



Velilerin Okul İklimi ve Veli Katılımı Algılarının Velilerin Eğitim Durumu ve Çocuklarının Öğrenim Kademesine Göre İncelenmesi*

Hasan Yücel ERTEM**, Gökçe GÖKALP***

Makale Bilgisi	ÖZET
<i>Geliş Tarihi:</i> 17.07.2017	Okul iklimi ve veli katılımı okullar ve olumlu eğitim çıktıkları için önemli kavramlar olup birbirleriyle yakından ilişkilidir. Örneğin, açık iklimli bir okul veli katılımını artırabilir. Bu çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturan biyoeolojik teoriye göre çocuklar; okul, aile ve çevre arasındaki etkileşimden etkilenmektedir. Bu etkileşim, çocukların hem öğrenmelerine hem de psikolojik, sosyal ve duygusal gelişimlerine yön vermektedir. Çalışmanın amacı velilerin eğitim durumu ile çocuklarının öğrenim kademesinin velilerin okul iklimi ve veli katılımı algısına etkisini araştırmaktır. Araştırma deseni nedensel karşılaştırma olup çalışmanın katılımcıları Ankara'daki ilk ve ortaokul velileridir. 1325 veliden toplanan veriler iki yönlü çok değişkenli varyans analizine tabi tutulmuştur. Çalışma sonuçlarına göre velilerin eğitim düzeyi ve çocuklarının öğrenim kademesi; velilerin okul iklimi ve veli katılımı algısını etkilemektedir. Çocukları ilköğretim mezunu olan veliler, çocukları ilköğretimde okuyan lise mezunu velilere göre okula daha fazla katılım sağladıklarını düşünmektedirler.
<i>Kabul Tarihi:</i> 30.05.2018	
<i>Erken Görünüm Tarihi:</i> 26.06.2018	
<i>Basım Tarihi:</i> 31.01.2020	
Anahtar Sözcükler: Okul iklimi, sağlıklı okul, veli katılımı, okul-çevre işbirliği, okul-aile birliği	

Parents' Perceptions of School Climate and Parent Involvement in terms of Education Levels of Parents and Grade of Their Children

Article Information	ABSTRACT
<i>Received:</i> 17.07.2017	School climate and parent involvement are important concepts for schools and positive educational outcomes and are closely related to each other. To illustrate, schools with open climate may increase parent involvement in the school. According to Bio-ecological Theory which is the theoretical framework of the current study, children are influenced by interaction among school, family and community. This interaction leads to both learning and psychological, social, and emotional development of children. The aim of this study is to explore effect of education level of parent and grade of student on perceptions of school climate and parent involvement. The design of the study is causal comparative research. The participants of the study were primary and middle school parents in Ankara. Data gathered from 1325 parents were analyzed in two-way Multivariate Analysis of Variance (MANOVA). The results of the analyses showed that parent perception of school climate and parent involvement differed by education level of the parents and grade level of their children. Parents who have elementary degree and have a child in primary school perceive that they are more involved in schooling than those who have high school degree and have a child in primary school.
<i>Accepted:</i> 30.05.2018	
<i>Online First:</i> 26.06.2018	
<i>Published:</i> 31.01.2020	
Keywords: School climate, healthy school, parent involvement, school-family partnership, parent-teacher association	

doi: 10.16986/HUJE.2018040670

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi

Kaynakça Gösterimi: Ertem, H. Y., & Gökalp, G. (2020). Velilerin okul iklimi ve veli katılımı algılarının velilerin eğitim durumu ve çocuklarının öğrenim kademesine göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 78-91. doi: 10.16986/HUJE.2018040670

Citation Information: Ertem, H. Y., & Gökalp, G. (2020). Parents' perceptions of school climate and parent involvement in terms of educational levels of parents and grade of their children. *Hacettepe University Journal of Education*, 35(1), 78-91. doi: 10.16986/HUJE.2018040670

* Bu çalışmanın önemli bir kısmı "Velilerin Okul İklimi Algısı ile Onların Okulda Katılımı Arasındaki İlişki" başlıklı Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir. Danışman Dr. Öğr. Üyesi Gökçe Gökalp olup tez 15 Haziran 2015 tarihinde tamamlanmıştır. Ayrıca 11-13 Mayıs 2017'de 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Arş. Gör. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Zonguldak-TÜRKİYE. e-posta: ertem@beun.edu.tr (ORCID: 0000-0001-9058-641X)

*** Dr. Öğr. Üyesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Ankara-TÜRKİYE. e-posta: ggokalp@metu.edu.tr (ORCID: 0000-0001-8403-5929)

