



## Uzaktan Eğitim Sürecinde Ailelerin Öğretici Ebeveynlik Becerilerinin İncelenmesi

Canan Albez <sup>1</sup>, Durdağı Akan <sup>2</sup>

### Öz

Bu araştırmanın amacı uzaktan eğitim sürecinde ailelerin öğretici ebeveynlik becerilerini incelemektir. Karma araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada nicel veri toplama aracı olarak Öğretici Ebeveynlik Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada nitel veri toplama aracı olarak veli ve öğretmenlere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada nicel veri analizinde parametrik testler, nitel veri analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre nicel veri analizleri sonucunda ebeveynlerin öğretici ebeveynlik becerilerine yönelik algılarının çoğunlukla düzeyinde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada t-Testi ve ANOVA sonuçlarına göre öğretici ebeveynlik becerileri ölçeğinin evde öğrenmeyi destekleme boyutunda kadın ebeveynlerin, çalışan ebeveynlerin, daha genç ebeveynlerin ve çocuğu ilkokulda öğrenim gören ebeveynlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Mezuniyet ve gelir durumu değişkenlerine göre yapılan testler sonucunda anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Nitel analizler sonucunda ebeveynlerin evde öğrenme sürecine mümkün olduğu kadar katılım sağladıkları ancak öğretmenlerin bu katılımın düzeyini ve niteliğini yeterli görmedikleri tespit edilmiştir. Araştırmada ailelerin öğretici ebeveynlik becerilerini yeterli düzeyde gördükleri ve uzaktan eğitim sürecinde öğretici ebeveyn olarak katılım gösterdikleri, öğretmenlerin ise ebeveynlerin evde öğrenme katılımından memnun olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

### Anahtar Kelimeler

Evde öğrenme  
Öğretici ebeveynlik  
Aile katılımı  
Uzaktan eğitim

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 17.04.2021  
Kabul Tarihi: 18.01.2022  
Elektronik Yayın Tarihi: 04.02.2022

DOI: 10.15390/EB.2022.10810

<sup>1</sup> Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, [cananalbez@atauni.edu.tr](mailto:cananalbez@atauni.edu.tr)

<sup>2</sup> Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, [durdagiakan@atauni.edu.tr](mailto:durdagiakan@atauni.edu.tr)

## Giriş

Okulun en yakın sosyal çevresi ailelerdir. Açık ve sosyal bir sistem olarak okullar, yasal ve yönetsel açıdan öğrenci aileleriyle etkili ilişkiler kurmak zorundadır. Bu zorunluluktan doğan okul-aile arasındaki etkileşim, ailelerin pedagojik ortaklar olarak kabul edilmesiyle ilerleme kaydedebilir. Çünkü aile ortamı aynı zamanda çocuğun ilk sosyal çevresidir. Bu çevrede yer alan ebeveynler ve diğer aile üyeleri çocuğun hayatında birer doğal eğitimci olarak rol oynamaktadır. Bu anlamda çocuğun doğal öğrenmelerinin büyük bir bölümünün aile ortamında gerçekleştiği söylenebilir.

Ebeveynler, öğretmenler ve akran grupları öğrencilerin en önemli sosyal destek kaynaklarıdır (Yıldırım, 2006). Başka bir deyişle bir öğrencinin başarılı olması, gelişim ödevlerini yerine getirmesi, her yönden sağlıklı bir birey olarak gelişmesi özellikle anne-babası ve öğretmenleri tarafından desteklenmesine, arkadaşlarıyla iyi ilişkiler içinde olmasına bağlıdır. Bu nedenle eğitimin sürekliliğini artırmada, çocuğun çok yönlü gelişimini desteklemede, okul programını daha kolay ve etkin bir şekilde uygulamada öğretmen ve ebeveynler arasında ortak anlayış ve etkili iletişim çerçevesinde iş birliği sağlanmaktadır (Üstün, 2010).

Okul aile iş birliğini daha etkili hale getirmek amacıyla alan yazında aile eğitim programları (Chrispeels ve Gonzalez, 2006; Olmsted, 1991) ile aile katılımı üzerine araştırmalar yapıldığı (Dodd ve Konzal, 2002; Keith, Keith, Quirk, Sperduta ve Killings, 1998; Weiss, Bouffard, Bridglall ve Gordon, 2009), aile katılım modelleri incelendiği (Bauch, 1994; Beydoğan, 2006) ve birçok aile katılım modelinin geliştirildiği (Berger, 1991; Epstein, 1987; Fantuzzo, Tighe ve Childs, 2000) görülmüştür.

Cömert ve Güleç (2004) yaptıkları araştırmada aile katılımını beş temel sınıf olarak ele almışlardır. Bunlar:

- *Öğrenen Olarak Aile:* Ailenin öğretim programlarının hedef ve içeriği, öğrenme süreçleri, okulun politikası ve etkili ebeveynlik becerileri konusunda bilgi ve etkililik düzeyini geliştirmesi.
- *Öğreten Olarak Aile:* Ailenin çocuğun ilk ve temel eğitimcisi olduğu görüşünden hareketle evde öğrenme etkinliklerinde görev ve sorumluluk üstlenmesi.
- *Bilgi Kaynağı Olarak Aile:* Okul-aile arasında çocuğun gelişimini sağlayıcı iletişim kanallarının açık tutulması yoluyla sürekli bir paylaşım sağlama.
- *Destekleyici Olarak Aile:* Okulun çeşitli gereksinimlerinin karşılanması açısından ailelerin sınıf veli temsilcisi, okul-aile birliği, bilgi kaynağı olma gibi okul ve sınıf etkinliklerinde görev almaları.
- *Danışman ve Karar Verici Olarak Aile:* Ailenin çocuğun gelişimiyle ilgili temel konularda okul yönetimi ve öğretmenle görüş alışverişinde bulunması, öneriler sunması ve karar verme sürecine etkin katılımıdır (Cömert ve Güleç, 2004).

İnformal eğitimde olduğu kadar formal eğitim kapsamında gerçekleştirilen yüz yüze ve uzaktan eğitim süreçlerinde ailelerin öğrenci öğrenmelerini desteklemede büyük bir rolü olduğu söylenebilir. Nitekim 2019 tarihinde ortaya çıkan Covid-19 virüs salgınının tüm dünyada toplumsal yaşamı ve sosyal örgütlerin çalışma sürecini doğrudan etkilediği bir dönemde, eğitim hizmetlerinin aksatılmadan yürütülmesinde ailelerin rol ve sorumluluğunun daha fazla ön plana çıktığı görülmüştür.

Türkiye’de 10 Mart 2020 tarihinde ortaya çıkan salgınla birlikte özellikle 23 Mart 2020’de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) uzaktan eğitim sürecine geçme kararı almıştır. 2020 Yılı’nın Eylül ayında kademeli olarak yüz yüze eğitime geçme kararı alan MEB uzaktan eğitim süreci ile yüz yüze eğitim sürecini bir arada yürütmeye çalışmaktadır. Bu bağlamda Türkiye’de ebeveynlerin, bu uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin evdeki öğrenmelerinin desteklenmesinde uzun dönemli “öğreten olarak aile” odaklı bir aile katılım çalışması gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Evde öğrenme etkinlikleri, aile katılımının önemli bir türünü oluşturmaktadır. Evde öğrenme, ailelere öğretim programı ile ilgili aktiviteler, kararlar ve planlamalar ile öğrencilere ev ödevlerinde

nasıl yardım edecekleri konusunda fikir ve bilgi vermek amacıyla gerçekleşen bir tür katılımdır. Evde öğrenme katılımının öğrenciler, aileler ve öğretmenler açısından en önemli sonuçları şu şekilde ifade edilebilir (Epstein, 2010):

1. Evde öğrenme katılımının öğrenciler için ev ödevi ve sınıf çalışmasıyla bağlantılı becerilerinde, yeteneklerinde ve test puanlarında kazanımlar sağlama, ev ödevi tamamlama, öğrenci olarak yeteneklerine ilişkin benlik algısı geliştirme, okul çalışmalarına yönelik pozitif tutum sergileme gibi sonuçları vardır. Ayrıca ebeveynin öğretmene, evin okula daha çok benzediği görüşü, evde öğrenme katılımının öğrenciler için sonuçları arasındadır.
2. Evde öğrenme katılımı, ebeveynlere öğrenciyi evde her yıl nasıl destekleyip teşvik edeceğini ve öğrenciyi nasıl yardım edeceğini öğrenme fırsatı sunmaktadır. Bu bağlamda ebeveynler, okul-sınıf çalışmaları ile ev ödevi tartışmalarına katılarak her yıl öğretim programının içeriğini ve çocuğun her konuda ne öğrendiğini anlama olanağı elde etmektedirler. Bu sayede ebeveynlerde öğrenci farkındalığı gelişmektedir. Evde öğrenme katılımı aynı zamanda ailelerin öğretici becerilerinin takdir edilmesi bağlamında fırsatlar sunmaktadır.
3. Evde öğrenme katılımının öğretmenler için ev ödevlerinin daha iyi tasarlanmasında, aile zamanına saygı göstermede, aile katılımı ve desteğinden memnuniyet duymada önemli kazanımları vardır. Ayrıca öğrencilerin öğrenmesini motive etme ve pekiştirme konusunda tek ebeveynli, çift gelirli, daha az öğrenim görmüş vb. ailelerin yardımseverliğinin eşit olarak tanınması, evde öğrenme katılımının sonuçları arasındadır.

Evde öğrenme etkinliklerinin geliştirilmesinde, planlanmasında, izlenmesinde öğretmenlerin etkisi yadsınamaz. Öğretmenin ebeveynne yönelik tutum ve davranışları, öğretmen-veli iş birliğinde önemli bir rol oynamaktadır (Albez ve Ada, 2017). Öğretmenlerin evde ebeveyn katılımını artırmak için yaptıkları rehberlik ve bilgilendirme çalışmalarının (Gündüz, 2019) yanı sıra ev temelli çalışmalarda (ev ödevleri, projeler, ev içi etkinlikler vb.) ebeveynlere sorumluluk vermeleri, ebeveyn-çocuk ilişkisine farklı bir boyut kazandırmaktadır. Bu bağlamda evde ebeveyn katılımının, sınıftaki öğrenme sürecini tamamlayan, çocuk eğitimini okul-ev ekseninde destekleyen, ekonomik ve sürdürülebilir bir eğitim stratejisi olduğu söylenebilir.

Yapılan araştırmalar, ebeveyn katılımının çocuğun gelişiminde, okul yaşamını desteklemede önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır (Desforges ve Abouchar, 2003; Epstein ve Sanders, 2006; Harvard Family Research Project, 2006; Kocabaş, 2006; Titiz ve Tokel, 2015). Özellikle erken çocukluk literatürü incelendiğinde ebeveynlerin evde öğrenme etkinliklerine katılımlarının öğrencilerin öğrenmelerinde olumlu katkılar sağladığı görülmektedir (Halgunseth, Peterson, Stark ve Moodie, 2009; Harris ve Goodall, 2008; McWayne, Hampton, Fantuzzo, Cohen ve Sekino, 2004). Ayrıca ebeveynlerin ev ortamında eğitici tutum ve davranışlarının gençlerin gelişiminde, akademik başarılarında, öğrenci motivasyonunda olumlu etkilerinin olduğu eğitim psikolojisi literatüründe de ortaya konmuştur (Gonzalez-DeHass, Willems ve Holbein, 2005; Spera, 2005; Hill ve Tyson, 2009).

Farklı sosyoekonomik düzeylere sahip ebeveynlerin aile katılım çalışmalarına yönelik yapılan araştırmalar (Goshin ve Mertsalova, 2018; Ingram, Wolfe ve Lieberman, 2007), aile katılım çalışmalarının artış göstermesiyle özellikle evde öğrenme katılımının veya ev temelli katılımın alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların öğrenmelerini desteklemede fayda sağladığı bulgusunu güçlendirmektedir.

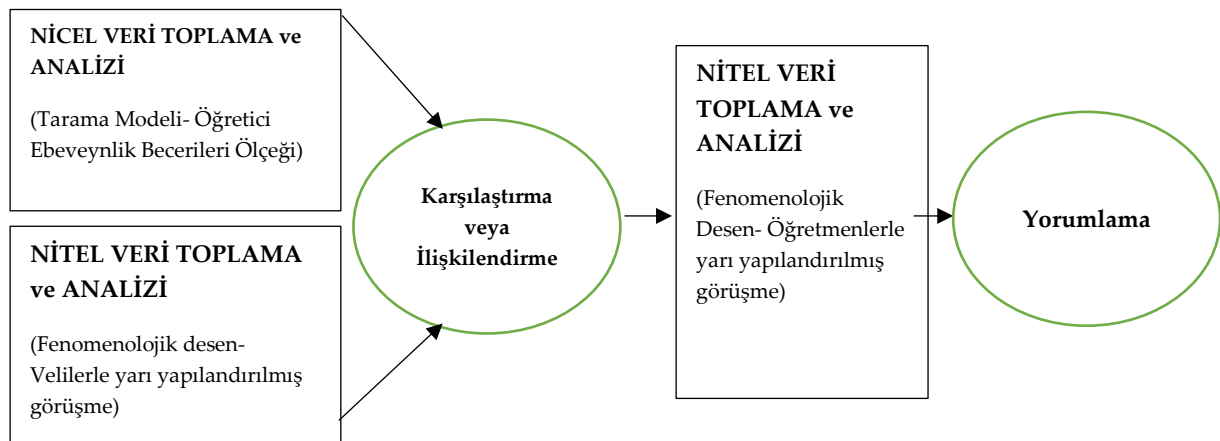
Ebeveyn katılımı ile öğrenci başarısı arasındaki güçlü ilişkiye işaret eden araştırma bulguları (Barnard, 2004; Harris ve Goodall, 2008) çevrimiçi eğitimin önem kazandığı bu pandemi döneminde ebeveynlerin evde öğrenme katılım deneyimlerini akla getirmektedir. Özellikle Covid 19 sürecinde devam etmekte olan uzaktan eğitim sürecinin öğretmen (Bakioğlu ve Çevik, 2020), okul yöneticisi (Zincirli, 2021), öğrenci (Bozkurt, 2020), çevrimiçi öğrenme (Duman, 2020; Keskin ve Özer, 2020), akademisyenler (Kaya, 2020) vb. ögeler açısından incelendiği tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalardan salgın döneminin eğitim öğretim sürecindeki etkilerini analiz edebilmek için çok yönlü araştırmalara

ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle eğitim-öğretim sürecinde bireyin gelişimini çok yönlü desteklemek için okul-aile iş birliğine duyulan ihtiyaç (Akbaşlı ve Diş, 2019; Özdemir, 2018), uzaktan eğitim sürecinde ebeveynlere yönelik araştırmaların gerekli olduğuna işaret etmektedir. Okul-aile katılım çalışmalarında öğrenci açısından ev, okulun bir uzantısı olarak kabul edildiğinde özellikle uzaktan eğitim sürecinde anne-baba deneyimlerinin, görüşlerinin dikkate alınması gerekli görülmektedir. Çünkü ebeveynlerin, öğrencilerinin öğrenmelerini desteklemek için evde yaptıkları etkinliklerin, sergiledikleri tutum ve davranışların çocuğun gelişimini doğrudan etkilediği söylenebilir. Bu nedenle ailelerin evde öğrenme katılımlarının düzeyi ve niteliğinin uzaktan eğitim sürecinde etkili bir faktör olduğu düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle, uzaktan eğitim sürecinde ailelerin öğretici ebeveynlik becerilerinin incelendiği bu araştırmanın özgün bir araştırma olduğu söylenebilir. Bu araştırmada elde edilen bulguların ailelerin evde öğrenme katılımlarının niteliğini anlamada, gelecekteki öğrenci başarı düzeyini yorumlamada ve aile katılım çalışmaları odağında okul-aile iş birliğinin gelişimine katkı sunacağı düşünülmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde ailelerin öğretici ebeveynlik becerilerini incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu karma araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Uzaktan eğitim sürecinde ailelerin öğretici ebeveynlik becerilerine yönelik görüşleri ne düzeydedir?
2. Anne-babaların öğretici ebeveynlik becerilerine yönelik görüşleri, cinsiyet, yaş, gelir durumu, çalışma durumu, mezuniyet durumu, öğrencilerin okul türü değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Anne-babaların öğretici ebeveynler olarak uzaktan eğitim sürecindeki deneyimleri ve görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde velilerin öğretici ebeveynlik becerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

## Yöntem

Uzaktan eğitim sürecinde ailelerin öğretici ebeveynlik becerilerini incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma araştırmanın bu iki yöntemin güçlü yanlarını ön plana çıkarıp bilimsel araştırma sorularına daha iyi ışık tutacağı (Robson, 2015, s. 195) düşüncesiyle bu yöntem tercih edilmiştir. Karma araştırma yönteminin açılımlı sıralı karma deseninde gerçekleştirilen araştırmanın tasarımı Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Araştırma Tasarımı

Açımlayıcı sıralı karma araştırma deseni, nicel bulguları daha detaylı bir şekilde açıklamak için nitel verilerin kullanıldığı bir desendir (Creswell, 2017). Şekil 1’de görüldüğü gibi bu çalışmada nicel ve nitel veri toplama araçları eş zamanlı kullanılmış, elde edilen veriler analiz edilmiş, nicel ve nitel veriler arasında ilişkilendirmeler yapıldıktan sonra araştırma sorularına yanıt bulabilmek için ikinci bir nitel araştırma daha gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın nicel bölümünde varolan durumu olduğu gibi araştırmayı hedefleyen genel tarama modeli (Karasar, 2012) kullanılmıştır. Nitel bölümde ise olgulara ilişkin yaşantı ve anlamları ortaya çıkarmak amacıyla fenomenolojik desen (Creswell, 2017) kullanılmıştır. Elde edilen nicel ve nitel veriler analiz edilip yorumlanarak araştırma tamamlanmıştır.

#### ***Araştırma Grubu***

Araştırmanın nicel bölümünde geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla sistematik olmayan uygun örneklem kullanılarak Erzurum’da iki ayrı örneklem üzerinde ölçek uygulanmıştır. Birinci örneklem grubu 181 ebeveyn, ikinci örneklem grubu 363 ebeveyn oluşmaktadır. Birinci örneklem grubu belirlenirken ölçeğin uygulanacağı örneklemin temsil gücünü artırmak amacıyla Erzurum merkezde ev kiralarının farklı (düşük, orta, yüksek) olduğu muhterlerden yola çıkılmıştır. Kendilerine ulaşılan velilerle görüşme yapılmış ve ölçek elden verilerek uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi yapılan ölçeğin ikinci örnekleme uygulanması aşamasında salgın koşulları nedeniyle online yöntemler (mobil uygulamalar, e-posta) tercih edilmiş ve ölçek, Erzurum merkezdeki velilerin erişimine açılmıştır. Gönüllülük esasına dayalı olarak ölçeği yanıtlayan katılımcılar, örneklem olarak alınmıştır.

Ölçek madde sayısı dikkate alındığında açımlayıcı (n=181) ve doğrulayıcı faktör analizleri (n=363) için örneklem sayısının yeterli olduğu söylenebilir (Koyuncu ve Kılıç, 2019). Ayrıca Erzurum merkezde eğitim gören 75.961 öğrenciden (Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2020) yola çıkarak 0.05 anlamlılık düzeyinde örneklem sayısı (n=544) yeterli bulunmuştur (Krejcie ve Morgan, 1970). Geçerlik ve güvenilirlik analizleri tamamlandıktan sonra öğretici ebeveynlik becerilerinin analizinde her iki örneklemden elde edilen veriler birarada değerlendirilmiştir.

Araştırmanın nitel bölümünde amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Gönüllü olma, uzaktan eğitim sürecinde veli deneyimine sahip olma, farklı yaşlarda öğrenim gören öğrencisi olma, dar veya orta gelirli olma, farklı okul kademelerinden mezun olma ölçütünü karşılayan 7 veli ile görüşülmüştür. Araştırmanın bir diğer çalışma grubu olan 29 öğretmen belirlenirken gönüllü olma, sınıf veya branş öğretmeni olma, farklı eğitim düzeylerine sahip veli gruplarına ilişkin uzaktan eğitim süreci deneyimine sahip olma, devlet okulunda çalışıyor olma ölçütleri kullanılmıştır. Veli ve öğretmenden oluşan katılımcı sayısının araştırmanın odağı, elde edilen verilerin genişliği ve derinliği dikkate alındığında yeterli olduğu kabul edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 124). Araştırmaya katkı sunan katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcıların demografik bilgileri

Değişken	Nicel		Nitel	
	Örneklem 1	Örneklem 2	Veli grubu	Öğretmen grubu
<i>n</i>	181	363	7	29
<b>Cinsiyet</b>				
Kadın	96	289	5	22
Erkek	85	74	2	7
<b>Yaş</b>				
20-25	8	7	-	
26-31	17	53	-	1-7 yıl kıdem:18
32-37	35	101	2	8- 15 yıl kıdem:10
38-43	43	130	2	16 ve üzeri yıl
44-49	78	49	3	kıdem:1
50 yaş +		23	-	
<b>Mezuniyet</b>				
İlkokul	30	97	1	
Ortaokul	16	34	1	29
Lise	58	90	1	
Üniversite	77	142	4	
<b>Gelir Durumu</b>				
Dar gelirli	21	55	2	18 sınıf öğretmeni
Orta gelirli	121	234	5	11 branş
İyi gelirli	39	74	-	öğretmeni
<b>Çalışma Durumu</b>				
Çalışan	102	207	3	
Çalışmayan	79	156	4	
<b>Okul türü</b>				
İlkokul	58	122	2	
Ortaokul	20	17	1	
Lise	28	34	-	
İki farklı kademe	54	129	3	
Üç-üzeri farklı kademe	21	61	1	

**Veri Toplama Araçları***Nicel veri toplama aracı*

Bu araştırmada nicel veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Öğretici Ebeveynlik Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek verileri, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapıldıktan sonra analiz edilmiştir. İlgili alan yazın incelendiğinde evde öğrenme katılımının veya ebeveynlerin öğretici becerilerinin mevcut araştırma ölçeklerinde bir ölçek maddesi veya ölçekte bir alt boyut olarak yer aldığı görülmüştür. Bu nedenle araştırmanın nicel sorularına yanıt bulabilmek amacıyla araştırmacılar tarafından 5'li likert yapıda geliştirilen Öğretici Ebeveynlik Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek maddeleri, "her zaman(5), çoğunlukla(4), bazen(3), nadiren(2), hiçbir zaman(1)" şeklinde derecelendirilmiştir.

Ölçek geliştirme sürecinin aşamalarına dikkat edilerek öncelikle ilgili alanyazın taranmıştır. Aile katılım ölçekleri incelenmiş (Gürbüz Türk ve Şad, 2010; Oğuz, 2012; Yeşil, Şahan ve Aslander, 2018) ve bir madde havuzu oluşturulmuştur. 58 Maddeden oluşturulan madde havuzu ölçme değerlendirme sürecinde eğitim bilimleri alanında uzman iki kişiye gösterilmiştir. Uzmanların yaptığı değerlendirmeler karşılaştırılarak ölçek için uygun olmadığı yönünde görüş birliği (%95) içinde olunan maddeler elenmiş, 30 maddelik bir taslak ölçek hazırlanmıştır. Ölçeğin, dil-ifade bütünlüğü ve anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla yapılan ön uygulamaya katılan 16 kişiden (veli ve öğretmen) alınan

dönütler çerçevesinde diğer maddelerle benzerlik taşıyan, anlaşılması güç ve diğer katılım boyutlarına işaret eden 8 maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir.

22 Maddeden oluşan ölçek, açımlayıcı faktör analizi (AFA) için 186 kişilik bir örnekleme uygulanmıştır. 5 Ölçek eksik ve hatalı olduğu tespit edilerek çıkarılmış, AFA için 181 ölçek analiz edilmiştir.

Araştırmaya katılan 181 katılımcıya ait veriler incelendiğinde, ölçeğe ait toplam puan ortalamasının normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığı uyum iyiliği testleri ile incelenmiş ve Tablo 2'deki gibi elde edilmiştir.

**Tablo 2.** Uyum iyiliği testi sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik değeri	Serbestlik derecesi	p-değeri	İstatistik değeri	Serbestlik derecesi	p-değeri
Ortalama toplam skor	0,116	181	0,000	0,898	181	0,000

Tablo 2 incelendiğinde toplam puan ortalamasının normal dağılım ile uyumlu olmadığı görülmüştür ( $p < 0,005$ ). Bu sonuç, aykırı değerlerin varlığından kaynaklanmaktadır. Yapılan madde analizleri sonucunda düzeltilmiş madde-toplam korelasyon değeri en düşük olan M7, M13, M21, M22 maddeleri çıkarılarak madde analizi tekrar yapılmış ve sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Uygun olmayan maddelerin çıkarıldığı durumda madde toplam istatistikleri

	Madde silindiğinde ölçek ortalaması	Madde silindiğinde ölçek varyansı	Madde bütün korelasyonları	Çoklu korelasyonların karesi	Madde silindiğinde güvenilirlik katsayısı
M1	72,4420	91,859	,650	,561	,910
M2	72,3978	93,030	,580	,474	,911
M3	72,3481	93,362	,610	,539	,911
M4	72,4309	93,258	,555	,510	,912
M5	72,5359	92,039	,636	,509	,910
M6	72,2044	94,475	,521	,398	,913
M8	72,1934	93,912	,642	,553	,911
M9	72,0331	96,777	,471	,409	,914
M10	72,3536	93,497	,595	,454	,911
M11	72,2652	92,752	,631	,544	,910
M12	73,0276	87,771	,604	,467	,912
M14	72,4254	89,935	,708	,608	,908
M15	72,4530	92,994	,536	,418	,913
M16	72,5525	91,860	,566	,582	,912
M17	72,5525	90,838	,592	,591	,911
M18	72,8122	87,576	,604	,630	,912
M19	72,6409	89,065	,686	,663	,908
M20	72,5414	92,316	,513	,338	,913

Madde analizinin ikinci kısmında, toplam puan ortalamasının %27'lik alt ve üst sınırları ile maddeler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirleyebilmek için bağımsız örnekler ile iki ortalama farkına ilişkin t-Testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde, maddeler ile gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiş ( $p < 0,05$ ) ve her bir maddenin ayırt edicilik özelliğinin olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 4.** Bağımsız iki grup t-Testi sonuçları

Madde*	Levene Testi		t- Testi	
	F-testi	p- değeri	t-testi	p-değeri
M1	23,355	,000	9,314	,000
			9,314	,000
M2	18,469	,000	6,803	,000
			6,803	,000
M3	3,522	,064	7,202	,000
			7,202	,000
M4	17,575	,000	7,421	,000
			7,421	,000
M5	18,849	,000	7,736	,000
			7,736	,000
M6	25,642	,000	5,482	,000
			5,482	,000
M8	14,698	,000	7,520	,000
			7,520	,000
M9	60,140	,000	4,973	,000
			4,973	,000
M10	9,226	,003	7,592	,000
			7,592	,000
M11	27,705	,000	7,923	,000
			7,923	,000
M12	15,545	,000	12,921	,000
			12,921	,000
M14	62,736	,000	11,463	,000
			11,463	,000
M15	53,206	,000	10,614	,000
			10,614	,000
M16	29,461	,000	9,010	,000
			9,010	,000
M17	27,727	,000	7,778	,000
			7,778	,000
M18	32,643	,000	11,311	,000
			11,311	,000
M19	38,334	,000	10,944	,000
			10,944	,000
M20	39,621	,000	8,498	,000
			8,498	,000

\*: Her bir madde için ilk satır varyansların homojen olduğu, ikinci satır varyansların homojen olmadığı durumu ifade etmektedir.

