısı ve okula devam eden çocuk sayısının okul aile iş birliği uygulamalarının değerlendirmesinde herhangi bir etkisinin olmadığını ortaya koysa da ailenin yapısının ebeveyn katılımını etkileyeceği belirtilmektedir (Epstein, 2011).

KAYNAKÇA

- Akbaşı, S., & Diş, O. (2019). Benefits of school-family collaboration to school environment according to teachers' opinions. *Turkish Studies* 14(7), 3597-3613. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.37834>
- Akbaşı, S., & Tura, B. (2019). Okul aile birlikleri okullara ne getirdi? Neyi değiştirdi? *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1747-1768. <https://doi.org/10.26466/opus.621027>
- Alameda-Lawson, T., & Lawson, M. A. (2018). A latent class analysis of parent involvement subpopulations. *Social Work Research*, 42(2), 118-130. <https://doi.org/10.1093/swr/svy008>
- Arapı, E., & Hamel, C. (2021). What differences between parents 'and teachers' views about their relationships in Quebec (Canada). *International Journal of Instruction*, 14(3), 309-326. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14318a>
- Barger, M. M., Kim, E. M., Kuncel, N. R., & Pomerantz, E. M. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 145(9), 855-890. <https://doi.org/10.1037/bul0000201>
- Borgonovi, F., & Montt, G. (2012). *Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies*. (Vol. OECD Education Working Papers, 73). OECD Publishing. <https://doi.org/doi:https://doi.org/10.1787/5k990rk0jsjj-en>
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Chan, M., Manzon, M., Hong, H., & Khong, L. Y. L. (2022). Multidimensional profiles of parent involvement: Antecedents and impact on student engagement. *British Journal of Educational Psychology*, 92(2), 447-464. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/bjep.12456>
- Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33(1), 83-104. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086233>
- Çınkır, Ş., & Nayır, F. (2017). Okul aile işbirliği standartlarına ilişkin veli görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 245-264. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2016015709>
- Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F. X. Kaufmann & F. Lösel (Eds.), *Social Intervention: Potential and Constraints* (pp. 121-136). de Gruyter.
- Epstein, J. L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools* (2nd ed.). Westview.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 308-318. <https://doi.org/10.1080/00220670209596604>
- Ertem, H. Y., & Gökalp, G. (2020). Velilerin okul iklimi ve veli katılımı algılarının velilerin eğitim durumu ve çocuklarının öğrenim kademesine göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 78-91. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018040670>
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367-376. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.367>
- Garbacz, S. A., Mcdowall, P. S., Schaughency, E., Sheridan, S. M., & Welch, G. W. (2015). A multidimensional examination of parent involvement across child and parent characteristics. *The Elementary School Journal*, 115(3), 384-406. <https://doi.org/10.1086/680325>
- Garcia, L. M. P., Villalba, M. J. S., Fernandez, M., & Alarcon, E. I. (2019). The educational challenge of the twenty-first century: Relevance of the cooperation between family and school. *Espiral-Cuadernos Del Profesorado*, 12(24), 19-29. <https://doi.org/10.25115/ecp.v12i24.2284>
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10th ed.). Pearson.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe-yöntem-analiz*. Seçkin.
- Güvercin, D. & Kesici, A. E., & Akbaşı, S. (2022). Distance education experiences of teacher-parents during the covid-19. *Athens Journal of Education* 2021, 8, 1-21 <https://doi.org/10.30958/aje.9-4-4>
- Hair, J., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed a silver bullet. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 19(2), 139-151.
- Hannon, L., & O'Donnell, G. M. (2022). Teachers, parents, and family-school partnerships: Emotions, experiences, and advocacy. *Journal of Education for Teaching*, 48(2), 241-255. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1989981>