1. GİRİŞ

“İklim” kavramı günlük hayatta sık rastlanılan bir kavramdır. İklim kelimesi sıcak-soğuk veya açık-kapalı gibi hava koşullarını göstermek için kullanılır. Bu terminoloji aynı zamanda kurumların karakterini tanımlamaktadır. Lunenburg ve Ornstein’a (2011) göre örgütsel iklim bireyin çalıştığı kurumdaki çevresel faktörlerin kalitesinin bir göstergesidir. Hoy ve Miskel (1987) ise örgütsel iklimi çalışanların iş çevresi ile ilgili paylaştıkları algı olarak görmektedir. Diğer taraftan Peterson ve Skiba (2010) okul iklimini öğrencilerin ve okul personelinin okul çevresi hakkındaki duyguları olarak tanımlamaktadır. Başka bir tanımda, okul iklimi ast-üst ilişkileri ile ihtiyaçların karşılanmasına dayanan algısal bir durumdur (Rafferty, 2003). Okul iklimi, tanımlamalardan da anlaşıldığı gibi paydaşlarının algılarına dayanmakta ve her paydaş okulu farklı algılayabilmektedir. Bir öğrenci okulda sosyal ilişkilere daha çok önem veriyor olabilirken; öğrenci velileri okulun güvenliği ile daha çok ilgili olabilir. Öte yandan, okul iklimi ile veli katılımı arasında yakından bir ilişki vardır. Velilerin okul iklimi algısının pozitif olması yüksek derecedeki veli katılımı ile ilişkilidir (Griffith, 1998). Sosyal açıdan açık bir iklimi olan okul velileri çekebilir. Ayrıca velilerin belli özellikleri bu algıları değiştirebilir. Dauber ve Epstein (1989) ergen öğrenci velilerinin çocuk öğrenci velilerine göre okulda daha az katılım sağladığını bulmuştur. Aynı çalışmada yüksek eğitimli velilerin düşük eğitimli velilere göre daha fazla katılım sağladığı görülmüştür.

Dünya görüşleri ve eğitim sistemlerinin gelişmesi velinin çocuğunun eğitiminde daha etkin hale gelmesinin önünü açmıştır. Fakat diğer paydaşlarla kıyaslandığında, Türk alanyazınındaki araştırmacıların öğrenci velilerinin okul ile ilgili algılarını daha az araştırdıkları görülmektedir. Öyle ki, bu çalışmanın araştırmacıları alanyazın taramasında Türkiye’de velilerin okul iklimi algısını araştıran bir çalışmayla karşılaşmamıştır. Halbuki uluslararası alanyazındaki araştırmalar velilerin okul iklimi algısı ve veli katılımının hem öğrencilere özgü başarı, devamlılık, tutarlı davranış gibi nitelikleri hem de okul paydaşları arasındaki etkileşimi (okul-çevre ilişkileri) etkilediğini göstermiştir (Dauber ve Epstein, 1989; Epstein, 2005; Griffith, 1998). Ayrıca velilerin eğitim durumları ve çocuklarının öğrenim kademesi gibi belli değişkenler okul iklimi ile veli katılımını etkilemektedir (Eccles ve Harold, 1996; Kuperminc, Leadbeater ve Blatt, 2001). Bu bağlamda, velilerin okul iklimi algısı ile veli katılımını velilerin belirli demografik özelliklerine göre incelemek öneme sahiptir.

1.1. Okul İklimi Kavramının Gelişimi ve Önemi

Her örgütün özellikleri kendi karakterini yansıtır. Bu karakterlerden biri olan örgüt iklimi, 1950’li yıllar itibarıyla sık çalışılan konular arasına girmiştir. Denison (1996) yapmış olduğu çalışmasında örgütsel iklimin köklerine inmiştir. Ona göre; sosyal iklim Lewin’in (1951) çalışmalarında deneysel olarak yer alırken, örgütlerdeki iklim Tagiuri ve Litwin (1968) ile Litwin ve Stringer’in (1968) kitaplarında içselleştirilmiştir. Daha sonra, örgütsel iklim kavramı okullar ve endüstri kuruluşlarında çok sık çalışılmıştır. Örgütsel iklim ile okul iklimi hakkında birçok tanım bulunmaktadır. Forehand ve Gilmer (1964) örgüt iklimini şu üç karakterin toplamı olarak değerlendirmektedir: i) bir örgütü diğerlerinden farklı kılmak, ii) zamanla ortaya çıkmak ve iii) çalışan davranışlarını etkilemek (James ve Jones, 1974, p. 1097). Diğer örgütler gibi okullar da kendi içinde bir atmosfere sahiptir ve bu atmosfer iklim olarak adlandırılır. Cohen ve diğerleri (2009) okul iklimini okul yaşamının kalitesi ve karakteri olarak tanımlamaktadır. Çelik (2012) ise okul iklimini tanımlarken iki içsel yapı üzerinde durmuştur. Ona göre okul iklimi öğretmen davranışlarını etkilemekte ve okulu diğerlerine göre farklılaştırmaktadır. Kısacası, okul iklimi okul paydaşlarının algılarına dayanan bir kavramdır.