**Tablo 5.** KMO ve Bartlett Testi sonuçları

<b>Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)</b>		,907
Bartlett Küresellik Testi	Ki-kare	1584,580
	Serbestlik derecesi	153
	p-değeri	,000



Tablo 5'e göre KMO değerinin 0.70'ten büyük olması (KMO değeri: 0.907 > 0.70) veri setinin ve örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğu anlamına gelmektedir. Buna göre yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi'ne (AFA) ait ortak varyans tablosu (communalıty) tablosu incelenmiş ortak varyans değeri 0,40'ın altında olan M20 maddesi analizden çıkarılmıştır.

Yüksek faktör yük değerlerini artırıp düşük faktör yük değerlerini azaltarak faktör yük değerlerindeki varyansın maksimum olmasını sağlayan varimax döndürme tekniği kullanılarak yapılan AFA'nın döndürülmüş faktör matrisi incelenmiştir. Buna göre, binişiklik problemi olan en yüksek ile en yükseğe yakın faktör yükleri arasındaki fark incelenmiştir. Farkın 0 ile 0.10 arasında olduğu tespit edilen birden fazla faktöre yüklenen M9, M10, M11 maddeleri analizden çıkarılmış ve toplam varyansı açıklama yüzdesinin arttığı tespit edilmiştir. Tekrar yapılan AFA sonuçlarına göre döndürülmüş faktör matrisi Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Döndürülmüş faktör matrisi

	Component		
	1	2	3
M3	,775		
M4	,748		
M5	,707		
M1	,677		
M8	,664		
M6	,659		
M2	,658		
M16		,846	
M17		,821	
M15		,618	
M12		,542	
M18			,886
M19			,820
M14			,608

Döndürülmüş faktör matrisi incelendiğinde, ölçekte yer alan maddelerin 3 faktör altında toplanabileceği görülmüştür. Birinci faktör altında M1, M2, M3, M4, M5, M6, M8; ikinci faktör altında M12, M15, M16, M17; üçüncü faktör altında ise M14, M18, M19 maddeleri yer almaktadır. Üç faktörlü ölçekte, faktör maddeleri incelenerek öğreten aile katılımında üç önemli esas dikkate alınarak 1. Faktör evde öğrenci farkındalığı; 2. Faktör evde öğrenci gelişimini destekleme, 3. Faktör evde öğrenmeyi destekleme şeklinde isimlendirilmiştir. Buna göre on dört maddelik ölçeğin açıkladığı toplam varyansa ilişkin veriler Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7.** Özdeğere bağlı faktör sayısı ve açıklanan toplam varyans

Faktör	Özdeğer			Açıklanan toplam varyans		
	Toplam	Varyans yüzdesi	Birikimli varyans yüzdesi	Varyans yüzdesi	Birikimli varyans yüzdesi	Toplam
1	6,285	44,892	44,892	44,892	44,892	3,823
2	1,550	11,074	55,965	11,074	55,965	2,645
3	1,039	7,418	63,383	7,418	63,383	2,405
4	0,853	6,094	69,477			
5	0,782	5,589	75,066			
6	0,564	4,026	79,092			
7	0,540	3,854	82,946			
8	0,472	3,371	86,317			
9	0,417	2,978	89,295			
10	0,393	2,810	92,105			
11	0,351	2,509	94,614			
12	0,294	2,102	96,716			
13	0,238	1,700	98,416			
14	0,222	1,584	100,000			

Tablo 7'ye göre, 14 maddelik ölçeğin, toplam varyansın %63,38'ini açıkladığı sonucu elde edilmiştir. Aşağıda yer alan Tablo 8'de üç faktörlü olarak saptanan Ebeveynlerin Öğreticilik Becerileri Ölçeği'nin her bir alt faktörü için güvenilirlik analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

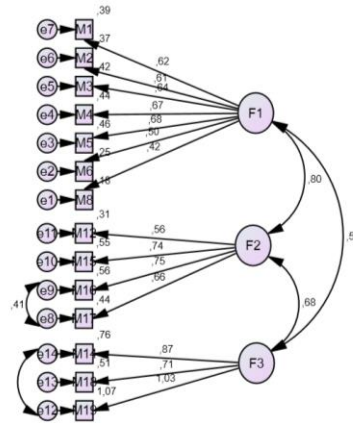
**Tablo 8.** Güvenirlik analizi

	Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı	Madde Sayısı
F1	0,865	7
F2	0,798	4
F3	0,851	3
Ölçeğin geneli	0,905	14

Tablo 8'e göre güvenilirlik analizi sonucunda geliştirilen ölçeğin yüksek bir güvenilirlik düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirliliği ayrıca yarıya bölme (split half) analiziyle de test edilmiştir. İki yarı güvenirliliği veri setinin iki eşit parçaya bölünerek parçalar arasındaki korelasyonun hesaplanmasıdır (DeVellis, 2017). Buna göre Sperman Brown katsayısı I.faktör için .82, II.faktör için .70 ve III. Faktör için .87 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin bütünü için yapılan iki yarı güvenirliliği analizinde ise I. ve II. yarı Cronbach alfa değeri .84 ve .82; Sperman Brown katsayısı .87 bulunmuştur.

Açımlayıcı faktör analizinin ardından geliştirilen ölçek, 363 kişiden oluşan farklı bir örneklem üzerinde uygulanmıştır. Elde edilen veri setiyle birinci düzey çok faktörlü ve ikinci düzey çok faktörlü modeller incelenmiştir. Analiz öncesinde normallik varsayımı incelenmiş verilerin aritmetik ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine yakın olduğu, varyasyon katsayısının %12 olduğu, histogram, Q-Q plot grafik testlerinde değerlerin normal dağılım görünümüne sahip olduğu görülmüştür. Ölçek ortalamalarının basıklık çarpıklık değerlerinin  $\pm 1$  değerleri arasında olduğu tespit edilmiş ve ölçekte yer alan gözlenebilir değişkenlerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (George ve Mallery, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2013).

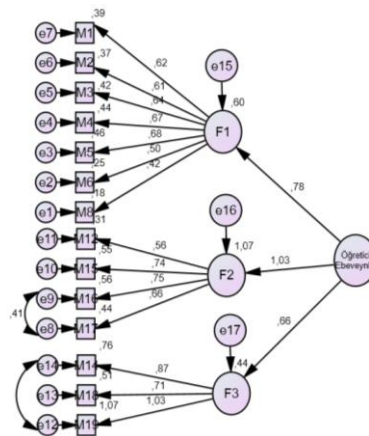
Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için AFA sonucunda elde edilen faktörlere ait maddelere dayalı bir model oluşturulmuş ve Şekil 2’de gösterilmiştir.



CMIN=154,540;DF=72;CMIN/DF=2,146; p=.000;RMSA=.056;CFI=.958;GFI=.946;NFI=.925;AGFI=.921

**Şekil 2.** Öğretici ebeveynlik becerileri ölçeğinin standardize edilmiş değerlere ilişkin birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi modeli

Şekil 2’de görüldüğü gibi birinci düzey doğrulayıcı faktör analizinin istenen modifikasyonları yapıldıktan sonra elde edilen uyum indekslerinin kabul edilebilir uyum sınırları içerisinde olduğu görülmüştür. Ölçeğin birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile yapısı ortaya koyulan, “F1; evde öğrenci farkındalığı”, “F2; evde öğrenci gelişimini destekleme”, “F3; evde öğrenmeyi destekleme” boyutlarının bir araya gelerek bir üst kavram olan öğretici ebeveynlik becerileri algısını temsil ettiğini göstermek amacıyla ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen model uyum kriterleri istenilen sınırdan olmadığından dolayı modifikasyon indekslerine bakılmış ve önerilen modifikasyonlar yapıldıktan sonra elde edilen uyum indekslerinin (CMIN/DF=2.14,  $p < 0.001$ , RMSA= .056, CFI= .958, GFI= .946, NFI=.925, AGFI=.921) kabul edilebilir uyum sınırları içinde olduğu görülmüştür. Modifikasyon sonucunda elde edilen model Şekil 2’de yer almaktadır.



CMIN=154,540; DF=72; CMIN/DF=2,146; p=.000; RMSEA=.056; CFI=.958; GFI=.946; NFI=.925; AGFI=.921

**Şekil 3.** Öğretici ebeveynlik becerileri ölçeğinin standardize edilmiş değerlere ilişkin ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi modeli

Modele ilişkin sonuçlar incelendiğinde birinci düzey analiz sonuçlarıyla aynı olduğu görülmektedir. Şimşek (2007)’e göre bu durum ikinci düzey ilişkilerin modeldeki parametre değerleri üzerinde etkili olmadığına işaret etmektedir (Nayır, 2013). İkinci düzey değişkeni tarafından birinci düzey değişkenlerde açıklanan varyanslar incelendiğinde birinci düzey değişkenlerden sırasıyla “evde öğrenci farkındalığı” ( $R^2 = .77$ ), “evde öğrencinin gelişimini destekleme” ( $R^2 = .75$ ) ve “evde öğrencinin öğrenmesini destekleme” ( $R^2 = .61$ ) faktöründe değişkenlik açıkladığı görülmektedir. Standardize

edilmiş değerler incelendiğinde öğretici ebeveynlik becerileriyle en fazla ilişkili olan değişkenin sırasıyla “öğrencinin gelişimini destekleme”, “evde öğrenci farkındalığı”, “öğrencinin öğrenmesini destekleme” olduğu görülmektedir.

#### *Nitel Veri Toplama Aracı*

Araştırmada, nitel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama aracının geliştirilme sürecinde araştırmanın nicel bölümü dikkate alınmış, veli ve öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde, evde öğrenme katılımına dair deneyimlerini ortaya çıkaracak şekilde aday sorular oluşturulmuştur. Aday soruların amaca uygunluğu ve kapsam geçerliliği için eğitim bilimleri alanından uzman iki kişiye uzman görüş formu verilmiştir. Uzman görüşlerinden hareketle kişisel bilgilere ilişkin sorular dışında açık uçlu üç sorunun yer aldığı görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formunun iki kişi ile (veli, öğretmen) pilot uygulaması yapılmıştır. Araştırma kapsamı dışında tutulan pilot görüşmelerde katılımcıların verdikleri yanıtlar çözümlenmiştir. Yapılan değerlendirmede görüşme sorularının açık ve anlaşılır olduğu görülmüş ve görüşme formunun mevcut haliyle uygulanabilir olduğuna karar verilmiştir. Kullanılan görüşme formlarında aşağıdaki sorulara yer verilmiştir:

#### *Velilere yöneltilen sorular;*

1. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencinizin/öğrencilerinizin eğitimini desteklemek için ev ortamında neler yaptınız?
2. Uzaktan eğitim sürecinde yaşadığınız zorluk ve kolaylıklar nelerdi?
3. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencinizin/öğrencilerinizin öğretmeninden hangi konularda destek gördünüz?

#### *Öğretmenlere yöneltilen sorular;*

1. Uzaktan eğitim sürecinde velilerden neler yapmalarını beklediniz, istediniz?
2. Size yansıyan durumlardan hareketle uzaktan eğitim sürecinde velilerinizin ev ortamında karşılaştıkları sorunlar nelerdi?
3. Uzaktan eğitim sürecinin desteklenmesinde veliye yönelik beklentilerinizin karşılık bulduğunu düşünüyor musunuz? Örnek vererek açıkklar mısınız?

Araştırmada kullanılan tüm veri toplama araçları için Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu'ndan 21.08.2020 tarihli etik izin alınmıştır.

#### *Verilerin Toplanması*

Araştırma verileri 186 kişilik örnekleme uygulanan ölçek ile salgın tedbirlerine dikkat edilerek 36 günlük bir sürede iki araştırmacı tarafından toplanmıştır. Salgın döneminin zor koşullarına rağmen örneklemin temsil gücünü artırmak amacıyla ölçek, velilere elden ulaştırılarak uygulanmıştır. Geliştirilen ölçeğin daha geniş bir örnekleme uygulanması aşamasında salgından ötürü online yöntemler kullanılmıştır. Dijital ortama aktarılan ölçeğin uygulama linki e-posta, mobil uygulamalar aracılığıyla velilere ulaştırılmış ve iki aylık bir sürede veriler toplanmıştır.

Araştırmanın nitel verileri, iki araştırmacı tarafından eş zamanlı toplanmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi ile görüşme yapılacak veli ve öğretmen listesi oluşturulmuştur. Listede yer alan velilerle iletişime geçilmiş ve görüşmeyi kabul eden velilerle hem telefonda hem de yüz yüze yaklaşık 35 dakika görüşme yapılmıştır. Velilerin görüşme sorularına verdikleri yanıtların dördüncü görüşmeden sonra tekrar ettiği tespit edilmiş ve yedinci görüşmeden sonra veli görüşmelerine son verilmiştir. Sonrasında öğretmen görüşme listesinde yer alan öğretmenlerle iletişime geçilmiş ve 29 öğretmen, görüşlerini görüşme formuna yazarak ifade etmişlerdir. Gönüllülük esasına göre yapılan görüşmeler sonucunda katılımcılara görüşleri okunarak onayları alınmıştır.

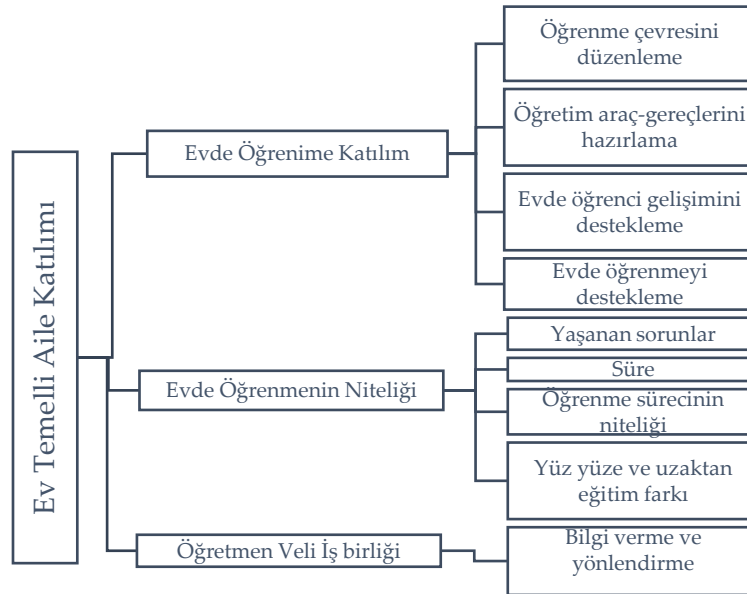
### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Araştırmada nicel bölümünün kapsam geçerliğini sağlamak için uzman görüşlerine başvurulurken, yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi, birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Güvenirliği sağlamak için Cronbach Alpha ve testi iki yarıya bölme tekniği kullanılmıştır. Geçerlik ve güvenirlğe ilişkin analiz sonuçları veri toplama araçları kısmında açıklanmıştır.