- Işık, O., & Şahin, İ. (2021). İlkokul ve ortaokul velilerinin çocuklarının eğitim sürecine katılımı. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 2061-2084. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.913835>
- Jeynes, W. H. (2018). A practical model for school leaders to encourage parental involvement and parental engagement. *School Leadership & Management*, 38(2), 147-163. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1434767>
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayın.
- Kaur Sidhu, G., K., & Loo, P., Xiaoyang, Y., & Singh Aperapar Singh, P. (2019). Teachers' perspectives of school and family cooperation: A case study in China. *Universal Journal of Educational Research*, 7(10A), 66-71. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.071712>
- Kay, P. J., Fitzgerald, M., Paradee, C., & Mellencamp, A. (1994). Making homework work at home: The parent's perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 27(9), 550-561. <https://doi.org/10.1177/002221949402700902>
- Kurincová, V., Turzák, T., & Turzáková, J. (2021). The competency for building school-family partnerships in pre-service teacher education: The role of study level, experience with school-family cooperation and self-rated personality. *Ad Alia: Journal of Interdisciplinary Research*, 11(2), 285-288.
- Lam, B. T., & Ducreux, E. (2013). Parental influence and academic achievement among middle school students: Parent perspective. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 23(5), 579-590. <https://doi.org/10.1080/10911359.2013.765823>
- Lara, L., & Saracosti, M. (2019). Effect of parental involvement on children's academic achievement in Chile [Brief Research Report]. *Frontiers in Psychology*, 10(Article 1464), 1-5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01464>
- Lavenda, O. (2011). Parental involvement in school: A test of Hoover-Dempsey and Sandler's model among Jewish and Arab parents in Israel. *Children and Youth Services Review*, 33(6), 927-935. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.12.016>
- Manz, P. H., Fantuzzo, J. W., & Power, T. J. (2004). Multidimensional assessment of family involvement among urban elementary students. *Journal of School Psychology*, 42(6), 461-475. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.08.002>
- Mara, D., Mara, E. L., Andrei, O., & Danciu, E. L. (2011). The Role of school-family partnership in the implementation of inclusive education in Romania. *New Educational Review*, 26(4), 228-237. <https://doi.org/10.15835/buasvmcn-hort:7161>
- Ogg, J., & Anthony, C. J. (2019). Parent involvement and children's externalizing behavior: Exploring longitudinal bidirectional effects across gender. *Journal of School Psychology*, 73, 21-40. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.02.002>
- Patrikakou, E. N., & Weissberg, R. P. (2000). Parents' perceptions of teacher outreach and parent involvement in children's education. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 20(1-2), 103-119. https://doi.org/10.1300/J005v20n01_08
- Peterson, E. R., Rubie-Davies, C. M., Elley-Brown, M. J., Widdowson, D. A., Dixon, R. S., & Irving, S. E. (2011). Who is to blame? Students, teachers and parents views on who is responsible for student achievement. *Research in Education*, 86(1), 1-12. <https://doi.org/10.7227/RIE.86.1>
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & D, L. S. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: more is not always better. *Review of educational research*, 77(3), 373-410.
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2002). Improving student behavior and school discipline with family and community involvement. *Education and Urban Society*, 35(1), 4-26. <https://doi.org/10.1177/001312402237212>
- Shumow, L., & Miller, J. D. (2001). Parents' at-home and at-school academic involvement with young adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 21(1), 68-91. <https://doi.org/10.1177/0272431601021001004>
- Tan, C. Y. (2019). Involvement practices, socioeconomic status, and student science achievement: insights from a typology of home and school involvement patterns. *American Educational Research Journal*, 56(3), 899-924. <https://doi.org/10.3102/0002831218807146>
- Uitto, M., Lutovac, S., Jokikokko, K., & Kaasila, R. (2018). Recalling life-changing teachers: Positive memories of teacher-student relationships and the emotions involved. *International Journal of Educational Research*, 87, 47-56. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.11.004>
- Xiaoyang, Y., Sidhu, G. K., & Veloo, P. K. (2018). Parents' perspectives on school and family cooperation in primary schools: A case study in China. *The Turkish Online Journal of Design Art and Communication* (Special Edition), 1263-1269. <https://doi.org/10.7456/1080SSE/169>

ÇALIŞMANIN ETİK İZİNİ

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Selçuk Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Fakültesi Dekanlığı Bilimsel Etik Değerlendirme Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 02.12.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-16343714-605.02-416812

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1.yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir.

Yazar 1: Araştırmada gerçekleştirdiği görev ve sorumluluklar; Yazar 1 özet, araştırmanın verilerinin toplanması ve verilerin analiz kısmında aktif olarak rol almıştır. Aynı zamanda araştırmanın “Yöntem” bölümünün yazımı Yazar 1 tarafından gerçekleştirilmiştir.

Yazar 2: Araştırmada gerçekleştirdiği görev ve sorumluluklar; Yazar 2 özet, literatür tarama, araştırmanın önemi ve amacına odaklanarak “Giriş” kısmının yazımında aktif rol almıştır. Ayrıca araştırmanın “Tartışma ve Sonuç” yazımı da Yazar 2 tarafından gerçekleştirilmiştir.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır. Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.