Araştırmada nitel bölümünün iç geçerliğini artırmak için aile katılım modellerine ilişkin kavramsal çerçeveden hareketle uzman görüşlerinden yararlanılmış ve hazırlanan görüşme formunun ön denemesi yapılmıştır. Yapılan görüşmelerin güvenirlğini artırmak amacıyla görüşmeler esnasında araştırmacı tarafından yazılı ve sesli kaydedilen ifadeler ile öğretmenlerce el yazısı ile görüşme formuna yazılan ifadeler, görüşülen kişiye okunup onayı alınmıştır. Elde edilen verilerin doğruluğu ve kesinliği test edilmiş, yazılı ve sesli kayıtlarla yapılan görüşmenin tutarlılığı artırılmıştır. Yazılı ve sesli görüşmeler, bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Yapılan transkripsiyon işlemi, üçüncü bir kişi tarafından karşılaştırılmış ve aktarma işleminin aslına uygun olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın güvenirlğinin belirlenmesi amacıyla yapılan veli ve öğretmen görüşme dökümleri, bir başka gözlemci tarafından incelenmiş ve verilen yanıtları, iki ayrı görüşme kodlama anahtarına kodlaması kendisinden istenmiştir. Araştırmacı ve gözlemcinin işaretledikleri veli ve öğretmen kodlama anahtarının tutarlılığı karşılaştırılmış ve uyuşan kod sayısı, uyuşan ve uyuşmayan kodların toplam sayısına bölünerek (Miles ve Huberman, 1994) kodlamada gözlemciler arasında %96 oranında uyuşum olduğu görülmüştür. Ayrıca tutarlılığı artırmak için yapılan görüşmelerden doğrudan alıntılara yer verilmiş; hazırlanan tablolarda kodun kaynakları belirtilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmanın nicel verileri SPSS ve AMOS programları kullanılarak analiz edilmiş, tanımlayıcı analizler ve t-Testi, ANOVA Testleri uygulanmıştır. Araştırmanın nitel verileri için içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde nitel veriler ebeveynler için E1, E2; öğretmenler için Ö1, Ö2 şeklinde şifrelenmiştir. Katılımcı görüşleri, anlam ve mantık bütünlüğü içinde kodlar halinde tanımlanarak veriler işlenmiştir. Kodlar arasındaki ilişki dikkate alınarak kategori ve temalar oluşturulmuştur. İsimlendirilen her bir tema içinde yer alan kodlar tablo haline getirilmiştir. Şekil 4'te, tümevarımsal içerik analizi sonucunda belirlenen ana tema ve alt temalar yer almaktadır.



**Şekil 4.** Başlıca Ana Temalar ve Alt Temalar

## Bulgular

### *Ebeveynlerin öğretici ebeveynlik becerilerine yönelik görüşleri ile uzaktan eğitim sürecindeki deneyimleri*

Araştırmanın nicel alt problemi bağlamında ebeveynlerin öğretici ebeveynlik becerilerine ilişkin görüşlerinin düzeyi aşağıda Tablo 9'da gösterilmiştir.

**Tablo 9.** Ebeveynlerin Ölçek Maddelerine Verdikleri Yanıtların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Nu	Boyutlar	Ölçek Maddesi	$\bar{X}$	Sd
M1	Evde Öğrenci Farkındalığı	Çocuğumun öğrenme tarzını bilirim.	4,14	0,78
M2		Çocuğumun ilgi duyduğu alanların farkındayım.	4,34	0,73
M3		Çocuğumla ev ortamında nasıl iletişim kurmam gerektiğinin bilincindeyim.	4,28	0,80
M4		Çocuğumun sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını bilirim.	4,21	0,85
M5		Çocuğumu ders çalışmaya nasıl motive edeceğimi bilirim.	4,01	0,91
M6		Çocuğumun ders çalışabileceği huzurlu ve uygun bir ortam hazırlarım.	4,36	0,81
M8		Çocuğumun her yönden gelişimini destekleyecek gerekli tedbirleri alırım.	4,46	0,70
M12		Evde Öğrenci Gelişimini Destekleme	Çocuğumla birlikte sosyal, kültürel, sanatsal, sportif çalışmalar yaparım.	3,59
M15	Çocuğumun gelişimini destekleyen sohbetler yaparım.		4,21	0,86
M16	Çocuğumu "kim, ne, neden, nasıl, nerede" gibi sorular sormaya teşvik ederim.		4,07	0,89
M17	Çocuğumu olayların neden ve sonuçlarını araştırıp sorgulamaya teşvik ederim.		4,10	0,91
M14	Çocuğumun anlamadığı konuları anlamasına yardım ederim.		4,25	0,90
M18	Evde Öğrenmeyi Destekleme	Öğrencimin ödevlerini eksik veya hata var mı diye günlük kontrol ederim.	4,00	1,09
M19		Çocuğumun öğrendiklerini kontrol ederim.	4,10	0,95
<b>Toplam</b>			<b>4,15</b>	<b>0,87</b>

Tablo 9'a göre ebeveynlerin öğretici ebeveynlik becerileri arasında evde öğrenci farkındalığı (M1, M2, M3, M4, M5, M6, M8), evde öğrenci gelişimini destekleme (M12, M15, M16, M17) ve evde öğrenmeyi destekleme becerilerini (M14, M18, M19) çoğunlukla düzeyinde değerlendirdikleri görülmektedir. Bu bulgudan hareketle ebeveynlerin evde öğrencilerinin gelişimini ve öğrenmelerini destekledikleri, çocuklarını bir öğrenci olarak tanıdıkları söylenebilir.

Ebeveynlerin evde öğrenci farkındalığına yönelik becerileri arasında, "Çocuğumu ders çalışmaya nasıl motive edeceğimi bilirim." maddesi diğer maddelere göre düşük değerlendirdikleri görülmektedir. Evde öğrenci gelişimini destekleme becerileri arasında "Çocuğumla birlikte sosyal, kültürel, sanatsal, sportif çalışmalar yaparım." maddesi ile evde öğrenmeyi destekleme becerileri arasında "Öğrencimin ödevlerini eksik veya hata var mı diye günlük kontrol ederim." maddelerinin ortalamasının diğer maddelere göre düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Nicel bulgulara açıklık kazandırmak amacıyla toplanan nitel veriler analiz edildiğinde ebeveynlerin evde öğrencilerini ders çalışmaya motive etmekte zorlandıklarını, ev ortamında imkânları nispetinde ders dışında farklı etkinlikler yaptıklarını ve anlayabildikleri ölçüde öğrenci çalışmalarını kontrol ettikleri ortaya çıkmıştır. Ebeveynlerin uzaktan eğitim sürecindeki deneyimlerinden hareketle öğretici ebeveynlik becerilerine ilişkin görüşleri Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10.** Ebeveynlerin öğretici ebeveynlik becerilerine ilişkin görüşleri

Tema Kategorisi	Kodlar	f	
EVDE ÖĞRENİME KATILIM	Evde öğrenme çevresini düzenleme	Evde sessiz bir ortam sağlama [E1, E4, E6, E7]	4
		Çocukların birarada çalışmaları için tedbir alma [E3, E4, E5, E6]	4
		Evde kendisine ait çalışma odası var. [E1, E4, E7]	3
		Ev ortamı öğrenci için yeterli değil. [E2, E6]	2
	Öğretim araç-gereçlerini hazırlama	Uzaktan eğitim araçları için tedbir alma [E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7]	7
		Yardımcı kaynaklar almak. [E1, E3, E4, E6, E7]	5
		Farklı çevrimiçi öğrenme ortamları kullanma [E1, E4, E5, E6]	4
		Evdeki çevrim içi araçların sayısı ve niteliği yeterli [E1, E4, E5, E7]	4
		Evdeki çevrim içi araçların sayısı ve niteliği yetersiz [E2, E3, E6]	3
		Kardeşleriyle oyun oynama [E2, E3, E4, E5, E6, E7]	6
		Ebeveynle oyun oynama [E1, E4, E5, E7]	4
		Kitap okuma [E2, E4, E5, E6]	4
	Evde öğrencinin gelişimini destekleme	Resim, maket yapma [E3, E4, E5, E7]	4
		Dışarı çıkmak [E1, E2, E4, E5]	4
		Evde soru çözmek [E1, E4, E5, E7]	4
		Ev işlerine yardım etme [E2, E5, E6]	3
		TV izlemek [E3, E5]	2
		Din eğitimi alma. [E2, E4]	2
		Milli bayram aktivitelerine uzaktan katılmak [E4, E7]	2
		El becerisi için el işi yapmak. [E2]	1
Evde öğrenmeyi destekleme	Anlamadığı yerlerde yardımcı olamıyorum. [E1, E2, E3, E5, E6]	5	
	Evde ağabeyi/ablası yardımcı oluyor. [E1, E2, E3, E5, E6]	5	
	Sadece ilkokula giden öğrencime yardımcı olabiliyorum. [E2, E3, E4, E5]	4	
	Süreçte annesi daha etkili. [E5, E7]	2	
EVDE ÖĞRENMENİN NİTELİĞİ	Yaşanan sorunlar	Öğretici ebeveyn olarak stres yaşıyorum. [E2, E3, E4, E5, E6, E7]	6
		Çocuğum sıkılıyor, yoruluyor, dikkati dağılıyor. [E1, E2, E3, E4, E7]	5
		Okuldaki yaşamı öznlüyor. [E1, E2, E3, E4, E7]	5
		Sosyal aktiviteleri azaldı. [E2, E3, E4, E5, E7]	5
		Derslere motive etmekte zorlanıyorum. [E2, E4, E5, E7]	4
		Teknik sorunlar yaşanmakta. [E1, E2, E4, E5]	4
		Evdeki çevrim içi araçların sayısı ve niteliği yeterli değil. [E2, E3, E6]	3
		Dersleri çakışan öğrencilerim derse giremiyor. [E2, E3]	2
	Süre	Gün içerisindeki uzaktan eğitim süresi uzun ve yorucu. [E1, E2, E3, E7]	4
		Ders aralarındaki mola çok kısa. [E1, E3]	2
		Ders süresi sınırlı. [E1]	1
		Canlı derslerde öğretmen elinden geleni yapıyor. [E3, E5, E7]	3
	Öğrenme sürecinin niteliği	Canlı derslere katılım düşük. [E1, E3, E5]	3
		Evdeki bireysel öğrenme süreci tek başına yeterli değil. [E1, E2, E6]	3
		Canlı dersler verimli olmuyor. [E1, E2, E3]	3
		Zamanla uzaktan eğitim sürecine alıştı. [E4, E5, E7]	3
		Canlı derste öğretmenine soru sorma fırsatı bulamıyor. [E1, E2]	2
		Ödevlerinde zorlanıyor. [E1, E6]	2
		Çocuklar dersleri anlamıyor. [E2, E6]	2
		EBA tv verimli olmuyor. [E1]	1
Yüzyüze ve uzaktan eğitim farkı	Yüzyüze eğitimdeki sosyal etkileşim daha fazla. [E1, E2, E3, E4, E5, E7]	6	
	Uzaktan eğitimde ödevler çoğaldı. [E1, E2, E3, E4, E7]	5	
	Uzaktan eğitimde zorluk yaşaması normal. [E3, E4, E7]	3	
	Her gün okul için hazırlık yapma zorluğu yok. [E4, E6, E7]	3	
	Uzaktan eğitimde öğretim programını daha iyi tanıdım. [E4, E7]	2	

ÖĞRETMEN VELİ İŞ BİRLİĞİ	Bilgi Verme-Yönlendirme	Uzaktan eğitimde öğrencimi daha yakından gözlemledim. [E4, E7]	2
		Öğrendiklerini daha iyi takip edebiliyorum. [E4, E7]	2
		Öğretmenle iletişim halindeyiz. [E3, E4, E5, E6, E7]	5
		Dikkat etmemiz ve yapmamız gerekenler açıklanıyor. [E3,E4,E5,E6,E7]	5
		Yeterince geri dönüt yok. [E1, E4, E6]	3
		Herhangi bir toplantı yapılmadı. [E1, E2]	2
		Bizden yapmamızı istedikleri bir şey olmadı. [E1, E2]	2
		Süreçle ilgili bilgilendirme olmadı. [E1, E2]	2
		Öğretmenlerle irtibatımız yok. [E1]	1
		Görüntülü veli toplantısı yapıldı. [E3]	1
Öğrenci yoklama bilgisi veriliyor. [E3]	1		

Tablo 10 incelendiğinde, ebeveynlerin uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerinin eğitimlerini desteklemek amacıyla ev ortamında yaptıklarına ilişkin verdikleri yanıtlar “evde öğrenime katılım” teması başlığı altında toplanmıştır. Buna göre ebeveynler, öğrenme çevresini düzenlemek, öğretim araç gereçlerini hazırlamak, öğrenci gelişimini ve evde öğrenmeyi desteklemek adına tedbirler aldıklarını ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin E1, E4, E5 “E... dersteyken odasına girmiyorum. Sessiz bir ortam olmasına dikkat ediyorum.”, “Ben de kendimi nerde eksik varsa o taraftan tamamlayabilmek adına ekstra kaynaklar aldık, kitaplar. Elimizden gelen her şeyi yapıyoruz. Evi okula çevirmiş durumdayız. Her anlamda eğitim devam ediyor. O ders dinlerken sessiz bir ortam sağlıyorum.” “Bilgisayar aldım, kamera, hoparlör aldım. Oradan dersleri takip ettiler.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Bu bulgu, nicel bulguları destekler durumdadır. Öte yandan nicel bulgular arasında yer alan “Çocuğumla birlikte sosyal, kültürel, sanatsal, sportif çalışmalar yaparım.” maddesine karşılık nitel bulgular incelendiğinde ebeveynlerin çocukları daha çok ev ortamında farklı etkinliklerin içinde tuttukları görülmektedir. Ebeveynler arasında E2, E6, E5, “Dersler dışında 30-40 dakika kitap okuyorlar, elbecerisi gerektiren işler yaptırıyorum. Tığ, boncuk işleme gibi.” “Zaman zaman kardeşiyle oynuyor, ev işlerine yardım ediyor.”, “Günlük aktivite olarak resim yapıyor, annesine yardım ediyor. Mutfakta sağda solda. Abileriyle oyun oynuyorsa ancak bu kadar. Pek bir şey yok.” ifadelerine yer vermişlerdir. Özellikle kardeşi olan öğrencilerin ebeveynlerinden ziyade kardeşleriyle daha fazla vakit geçirmeleri sosyal ihtiyaçlarıyla ilişkilendirilebilir.

Ebeveynler evde öğrenmeyi desteklemek adına nicel bulgular arasında yer alan “Çocuğumun anlamadığı konuları anlamasına yardım ederim.” becerisini çoğunlukla düzeyinde değerlendirirken nitel bulgulara bakıldığında, evde öğrenme katılımı tema başlığı altında ebeveynlerin daha çok ilkökul kademesine giden çocuklarına yardımcı oldukları, bunun dışında fazla yardımcı olamadıkları anlaşılmaktadır. Özellikle bu konuda kardeş desteğinden yararlandıkları nitel bulgular arasında yer almaktadır. Konuya ilişkin E5, E3, E2, “Liseye giden diğer oğullarımın motivasyonları çok düşük. EBA’dan dersleri takip ediyorlar. Daha özerk durumdadır evde. Onlara pek yardımcı olamıyorum.”, “Ders esnasında anlamadığı konularda ablası N...’dan yardım alıyor. Aslında yüz yüze eğitimde de anlamadığı şeyler oluyordu. Yine ablası yardım ederdi. “Sadece ilkökul 3. sınıf öğrencisiyle ilgilenebiliyorum. Ortaokula giden çocuklarıma yardımcı olamıyorum. Yanlış ifade ederim, zihinlerinde yanlış yer eder diye korkuyorum. Müdahale edemiyorum. Artık yapabildiğim kadar, yetebildiğim kadar.” ifadelerine yer vermişlerdir.



Ebeveynlerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları zorluk ve kolaylıkların neler olduğu sorusuna verdikleri yanıtlar “evde öğrenmenin niteliği” tema başlığı altında toplanmıştır. Bu tema kapsamında ebeveynlerin öğrencilerini ders çalışmaya motive etmede zorlandıkları bu durumun kendilerinde stres yarattığı anlaşılmaktadır. Ancak nicel bulgular arasında ebeveynler, “Çocuğumu ders çalışmaya nasıl motive edeceğimi bilirim.” maddesini çoğunlukla düzeyinde değerlendirmişlerdir. Nitel bulgular arasında ebeveynler, uzun süre devam eden uzaktan eğitim sürecinin öğrencileri sıkıdığı, evde bireysel öğrenmenin tek başına yeterli olmadığı, etkileşimin zayıf olduğu, öğrencilerin evde öğrenmekte zorlandıkları, dikkatlerinin dağıldığı yönünde görüşler belirtmişlerdir. Örneğin E2, E1 görüşlerinde “Motive olmakta zorlanıyorlar. Çocuklar yoruluyorlar. Ders başına oturtmakta zorlanıyorum, eksiklerimizi tamamlayalım derken birlikte çalışmaya yanaşmıyor.” “Uzaktan eğitim okul gibi değil. Arkadaşlarıyla öğretmeniyle birebir değil. Öğretmenin sınırlı sürede anlattığı kadarıyla E... öğrenmeye çalışıyor. E...’m sıkıldığı oluyor. Kolay değil aralıksız sabahtan öğleye kadar, 7-10 dakikalık aralıklar var ama yorucu oluyor.” ifadelerine yer vermişlerdir.

Nicel bulgular arasında ebeveynlerin çoğunlukla düzeyinde değerlendirdiği “Çocuğumun öğrendiklerini kontrol ederim.” maddesine ilişkin nitel bulgulara bakıldığında “evde öğrenmenin niteliği” tema başlığı altında ebeveynler, uzaktan eğitim sürecinde öğretim programını daha yakından tanıma, öğrencinin öğrendiklerini daha yakından takip edebilme fırsatı bulduklarını ifade etmişlerdir. Örneğin E4, E7 “ Şimdi en azından neyi karıştırıyor, ne dikkatinden kaçıyor, neyi dikkat etmediği için kaçırıyor onları çok iyi biliyorum....hani nerde neyi anladı anlamadı çok iyi takip edebiliyorum.”, “Günlük konuları bu kadar takip etmiyorduk. Yeri geldikçe öğretmen ev ödevi verdikçe ancak bilebiliyorduk. Şimde evde her gün birebir ne yapıyor hangi konuda olması lazım, ne geçti, bu gün ne öğrenecek plan program yapmaya kalktık.” ifadelerine yer vermiştir.

Ebeveynlerin uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerden hangi konularda destek gördükleri sorusuna ilişkin verdikleri yanıtlar “öğretmen veli iş birliği” tema başlığı altında toplanmıştır. Ebeveynlerin büyük bir kısmı evde öğrenme katılımına yönelik öğretmenlerle iletişim halinde olduklarını, mobil uygulamalarını kullandıklarını, bilgilendirme ve yönlendirme bağlamında toplantılar yapıldığını vurgulamışlardır. E3, E6 “Bilgilendirme yaptılar. Rehber öğretmen, görüntülü veli toplantısı yaptı. ...Matematik öğretmeni sınıf hocaları kendisi o da toplantı yaptı. Sosyal bilgiler öğretmeni dönemin başında toplantı yaptılar.” “Gruplardan ve mesaj üzerinden ihtiyacımız olduğunda ulaşabiliyoruz.” ifadelerine yer vermişlerdir. Ancak bazı velilerin aksi yönde görüş belirttiği E1 ve E2’nin şu görüşlerinden anlaşılmaktadır: “O konu da hiçbir şey yapılmadı. Bilgilendirme olmadı. Okula ders kitapları almaya gittik sadece. Birebir konuşma olmadı. Öğretmenlerle irtibatımız yok.” “Üç öğrencim var. Hiçbirinin öğretmeninden herhangi bir toplantı, bilgilendirme, yönlendirme olmadı.” Elde edilen bu nitel bulgular, uzaktan eğitim sürecinde okul aile iş birliğinin sürdürülmesinde son derece önemli olan iletişim sürecinin tüm okullarda istenilen düzeyde olmadığına işaret ediyor olabilir.

#### **Ebeveynlerin öğretici ebeveynlik becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi**

Ebeveynlerin öğretici ebeveynlik becerileri ölçeğine verdikleri yanıtlar cinsiyet, ekonomik durum, bir işte çalışma durumu, uzaktan eğitim alan öğrenci sayısı değişkenlerine göre analiz edilmiştir. Buna göre bağımsız gruplar için t-Testi yapılmış ve test sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.

**Tablo 11.** Öğretici Ebeveynlik Becerileri Ortalamalarında Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Sd	t	df	p																				
Evde Öğrenci Farkındalığı	Kadın	385	4,27	,556	,854	542	,394																				
	Erkek	159	4,22	,553				Evde Öğrenci Gelişimini Destekleme	Kadın	385	3,98	,763	-,330	542	,681	Erkek	159	4,01	,685	Evde Öğrenmeyi Destekleme	Kadın	385	4,22	,827	4,627	542	,001
Evde Öğrenci Gelişimini Destekleme	Kadın	385	3,98	,763	-,330	542	,681																				
	Erkek	159	4,01	,685				Evde Öğrenmeyi Destekleme	Kadın	385	4,22	,827	4,627	542	,001	Erkek	159	3,85	,888								
Evde Öğrenmeyi Destekleme	Kadın	385	4,22	,827	4,627	542	,001																				
	Erkek	159	3,85	,888																							

\*p<0,05 anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Tablo 11'e göre ebeveynlerin öğreticilik becerileri arasında sadece evde öğrenmeyi destekleme düzeyinde cinsiyet değişkenine göre  $p < 0,05$  düzeyinde kadın velilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu nitel bulgularla da örtüşmektedir. Katılımcılar arasında erkek ebeveynler evde öğrenme katılımı teması başlığı altında annelerin evde öğrenme sürecini desteklemede daha etkili olduğunu vurgulamışlardır. E5, E7 "Öğretmen yatmadan önce hikâye kitaplarını okumalarını, ödevlerini yapmalarını istiyor. Ödevlerini kontrol etmemizi istiyor. Annesi takip ediyor.", Bir öğretmen nasıl plan yapıyorsa annesi şu an EBA tv üzerinden yardımcı kaynaklar, ders kitapları ve öğretmenin hangi konuları işlediği yönünde izleme takip yapıyor. Çocuk önde mi geride mi, hangi konuda." ifadelerine yer ver vermişlerdir.

Ebeveynlerin öğreticilik becerileri ortalamalarında bir işte çalışma durumuna göre t-Testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

**Tablo 12.** Öğretici Ebeveynlik Becerilerinin Çalışma Durumu Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Boyutlar	Çalışma Durumu	N	$\bar{X}$	Sd	t	df	p
Evde Öğrenci Farkındalığı	Çalışıyor	309	4,24	,574	-,690	542	,490
	Çalışmıyor	235	4,27	,531			
Evde Öğrenci Gelişimini Destekleme	Çalışıyor	309	3,99	,735	,078	542	,938
	Çalışmıyor	235	3,99	,749			
Evde Öğrenmeyi Destekleme	Çalışıyor	309	4,21	,819	3,039	542	,002
	Çalışmıyor	235	3,99	,900			

\* $p < 0,05$  anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Tablo 12 incelendiğinde ebeveynlerin öğreticilik becerilerinde evde öğrenmeyi destekleme boyutunda çalışan ebeveynlerin lehine  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçek, çalışan ebeveynlerin çalışmayan ebeveynlere göre evde öğrenmeyi destekleme becerilerinin neden daha iyi olduğu konusuna ilişkin bir veri sunmamaktadır. Bu bulgularda ebeveynlerin motivasyonları, öz yeterlilik algıları, zaman yönetimi becerileri, evde çalışmayan diğer ebeveynin varlığı etkili olabilir.

Öğretici ebeveynlik becerileri ortalamalarında yaş değişkenine göre ANOVA testi yapılmış analiz sonuçları Tablo 13'te verilmiştir. Buna göre sadece evde öğrenmeyi destekleme boyutunda yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [ $F_{(5-538)}=20,780$ ,  $p < 0,05$ ].

**Tablo 13.** Evde Öğrenmeyi Destekleme Boyutunda Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Yaş	N	$\bar{X}$	Sd	F	df	p	Fark (LSD)
Evde Öğrenmeyi Destekleme	20-25	15	4,24	0,67	20,780	538	0,000	1-5, 1-6, 2-4, 2-5, 2-6, 3-5, 3-6, 4-5
	26-31	70	4,46	0,66				
	32-37	136	4,33	0,70				
	38-43	173	4,22	0,77				
	44-49	127	3,76	0,92				
	50 +	23	2,92	1,00				

\* $p < 0,05$  anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Gruplar arasındaki bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için Post Hoc analizine başvurulmuş ve LSD testi yapılmıştır. Yapılan analiz neticesinde, farklılığın yaşı küçük olan grubun lehine olmak üzere 20-25, 26-31, 38-43, 44-49 ve 50-üzeri yaş grupları arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın nedeni yaşı daha genç olan ebeveynlerin küçük yaşta çocuklarının eğitimine daha fazla katılım göstermesinden kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmada öğretici ebeveynlik becerileri ortalamalarında öğrencinin okul türü değişkenine göre ANOVA analiz sonuçları Tablo 14’te gösterilmiştir. Buna göre anne-babaların öğretici ebeveynlik becerileri, öğrencilerin gittikleri okul türüne göre sadece evde öğrenmeyi destekleme boyutunda farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [ $F_{(4-539)}=4,544$ ,  $p<0,05$ ].

**Tablo 14.** Evde Öğrenmeyi Destekleme Boyutunda Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Okul Türü	N	$\bar{X}$	Sd	F	df	p	Fark (LSD)
Evde Öğrenmeyi Destekleme	İlkokul	180	4,30	0,73	4,544	539	,001	1-3, 1-4, 3-4, 3-5
	Ortaokul	37	4,14	0,88				
	Lise	62	3,80	1,02				
	İki farklı kademe	183	4,06	0,91				
	Üç farklı kademe	82	4,08	0,79				

\* $p<0,05$  anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Gruplar arasındaki bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için Post Hoc analizine başvurulmuş ve LSD testi yapılmıştır. Yapılan analiz neticesinde, ilkokul grubunun, lise ve iki farklı kademeye giden öğrenci grubuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Tablo 14’te yer alan ortalamalara dikkat edildiğinde ilkokuldan liseye doğru bir azalma görülmektedir. Bu bulgu nitel bulgularla da desteklenmektedir. Nitekim veliler özellikle ilkokul kademesindeki öğrencilerine daha fazla yardımcı olduklarını ifade etmişlerdir. Velilerin görüşleri incelendiğinde evde farklı kademelerde okuyan çocukların birbirlerinin öğrenmelerini destekledikleri ve bu konuda ebeveynlerine yardımcı oldukları görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin liseye doğru özerklik kazanmaya başladığı, ders ve ödevlere yönelik desteğin azaldığı söylenebilir. Bu durum liseye doğru evde öğrenme katılımı için ebeveynlerin farklı beceri setlerine sahip olmaları gerektiğine işaret ediyor olabilir.

Araştırmada gelir durumu ve mezuniyet durumu değişkenlerine göre yapılan testler sonucunda anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum ebeveynlerin hangi koşulda olursa olsun çocuklarının okul başarısını ve gelişimini destekleme motivasyonuna işaret ediyor olabilir. Aslında yapılan birçok araştırmada sosyodemografik özelliklerin veya bazı bileşenlerinin ebeveyn katılımını etkilediği tespit edilmiştir (Balli, 1996; Fan, 2001; Ndebele, 2015).

#### *Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde velilerin öğretici ebeveynlik becerilerine ilişkin görüşleri*

Öğretmenlere uzaktan eğitim sürecinde velilerden neler yapmalarını istedikleri, kendilerine yansıyan durumlardan hareketle velilerin karşılaştıkları sorunların neler olduğu ve uzaktan eğitim sürecini desteklemede velilere yönelik beklentilerinin nasıl karşılık bulduğu sorulmuştur. Verilen yanıtlara göre yapılan içerik analizi sonucunda ortaya çıkan kod, kategori ve temalar Tablo 15’te gösterilmiştir.

**Tablo 15.** Velilerin öğretici ebeveynlik becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
EVDE ÖĞRENİME KATILIMI	Öğrenme çevresini düzenleme	Öğrencinin derse katılımını takip etmede yetersizlik [Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29]	21
		Ev çalışma ortamını düzenlemede yetersizlik. [Ö1, Ö9, Ö11, Ö12, Ö22, Ö23, Ö24, Ö29]	8
		Evde çalışma zamanını planlamada yetersizlik. [Ö6, Ö29]	2
	Öğretim araç-gereçlerini hazırlama	Öğretim araçlarını temin etmede maddi imkânlar [Ö3, Ö24, Ö26, Ö29]	4
		EBA tv yayınlarının kısmen izletilmesi. [Ö4, Ö9]	2
		EBA üzerinden verilen çalışmaların takibinde yetersizlik. [Ö17]	1
		Çevrimiçi bilgi kaynaklarına sınırlı erişim. [Ö24]	1

EVDE ÖĞRENMENİN NİTELİĞİ	Öğrencinin gelişimini destekleme	Yardımcı kaynak temin edemeyen veliler [Ö29]	1
		Eğitim sürecinin ciddiye alınmaması. [Ö12, Ö15, Ö18, Ö20, Ö21]	5
		Öğrenme sürecinde öğretmeni desteklemede yetersizlik [Ö7, Ö14, Ö26, Ö29]	4
	Evde Öğrenmeyi destekleme	Öğrenciyi doğru, etkin bir şekilde yönlendirmede yetersizlik [Ö7, Ö24, Ö29]	3
		Evde kitap okuma çalışmasının kısmen teşvik edilmesi [Ö27, Ö28, Ö29]	3
		Öğrenciyi ders çalışmaya motive etmede zorlanan veliler [Ö6, Ö14]	2
		Verilen ödev, görev ve sorumlulukların takibinde yetersizlik [Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö13, Ö17, Ö25, Ö27, Ö28, Ö29]	14
		Evde öğrenmeyi desteklemeyen veliler [Ö17, Ö21, Ö22, Ö24, Ö26, Ö29]	6
		Evde öğrenmeyi destekleyen veliler [Ö1, Ö6, Ö8, Ö11, Ö16, Ö29]	6
		Öğrenciye derslerinde yardımcı olmakta zorlanan veliler [Ö2, Ö24, Ö26, Ö29]	4
		Uzaktan eğitim sürecine kısmen destek olan veliler [Ö2, Ö14]	2
		Öğrenci görev ve sorumluluklarını denetlemede yetersizlik [Ö11, Ö29]	2
		Ders tekrarlarının kısmen yapılması [Ö6]	1
	Öğrencisine büyük kardeşin yardım etmesini sağlayan veliler [Ö29]	1	
	Öğrencilere dersle ilgili soru sormada yetersizlik [Ö25]	1	
	Yaşanan sorunlar	İnternet bağlantı sorunları [Ö1, Ö7, Ö8, Ö13, Ö15, Ö23, Ö24, Ö26, Ö27, Ö28]	10
		Bilgisayarı, tableti olmayan öğrenciler [Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö22, Ö23, Ö25, Ö29]	9
		Veli ilgisizliği [Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23, Ö27]	8
		İnternet kotası sınırlı olan öğrenciler [Ö12, Ö13, Ö22, Ö23, Ö24, Ö26, Ö29]	7
Öğrencileri ders çalışmaya motive etmekte zorlanan veliler [Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö13, Ö24, Ö29]		7	
Evde dikkat dağıtan unsurlar [Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö23, Ö29]		6	
Evde çalışma ortamı yetersiz öğrenciler [Ö11, Ö12, Ö23, Ö24, Ö28, Ö29]		6	
Teknolojiyi kullanmada bilgi ve beceri eksikliği [Ö5, Ö8, Ö18, Ö29]		4	
Sürece hâkim olmayan veliler [Ö18, Ö19, Ö21, Ö29]		4	
Velinin sözünü dinlemeyen öğrenciler [Ö4, Ö10, Ö29]		3	
Derslere düzenli girmeyen öğrenciler [Ö3, Ö22]		2	
Evdeki öğrenci sayısı [Ö22, Ö29]		2	
Anlamadıkları konularda zorlanan öğrenciler [Ö2, Ö29]		2	
Uzaktan eğitim sürecine uyum sorunu yaşayan öğrenci ve veliler [Ö6, Ö29]		2	
Ders araç gereçleri olmadan derse katılan öğrenciler [Ö9]		1	
Sürekli evde olmaktan sıkılan öğrenciler [Ö13]		1	
Öğrenciye evde derse katılımını engelleyen sorumluluklar verilmesi [Ö16]		1	
Süre		Evde zamanı yönetmede sorun yaşayan veliler [Ö6]	1
		Ders programının takibinde yetersizlik [Ö17]	1
Öğrenme sürecinin niteliği	Sürecin verimsizliğinde yetersiz veli katkısı [Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28]	19	
	Sürecin verimliliğinde sorumluluk sahibi öğrenci ve veliler [Ö6, Ö8, Ö11, Ö16, Ö29]	5	
	Başarılı sonuçların alındığı öğrenciler [Ö1, Ö8, Ö29]	3	
	Veli-öğretmen iş birliğine bağlı verimlilik [Ö1, Ö8, Ö29]	3	
	Canlı derslere katılımı teşvikte etkili olan veliler [Ö8, Ö11, Ö29]	3	
	İmkânları nispetinde destek sağlayan veliler [Ö23, Ö29]	2	
	Ders içeriğini desteklemede katkısı yetersiz veliler [Ö11]	1	

	Yüzyüze ve uzaktan eğitim farkı	Evde uzun süreli eğitimde motivasyon güçlüğü [Ö4, Ö7, Ö10, Ö13, Ö24, Ö29] Yüzyüze derslerin online derslere göre daha fazla önemsenmesi [Ö25] Uzaktan eğitim sürecinde önem kazanan veli [Ö29]	5 1 1
ÖĞRETMEN VELİ İŞ BİRLİĞİ	Bilgi verme	Velilere evde yapılması gerekenleri açıklama [Ö1, Ö5, Ö6, Ö23, Ö25, Ö27, Ö29]	7
	Yönlendirme	Okulla, öğretmenle iletişim halinde olma [Ö20, Ö29]	2
		Toplantılara katılmayan veliler [Ö21, Ö29]	2
		Uzaktan eğitim süreci hakkında bilgilendirme yapma [Ö24, Ö29, Ö10]	2
		Canlı ders saatleri hakkında bilgilendirme yapma [Ö29]	1
		Anlık haberleşme platformları kullanma [Ö29]	1

Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar, velilerin evde öğreticilik becerilerine işaret etmektedir. Tablo 15'te görüldüğü gibi öğretmenler, ebeveynlerden evde öğrenime katılım tema başlığı altında öğrencinin öğrenme çevresini düzenleme, öğretim araç-gereçlerini hazırlama, evde öğrencinin gelişimini ve öğrenmeyi destekleme bağlamında katılım göstermelerini istediklerini ve beklediklerini belirtmişlerdir. Konuya ilişkin Ö1, Ö2, Ö11 "*Öğrenciler için sessiz ve dikkat dağıtmayan ortam hazırlamalarını, ders saatlerini takip etmelerini, ödev takibi yapmalarını istedim.*", "*Ödevleri düzenli olarak takip etmesini ve öğrenciye takıldığı yerlerde yardımcı olmasını bekledim.*", "*Öğrencileri öğretmenin verdiği görevler ve sorumluluklar dahilinde bilgilendirmelerini ve denetlemelerini bekledim.*" ifadelerine yer vermişlerdir.

Nicel bulgulara bakıldığında velilerin evde öğreticilik becerilerini çoğunlukla düzeyinde ( $\bar{x}=4,15$ ) değerlendirdikleri, velilerden elde edilen nitel bulgularda ise velilerin öğrencilerini imkânları ölçüsünde destekledikleri ve bazı sorunlarla baş etmek zorunda kaldıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ise Tablo 15'te görüldüğü gibi evde öğrenmenin niteliği tema başlığı altında öğretmenlerin veli ilgisini yeterli bulmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenler arasında Ö16, Ö19, Ö23, "*Bazı velilerimden büyük ilgi gördüm. Bazılarını ilgisiz buluyorum.*", "*Veli bu süreçte okulu ve öğrenciyi yeterince desteklemedi.*", "*Çünkü birçok veli uzaktan eğitim sürecinde ilgisizdi. Bazıları da imkânları dahilinde hareket ettikleri için uzaktan eğitim süreci çok verimsiz geçti.*" şeklinde görüş belirtmiştir. Haşiloğlu, Durak ve Arslan (2020) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin görüşlerine göre velilerin uzaktan eğitim sürecine ilgisiz olduklarını, evde öğrenime katılımının yeterli olmadığını tespit etmiştir.

Öğretmenler, evde öğrenmenin niteliği tema başlığı altında öğretmenle iş birliği içinde olan, sorumluluk sahibi, bilinçli velilerin evde öğrenme sürecinin verimliliğinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ö8, Ö29, Ö6, Ö1, "*Çok büyük çaba sarfettiklerini düşünüyorum. Sınıfın %90'ı katılım sağladı. Öğrencileri için görev ve sorumluluklarını yerine getirdiler.*", "*Veliler beklentilerimi büyük ölçüde karşıladılar. Velilerimle çok güzel süreç geçirdik.*", "*Tamamı için karşılık bulamadım. Sorumluluk sahibi veli ve öğrenciler için sadece karşılık bulabildim.*", "*Uzaktan eğitim sürecinde veli-öğretmen iş birliği ile verim alındığını düşünüyorum. Öğrenciler için başarılı sonuçlar alındığını söyleyebiliriz.*" ifadelerine yer vermişlerdir. Öğretmen görüşlerini velilerden elde edilen bulgular da desteklemektedir.

Benzer şekilde nicel bulgular arasında yer alan evde öğrenci farkındalığına ilişkin ortalamaların evde öğrenci gelişimini destekleme ve evde öğrenmeyi destekleme becerilerine ait ortalamalara yansımaları ifade etmek mümkündür. Özellikle velilerin çocuk eğitimine dönük farkındalığının gelişmesinde öğretmenlerin velilere dönük yapacakları bilgilendirme ve yönlendirme faaliyetlerinin önemi yadsınamaz. Bu bağlamda öğretmenlerin bir kısmı, öğretmen veli iş birliği tema başlığı altında velilere bilgilendirme ve yönlendirme yaptıklarını, velilerle iletişim halinde olduklarını belirtmişlerdir. Öte yandan çocukları özellikle ortaokul ve lise düzeyinde olan velilerden elde edilen nitel bulgularda ise öğretmenlerin yeterli düzeyde bilgilendirme ve yönlendirme çalışması yapmadıkları ortaya çıkmıştır.

Uzaktan eğitim sürecinde evdeki öğrenmenin niteliği teması başlığı altında öğretmenler kendilerine yansıyan durumlardan hareketle öğrenci sayısının fazla olduğu, çalışma ortamının ve eğitim araç-gereçlerinin eksik veya yeterli olmadığı, evde çalışma zamanı için tedbir alınmadığı durumlarda sorunlar yaşandığına dikkat çekmişlerdir. Velilerden elde edilen nitel bulgular da aynı sorunlara işaret etmektedir. Bunun velilerin evde öğrenme katılımını sekteye uğrattığı söylenebilir. Bayburtlu (2020), yaptığı araştırmada da benzer bulgulara ulaşmıştır.

Öğretmen görüşleri arasında ayrıca velilerin öğrencilerini evde ders çalışmaya motive etmekte zorlandıkları, çocuklarının sözlerini dinlemedikleri yönünde bulgular elde edilmiştir. Ö10, Ö24 “Öğrenciyi güdüleyememesi, derse istekli hale getirememesi, söz dinletememesi yaşanan en önemli sorunlardı.”, “Canlı dersler için uygun koşulların sağlanamaması, internet bağlantısı ve yeterli oranda internet kotasının sağlanamaması, çocuklarını bu süreçte derslere güdüleyememe...” ifadelerine yer vermişlerdir. Velilerden elde edilen bulgular da bu bulguyu desteklemektedir. Nicel bulgular arasında ise ebeveynler çocuklarını nasıl motive edeceklerini bildiklerini çoğunlukla düzeyinde belirtmişlerdir. Bulgular arasındaki bu farklılık, uzun süreli devam eden uzaktan eğitim sürecinin bir etkisi olarak değerlendirilebilir.

Uzaktan eğitim sürecinde velilerin evdeki öğrenme katılımının önem kazandığına işaret eden öğretmen görüşleri arasında aynı zamanda velilerin bu sürece yeterince hakim olamadıkları, teknolojiyi kullanmakta yetersiz kalan velilerin olduğu ve eğitim sürecine yeterince ilgi göstermedikleri yönünde görüşler de yer almaktadır. Bu konuda Ö5, Ö29, Ö19“...teknolojiyi kullanma sıkıntısı sözkonusuydu.”, “. Velilerde benzer sıkıntılar yaşıyorum. Sürece konuya hakim değiller.”, Velilerin sürece yeterince vakıf olmaması ve ilgisiz kalmaları sorunlara yol açmakta.” ifadelerine yer vermişlerdir. Çakın ve Külekçi Akyavuz (2020), yaptıkları araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde veli kaynaklı sorunları arasında velilerin yeterince destek olmaması, ders çalıştırma alışkanlığının olmaması, ilgisiz davranmaları, istekli olmamaları gibi sorunlara vurgu yaptıklarını tespit etmişlerdir.

### Tartışma ve Sonuç

Ailelerin öğretici ebeveynlik becerilerinin incelendiği bu araştırmada; anne-babaların öğretici ebeveynlik becerilerini yeterli gördükleri; ebeveynlerin evde çocuklarının eğitimine destek olmak için uğraş verdikleri ve bazı sorunlarla karşılaştıkları; öğretmenlerin ise evde öğrenme katılımını ve niteliğini yetersiz buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Karma yöntemle gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları, velilerin öğretici ebeveynlik becerilerinin evde öğrenme katılımının niteliğinde önemli bir rolü olduğunu ortaya koymaktadır. Yeşil ve diğerleri (2018) yaptıkları araştırmada ebeveynlerin çocuk eğitimi yeterlilikleri konusunda çocuklarını tanıma, geliştirme ve onlara sorumluluk kazandırma konularında kendilerini yetersiz hissettiklerini tespit etmiştir. Oysaki öz yeterlik algısı yüksek ebeveynlerin çocuklarına yardım edebilecekleri yönündeki inançları arttıkça çocuklarının eğitimine dahil olmada daha aktif oldukları görülmektedir (Hoover-Dempsey vd., 2005, Kaya ve Bacanlı, 2016).

Araştırmada öğretici ebeveynlik becerileri ölçeğinin alt boyutu olan evde öğrenci farkındalığına ilişkin ebeveyn algılarının çoğunlukla düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocuğun eğitim sürecini doğrudan etkileyen ebeveyn-çocuk ilişkisinde ebeveynin öğrenci farkındalığı, anne-babaların ideal veli (Babaoğlan, Çelik ve Nalbant, 2018) olarak tanımlanmasında ön plana çıkmaktadır. Ebeveynlerin öğrenci farkındalığının çocuğun evdeki öğrenme çevresini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Çünkü evde öğrenci farkındalığı arttıkça çocuğun evde bir öğrenci olarak tanınması ve kabul edilmesi kolaylaşmakta, ebeveynin eğitim sürecine ilgi ve desteği artmaktadır. Özellikle araştırmanın nitel boyutunda velilerin evde öğrenme katılımı teması başlığı altında evde öğrenme çevresini düzenleme, öğretim araç-gereçlerini hazırlama, evde öğrencinin gelişimini destekleme şeklinde bir dizi katılım gerçekleştirdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Ancak araştırmada öğretmenlerin öğrenme çevresini düzenleme, öğretim araç-gereçlerini hazırlama, evde öğrencinin gelişimini ve öğrenmeyi destekleme açısından ebeveyn katkısını yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları, öğretici ebeveynlik becerileri ölçeğinin evde öğrenci gelişimini destekleme boyutunda, ebeveyn algılarının çoğunlukla düzeyinde olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmanın nitel bölümünde evde öğrencinin gelişimini destekleme kategorisi altında velilerin oyun oynama, kitap okuma, resim, maket yapma, soru çözme gibi bir dizi çalışma yaptıkları anlaşılmaktadır. Çakın ve Külekçi Akyavuz (2021) yaptıkları araştırmada da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Siraj-Blatchford (2010), evde öğrenme ortamının kalitesinin (çocuklarla aktif olarak uğraşılması) çocukların zihinsel ve sosyal gelişimini güçlü bir şekilde desteklediğini ifade etmektedir. Öte yandan araştırmaya katılan öğretmenlerin evde öğrenci gelişimini desteklemede velilerin katkısını yeterli görmedikleri sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen görüşlerinden hareketle bir kısım velinin eğitim sürecini ciddiye almadığı, öğrenciyi doğru ve etkin bir şekilde yönlendirmede yetersiz oldukları anlaşılmaktadır. Özellikle evde öğrenmenin niteliği teması başlığı altında velilerin uzaktan eğitim sürecinde öğretici ebeveyn olarak stres yaşadıkları, çocuğu derslere motive etmekte zorlandıkları görülmektedir. Putri ve diğerleri (2020) yaptıkları araştırmada ebeveynlerin evde öğrenme disiplini sağlamada zorlanmasının evde öğrenme sürecini etkilediğini ifade etmektedir. Veliler, uzaktan eğitim sürecinde çocuğun evde sıkılıp yorulmasını, okul yaşamını özlemesini, sosyal aktivitelerinin azalmasını bir sorun olarak görmektedir. Öğretmenler ise veli temelinde yaşanan bazı sorunlar nedeniyle (öğrenciyi motive edememe, öğrencinin velinin sözünü tutmaması vb.) evde eğitim sürecinin verimliliğinin düştüğüne dikkat çekmektedir.

Araştırmanın nicel bölümünde öğretici ebeveynlik becerilerinin evde öğrenmeyi destekleme boyutunda ebeveynlerin çocuklarına anlamadıkları konuları anlamalarında yardımcı oldukları, çocuğunun ödevlerini ve öğrendiklerini kontrol ettikleri yönündeki görüşlerinin çoğunlukla düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde velilerin evde öğrenmeyi destekleme kategorisinde ebeveynlerin çocuklarına anlamadıkları yerlerde yardımcı olamadıkları daha çok ilkokula giden öğrencilerine yardımcı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada özellikle birden fazla öğrencinin yer aldığı ailelerde büyük kardeşlerin ebeveynlerin rolünü paylaşarak kardeşlerine yardımcı oldukları sonucu da ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerden elde edilen görüşlerde bu sonucu desteklemektedir. Bu sonuçtan hareketle kardeşlik ilişkilerinin evde öğrenme katılımını kolaylaştıran bir faktör olduğu söylenebilir. Öğretmenler, evde öğrenmeyi destekleme kategorisinde velilerin verilen ödev, görev ve sorumlulukların takibinde yetersiz kaldıklarını, evde öğrenmeyi destekleyen veliler olduğu gibi evde öğrenmeyi desteklemeyen bir kısım veli olduğunu sıklıkla belirtmişlerdir. Salgın döneminde uzaktan eğitim sürecine yönelik yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar olduğu görülmektedir (Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020; Çakın ve Külekçi Akyavuz, 2020; Kavuk ve Demirtaş, 2021). Bu sonuçlarda uzaktan eğitim sürecinin koşulları etkili olabilir. Uzaktan eğitim sürecinin desteklenmesinde evde ebeveyn katılımının niteliğine işaret eden bu araştırma sonuçları, salgın öncesinde okul-aile iş birliğine yönelik yapılan araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Yapılan bu araştırmalarda aile katılımının temel eğitimde orta düzeyde (Aykol, 2019; Çağdaş, Özel ve Konca, 2016), ortaokullarda düşük düzeyde (Şentuna, 2019), ilköğretimde okul aile iş birliğinin yetersiz olduğu (Albez ve Ada, 2017; Çinkır ve Nayır, 2017) ve okul aile birliklerinin aile katılımını destekleme işlevinden uzaklaştığı (Akbaşlı ve Belgin, 2019) görülmektedir. Tüm bu sonuçlar, okul-aile arasında daha güçlü, çok yönlü ve sürdürülebilir ilişkilerin geliştirilmesi gerektiğine işaret ediyor olabilir. Eğer bu sağlanırsa uzun soluklu eğitim sürecinde ortaya çıkan olası engeller ve zorlu koşullar karşısında dahi ebeveynlerin çocuklarının eğitimlerine katılma isteğinin devam edeceği söylenebilir. Hoover-Dempsey ve diğerleri (2005) bu durumu ebeveynlerin motive edici inançlarıyla açıklamaktadır.

Araştırmada ebeveynlerin öğretici ebeveynlik becerileri, cinsiyet ve çalışma durumu değişkenlerine göre analiz edildiğinde sadece evde öğrenmeyi destekleme boyutunda annenin ve çalışan ebeveynlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Özellikle araştırmanın nitel bölümünde velilerden elde edilen verilerden evde öğrenmeyi destekleme sürecinde annelerin daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Poyraz (2017) ise yaptığı araştırmada babaların ev eksenli İngilizce öğrenme etkinlikleri açısından ebeveyn katılım sürecine annelerden daha istekli ve hevesli olduklarını tespit etmiştir. Çağdaş ve diğerleri (2016) yaptıkları araştırmada aile katılım etkinliklerine annelerin ve çalışmayan velilerin daha fazla katıldıklarını ifade etmiştir. Dinçer ve Kolaşın (2009) ise yaptıkları incelemede ebeveynlerin istihdam durumlarının öğrenci başarısındaki etkisinin eğitim durumlarının etkisinden daha büyük olduğunu tespit etmişlerdir. Özellikle çalışan ebeveynlerin, eğitimin getirisini daha yakından gördükleri için eğitime daha fazla önem verdiklerini ve eğitime kaynak ayırdıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmada ebeveynlerin öğretici ebeveynlik becerileri, yaş değişkeni ve okul türü değişkenlerine göre analiz edildiğinde sadece evde öğrenmeyi destekleme boyutunda daha genç ebeveynlerin ve çocuğu ilkokula giden ebeveynlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırmada velilerin görüşlerinden hareketle evde öğrenmeyi desteklemede ebeveynlerin ilkokul düzeyindeki öğrencilerine daha fazla destek oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Green, Walker, Hoover-Dempsey ve Sandler (2007) yaptıkları araştırmada çocuğun yaşı ilerledikçe ebeveyn katılımının azaldığını, çocukların daha fazla bağımsızlık iddia ettikçe ebeveynlerin ev temelli katılımı ilgili rol inançlarının değiştiğine işaret etmektedirler. Jeynes (2014), yaptığı araştırmada ebeveyn katılımının ortaokulda azaldığını, ilkokul döneminde uygulanan, görünüşte en iyi stratejilerin ortaokul yıllarında etkili olmadığını ifade etmektedir. Bu nedenle gençlerin, gençlik yıllarında öz disiplinlerini geliştirmelerine yardımcı olacak yapılandırılmış etkinliklere ve görevlere ihtiyaçları olduğunu, öğretmen katılımının da ebeveyn katılımıyla birlikte akademik olarak değişmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Araştırmada ayrıca gelir ve mezuniyet durumunun, öğretici ebeveynlik becerilerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde ortaya çıkan sonuçlar ise velilerin sahip olduğu maddi imkânlar göre evde öğrenme çevresini düzenlediklerini, öğretim araç-gereçlerini hazırlamak için tedbirler aldıklarını ancak ev ortamının ve evdeki çevrim içi araçların sayısı ve niteliğinin öğrencilerin bir kısmı için yeterli olmadığını ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen görüşleri de bu sonucu desteklemektedir. Ayrıca öğretmenlerin görüşlerine göre, uzaktan eğitim sürecinde veli ilgisizliği, velilerin sürece hakim olmaması, teknolojiyi kullanmada bilgi ve beceri eksikliği yönünde sorunlar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Velilerin dijital yeterliliklerinin düşük olması nedeniyle uzaktan eğitim sürecinde çocuklarına yardımcı olmakta zorlandıkları yapılan araştırmalarda ortaya çıkmıştır (Arslan, Arı ve Kanat, 2021; Demir ve Kale, 2020). Tüm bu sonuçların ortaya çıkmasında ebeveynlerin eğitim düzeylerinin, öz-yeterlik algılarının, çocuklarının öğrenim gördüğü okul kademesinin etkili olabileceği düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarından yola çıkarak, farklı gelir ve eğitim düzeylerine sahip ailelerin öğretici ebeveynlik becerilerine ilişkin öz-yeterlik algıları desteklenirse evde öğrenme katılımının bundan olumlu yönde etkilenebileceği söylenebilir.

Aile katılımında sosyodemografik özelliklerin etkili olduğuna işaret eden araştırmalar mevcuttur (Argon ve Kıyıcı, 2012; Fan, 2001). Poyraz (2017), yaptığı araştırmada ebeveynlerin eğitim düzeylerinin yükseldikçe aktif katılımın arttığını tespit etmiştir. Çağdaş ve diğerleri (2016) ise yaptıkları araştırmada çocuğu ilkokul birinci sınıfta okuyan ebeveynlerin eğitim durumunun aile katılımına herhangi bir etkisinin olmadığını tespit etmişlerdir. Öte yandan bazı araştırmacılar da sosyodemografik değişkenlerin, ebeveynleri, aile katılımını motive eden okul, öğretmen, öğrenci gibi sosyal ağlar ve bağlamsal süreçler kadar önemli olmadığını iddia etmişlerdir (Sheldon, 2003). Benzer şekilde Tabak (2020) yaptığı araştırmada ailelerin gelir durumu yükseldikçe veli katılımı ortalamasında doğrusal yönde bir artış olmadığını tespit etmiştir. Bu bağlamda okullarda uygulanan aile katılım programlarının önemi ve amacı (Keçeli-Kaysılı, 2008) düşünüldüğünde pozitif ebeveyn davranışları ve



becerilerinin negatif sosyodemografik özelliklere sahip çocukların gelişimini desteklemede koruyucu bir faktör olarak etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmanın nitel bölümünde veli ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak öğretmen-veli iş birliğinde bir kısım öğretmenin bilgilendirme ve yönlendirme amaçlı toplantılar yaptığı, bir kısım velinin bu toplantılara katıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Özdoğru (2021), yaptığı çalışmada uzaktan eğitim sürecinde ebeveynlerin evdeki görev ve sorumluluklarına ilişkin velilere eğitim verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Nitekim öğretmenlerin evde öğrenmenin niteliği teması başlığı altında eğitim sürecine hakim olmayan velilerin olduğu yönündeki görüşleri, bu sonucun önemine işaret etmektedir. Bu bağlamda okullarda aile eğitim programları kapsamında yapılacak toplantı, görüşme ve etkinliklerin ebeveynlerin öğrenci farkındalığının artmasında ve öğretici ebeveynlik becerilerinin güçlenmesinde faydalı olacağı düşünülmektedir. Gündüz (2019), uyguladığı veli eğitim programı sonrasında, velilerin çocuklarına yardımcı olma konusunda öz güven kazandıklarını tespit etmiştir. Araştırmada ayrıca veli eğitimi uygulamasının öğrencilerin akademik başarılarını, öğrenmeye karşı tutumlarını, derse katılımlarını ve öz yeterlik algılarını da olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. TEDMEM (2020), hazırladığı raporda uzaktan eğitim sürecinde ilgili tüm paydaşların sorumluluklarının, görevlerinin, katkılarının ve gereken iş birliklerinin tanımlanması gerektiğine dikkat çekmiştir. Raporda ayrıca yönetici, öğretmen ve velinin görev, rol ve sorumluluklarındaki belirsizliklerin uygulamada sorunlara neden olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda özellikle uzaktan eğitim sürecinde 'gözden irak gönülden de irak' anlayışından uzaklaşıp öğretmen-veli iletişiminin kesintisiz devam etmesi (Epstein, 2010), evde öğrenme katılımının niteliği açısından önemli görülmektedir.

### Öneriler

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar çerçevesinde uygulayıcılara ebeveyn katılımını artırmada ailelerin öğretici ebeveynlik becerilerini güçlendirmek için rehberlik yapmaları, aile eğitim programları düzenlemeleri, tüm paydaşların görev, rol ve sorumluluklarını tanımlamaları, kesintisiz ve çok yönlü bir iletişim sürecini işletmeleri önerilmektedir. Özellikle, eğitim düzeyi düşük velileri evde çocuklarına nasıl yardımcı olacakları konusunda geliştiren, ebeveynlerin dijital yeterliğini destekleyen, anneler kadar babalarında katılımını gerekli kılan aile katılım etkinlikleri uygulamaları önerilmektedir. Okullarda ebeveynlerin öğreticilik rolü, aile eğitim programları kapsamında ele alınabilir. Ebeveynlere özellikle çocuklarının ergenlik dönemlerindeki görev ve sorumlulukları hakkında kendilerine rehberlik yapılabilir. Evde öğrenme katılımını desteklemek amacıyla velilere yönelik rehberlik dokümanları veya e-kitaplar hazırlanabilir. Velilere öğrencilerinin okul çalışmalarını daha kolay izleme, öğretim programı hakkında bilgi sahibi olma olanağı sağlanabilir. Bu bağlamda ebeveynlerin okul temelli ve ev temelli katılımlarının çocukların okul başarılarına etkisi, boylamsal araştırmalar çerçevesinde araştırılabilir. Ayrıca ebeveynlerin sosyodemografik özelliklerinin ebeveyn katılımına etkisi ve katkısı incelenebilir. Ev temelli katılıma yönelik aile eğitimlerinin öğretici ebeveynlik becerilerine etkisi araştırılabilir.

### Kaynakça

- Akbaşı, S. ve Belgin, T. (2019). Okul aile birlikleri okullara ne getirdi? Neyi değiştirdi?. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1747-1768. doi:10.26466/opus.621027
- Akbaşı, S. ve Diş, O. (2019). Öğretmen görüşlerine göre okul-aile işbirliğinin okul ortamına yararları. *Electronic Turkish Studies*, 14(7), 3597-3613.
- Albez, C. ve Ada, Ş. (2017). Okul-aile ortaklığı: Güçlükler, beklentiler, gereksinimler, öneriler. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 1-18.
- Argon, T. ve Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 80-95. doi:10.14582/duzgef.566
- Arslan, K., Arı, G. A. ve Kanat, H. M. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde verilen uzaktan eğitim hakkında veli görüşleri. *Ulakbilge*, 57, 192-206. doi:10.7816/ulakbilge-09-57-03
- Aykol, B. G. (2019). *Öğretmen ve veli görüşlerine göre ailenin eğitime katılımı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Babaoğlu, E., Çelik, E. ve Nalbant, A. (2018). İdeal öğrenci velisi üzerine nitel bir çalışma. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 51-65.
- Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 109-129. doi:10.7827/turkishstudies.43502
- Balli, S. J. (1996). Family diversity and the nature of parental involvement. *Educational Forum*, 60(2), 149-155. doi:10.1080/00131729609335117
- Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review*, 26(1), 39-62. doi:10.1016/j.childyouth.2003.11.002
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Bauch, J. P. (1994). Categories of parent involvement. *The School Community Journal*, 4(1), 53-60.
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 131-151.
- Berger, E. H. (1991). Parent involvement: Yesterday and today. *Elementary School Journal*, 91(3), 209-219.
- Beydoğan, H. Ö. (2006). Ailelerin eğitim sürecine katılmalarına yönelik modeller ve yaklaşımlar. *Gazi Ü. Kırşehir Eğitim Fak. Dergisi*, 7(1), 75-90.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-23. doi:10.29065/usakead.777652
- Chrispeels, J. ve Gonzalez, M. (2006). No parent left behind: The role of parent education programs in assisting families to actively engage in their children's education. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1082.8559&rep=rep1&type=pdf> adresinden erişildi.
- Cömert, D. ve Güleç, H. (2004). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımının önemi: Öğretmen-aile-çocuk ve kurum. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 131-145. doi:10.17755/esosder.263223
- Creswell, J. W. (2017). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları-araştırma deseni* (4. bs., S. B. Demir Ed. ve Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çağdaş, A., Özel, E. ve Konca, A. S. (2016). İlkokul başlangıcında velilerin aile katılım düzeylerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(4), 891-908.

- Çakın, M. ve Külekçi Akyavuz, E. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansımaları: Öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Çakın, M. ve Külekçi Akyavuz, E. (2021). Educational adventure of students in the COVID19 period in Turkey: Determination of parents' views. *International Journal on Social and Education Sciences*, 3(1), 109-125. doi:10.46328/ijonses.87
- Çınkır, Ş. ve Nayır, F. (2017). Okul aile işbirliği standartlarına ilişkin veli görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 245-264.
- Demir, S. ve Kale M. (2020). Öğretmen görüşlerine göre, Covid-19 küresel salgını döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 15(8), 3445-3470. doi:10.7827/TurkishStudies.44492
- Desforges, C. ve Abouchar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review* (Araştırma Raporu No. RR433). London: DfES.
- DeVellis, R. F. (2017). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar* (T. Totan (Ed. ve Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Diñer, M. A. ve Kolaşın, G. U. (2009). *Politika notu 09/2: Çalışan annelerin çocukları daha başarılı*. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Ekonomik ve Toplumsal Araştırmalar Merkezi (BETAM) Yayınları.
- Dodd, A. W. ve Konzal, J. L. (2002). *How communities build stronger schools: Stories, strategies, and promising practices for educating every child*. New York: Palgrave Macmillian. doi:10.1007/978-0-230-60214-4
- Duman, S. N. (2020). Salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 95-112. doi:10.37669/milliegitim.768887
- Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. K. Hurrelmann, F.-X. Kaufmann ve F. Lösel (Ed.), *Social intervention: Potential and constraints* içinde (s. 121-136). Berlin: Walter De Gruyter.
- Epstein, J. L. (2010). School/family/community/partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96. doi:10.1177/003172171009200326
- Epstein, J. L. ve Sanders, M. G. (2006). Prospects for change: Preparing educators for school, family and community partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81(2), 81-120. doi:10.1207/s15327930pje8102\_5
- Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü. (2020). İlçelerin okul, derslik ve öğrenci sayıları. <https://erzurum.meb.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Fan, X. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis. *The Journal of Experimental Education*, 70(1), 27-61. doi:10.1080/00220970109599497
- Fantuzzo, J., Tighe, E. ve Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: Amultivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367-376. doi:10.1037/0022-0663.92.2.367
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10. bs.) Boston: Pearson.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P. ve Doan Holbein, M. F. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-123. doi:10.1007/s10648-005-3949-7
- Goshin, M. ve Mertsalova, T. (2018). Types of parental involvement in education, socio-economic status of the family and students' academic results. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, 3, 68-90.
- Green, C. L., Walker, J. M., Hoover-Dempsey, K. V. ve Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532-544. doi:10.1037/0022-0663.99.3.532

- Gündüz, G. F. (2019). Öğrenmeyi öğrenme üzerine ev temelli aile katılımı çalışması. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(2), 275-305.
- Gürbüzürk, O. ve Şad, S. N. (2010). Turkish parental involvement scale: Validity and reliability studies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 487-491. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.049
- Halgunseth, L., Peterson, A., Stark, D. R. ve Moodie, S. (2009). *Family engagement, diverse families, and early childhood programs: An integrated review of the literature*. Washington, DC: The National Association for the Education of Young Children.
- Harris, A. ve Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research*, 50(3), 277-289. doi:10.1080/00131880802309424
- Harvard Family Research Project. (2006). *Family involvement in early childhood education. Family involvement makes a difference evidence that family involvement promotes school success for every child of every age, number 1*. Cambridge: Harvard Family Research Project, Harvard University.
- Haşiloğlu, M. A., Durak, S. ve Arslan, A. (2020). Covid-19 uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri şube rehber öğretmenlerinin gözünden öğretmen, öğrenci ve velilerin değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(3), 214-239. doi:10.47714/uebt.811306
- Hill, N. E. ve Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763. doi:10.1037/a0015362
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. ve Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.
- Ingram, M., Wolfe, R. B. ve Lieberman, J. M. (2007). The role of parents in high-achieving schools serving low-income, at-risk populations. *Education and Urban Society*, 39(4), 479-497. doi:10.1177/0013124507302120
- Jeynes, W. H. (2014). Parental involvement that works ... because it's age-appropriate. *Kappa Delta Pi Record*, 50(2), 85-88. doi:10.1080/00228958.2014.900852
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kavuk, E. ve Demirtaş, H. (2021). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-International Journal of Pedagogogy*, 1(1), 55-73.
- Kaya, Ö. ve Bacanlı, H. (2016). Eğitim yaşantısına ebeveyn katılım algısını açıklamaya yönelik bir model geliştirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 410-423.
- Kaya, S. (2020). *Zorunlu uzaktan eğitimde karşılaşılan sorunlar: Öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri*. VIIth International Eurasian Educational Research Congress, Eskişehir.
- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(01), 69-83. doi:10.1501/ozlegt\_0000000115
- Keith, T. Z., Keith, P. B., Quirk, K. J., Sperduta, J. S. ve Killings, S. (1998). Longitudinal effects of parent involvement on high school grades: Similarities and differences across gender and ethnic groups. *Journal of School Psychology*, 36(3), 335-363. doi:10.1016/s0022-4405(98)00008-9
- Keskin, M. ve Özer, D. K. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Kocabaş, E. Ö. (2006). Eğitim sürecinde aile katılımı: Dünyada ve Türkiye'deki çalışmalar. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 143-153. doi:10.14527/9786053184614.09
- Koyuncu, İ. ve Kılıç, A. F. (2019). Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanımı: Bir doküman incelemesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 361-388.
- Krejcie, R. V. ve Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610. doi:10.1177/001316447003000308

- McWayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H. L. ve Sekino, Y. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools*, 41(3), 363-377. doi:10.1002/pits.10163
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nayır, F. (2013). Algılanan örgütsel destek ölçeğinin kısa form geçerlik güvenirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(28). doi:10.21764/maeuefd.568144
- Ndebele, M. (2015). Socio-economic factors affecting parents' involvement in homework: Practices and perceptions from eight Johannesburg public primary schools. *Perspectives in Education*, 33(3), 72-91.
- Oğuz, K. (2012). *İlköğretim okullarında aile katılımı: Ölçek uyarlaması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Olmsted, P. P. (1991). Parent involvement in elementary education: Findings and suggestions from follow through program. *The Elementary School Journal*, 91(3), 222-231. doi:10.1086/461649
- Özdemir, Y. (2018). *Okul-aile işbirliğinin geliştirilmesine yönelik yönetici görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.
- Özdoğru, M. (2021). COVID-19 sürecinde değişen veli rolleri. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 35-50.
- Poyraz, E. (2017). The effects of parental involvement in English language learning of secondary school students. *ELT Research Journal*, 6(3), 250-275.
- Putri, R. S., Purwanto, A., Pramono, R., Asbari, M., Wijayanti, L. M. ve Hyun, C. C. (2020). Impact of the COVID-19 pandemic on online home learning: An explorative study of primary schools in Indonesia. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(5), 4809-4818.
- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Gerçek dünya araştırması* (Ş. Çınkır ve N. Demirkasımoğlu, Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sheldon, S. B. (2003). Linking school-family-community partnerships in urban elementary schools to student achievement on state tests. *The Urban Review*, 35(2), 149-165.
- Siraj-Blatchford, I. (2010). Learning in the home and at school: How working class children 'succeed against the odds'. *British Educational Research Journal*, 36(3), 463-482.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125-146. doi:10.1007/s10648-005-3950-1
- Şentuna, B. Y. (2019). *Fen bilimleri dersine yönelik aile katılımı hakkında yönetici öğretmen öğrenci ve veli görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. bs.). United States: Pearson Education. doi:10.33417/tsh.666532
- Tabak, H. (2020). Eğitime aile katılımı: Sosyo-ekonomik özellikler etkiliyor mu?. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 104-121.
- TEDMEM. (2020). *COVID-19 sürecinde eğitim: Uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri* (TEDMEM Analiz Dizisi 7). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Titiz, H. ve Tokel, A. (2015). Parents' expectations from teachers and school administrators regarding school-family cooperation development. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 6(2), 183-197.
- Üstün, E. Y. (2010). Etkili aile-okul-toplum ilişkileri. Z. F. Temel (Ed.), *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları* içinde (s. 230-244). Ankara: Anı Yayıncılık. doi:10.14527/9786052414279.12

- Weiss, H. B., Bouffard, S. M., Bridglall, B. L. ve Gordon, E. W. (2009, December). *Reframing family involvement in education: Supporting families to support educational equity*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Yeşil, R., Şahan, E. ve Aslander, M. (2018). Validity and reliability study of the child education efficiency scale. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(3), 283-302.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (2006). *Anne baba desteği ve başarı: Anne babalar çocuklarına nasıl destek olabilirler?*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Zincirli, M. (2021). School administrators' views on distance education during the COVID-19 pandemic process. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 9(2), 52-66.