Örgütsel iklim kavramı ilk olarak endüstriyel alanda belirlemiştir ama bu kavramı ilk defa tanımlamaya ve ölçmeye çalışanlar eğitim bilimciler olmuştur (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991). Halpin ve Croft (1963) “Örgütsel İklim Betimleme Anketi” yardımıyla ilkokullarda iklimi incelemişlerdir. Okullarda oluşması muhtemel öğretmen ve yönetici davranışları bu anketin yardımıyla ortaya çıkmıştır. Öğretmen davranışları “çözülme”, “engelleme”, “moral” ve “samimiyet” olup çözülmeye gittikçe iklim daha açık olmakta ve ilişkiler daha çok destekleyici temele gelmektedir. Müdür davranışları ise “yüksekten bakma”, “yakın kontrol”, “kendini işe verme” ve “anlayış gösterme”dir. Yüksekten bakma davranışından anlayış gösterme boyutuna gittikçe iklim daha açık olmakta ve ilişkilerin destekleyici ve samimi tarafı artmaktadır. Bu davranışlara ek olarak “açık iklim”, “bağımsız iklim”, “kontrollü iklim”, “samimi iklim”, “ataerkil iklim” ve “kapalı iklim” tipleri ortaya çıkmıştır. Açık iklimden kapalı iklime doğru gidildikçe paydaşlar arası etkileşim azalmakta ve performans düşmektedir. Halpin ve Croft’un (1963) bu çalışması okul iklimi alanındaki araştırmalara ivme kazandırmış ve “okul iklimi” ayrı bir çalışma alanı haline gelmiştir.

Araştırmacılar okul iklimini öğrenci başarısı, okul etkililiği ve öğretmenlerin tatminkarlığı (Bektaş ve Nalçacı, 2013; Haynes ve Commer, 1993; Taylor ve Tashakkori, 1995) gibi olumlu eğitim çıktılarındaki artışla ve zorbalık, uyumsuz davranış ve duygusal problem gibi olumsuz okul çıktıları azalmayla (Bayar ve Uçanok, 2012; Kuperminc ve diğerleri, 1997; McEvoy ve Welker, 2000) ilişkilendirmişlerdir. Aksu (1994) okul müdürleriyle bir çalışma yürütmüş okul iklimi ile müdürlerin etkililiği arasında bir ilişki bulmuştur. Öğretmenleri konu alan okul iklimi çalışmaları ise öğretmenlerin iş doyumlarının, örgütsel bağlılıklarının ve iletişim becerilerinin açık iklimli okullarda daha yüksek olduğunu bulmuştur (Rafferty, 2003; Treputtharat & Tayiam, 2014; Yusof, 2012). Öğrencilerle ilgili yapılan çalışmaların çoğu akademik başarı ile ilgili olmuştur. Özdemir ve diğerleri (2010) pozitif okul iklimi algısıyla akademik programlardan memnuniyet arasında olumlu bir ilişki olduğunu bulmuştur. Velilerin okul iklimi algısı veli katılımı için çok önemlidir. Cochran ve Dean (1991)’in yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarına göre, insani ilişkilere dayanmayan, bürokratik işlemlerin yoğun olduğu ve politik uygulamalar içeren bir okul

iklimi velilerin okulda katılım heveslerini kırmaktadır. Sonuç olarak okul iklimi, pozitif okul çıktıları için anahtar bir rol üstlenmektedir.

1.2. Okul İklimiyle İlgili Sınıflamalar

20. yüzyılın ikinci yarısında araştırmacılar okul iklimini ölçme ihtiyacı duymuş ve bunun sonucunda okul iklimi ile ilgili belli boyutlar ortaya çıkmıştır. Hoy ve Clover (1986), Halpin ve Croft'un (1963) çalışmasında ortaya çıkan boyutların eğitim ihtiyaçları doğrultusunda güncellenmesine ihtiyaç olduğunu iddia etmişlerdir. Böylece, açık iklim ile kapalı iklimi daha iyi ayırtılabilmek için onların arasına bağımlı ve bağımsız iklim tiplerini koymuşlardır (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991). Açık iklimde etkili bir iletişim ve işbirliği varken kapalı iklimde ise işbirliği ve iletişim etkisizdir. Bağımlı iklimde müdür otoriter davranırken ve öğretmenler birbirlerini desteklerken bağımsız iklimdeki müdürler destekleyici ve öğretmenler ise tembel ve sosyal ilişkilerde kötüdür. Daha eski çalışmalarda okul ikliminin kapalı veya açık olarak adlandırıldığı görülürken sonraki çalışmalarda ise olumlu veya olumsuz, sağlıklı veya sağlıklı gibi tanımlayıcı yeni terimler okul iklimi için kullanılmıştır. Okul iklimini nitelendirme bağlamında bu terimler birbirleriyle aynı şeyi ifade etmektedirler.

Okul iklimi eğitimle ilgili hedeflere ulaşma doğrultusunda büyük öneme sahiptir. Okul bileşenlerinin etkileşimi okul iklimini etkilemektedir. Bu etkileşim, okulları birçok açıdan sağlıklı hale getirmektedir. "Sağlıklı okul" kavramı okul iklimini kavramsallaştırmak ve işlevselleştirmek için kullanılan metafor bir kavramdır. Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991)'a göre okul iklimi hem öğretmen hem öğrenci davranışlarını etkilemektedir. Öğretmen verimli bir çalışma ortamı, öğrenciler de faydalı bir öğrenme ortamı beklentisi içindedirler. Lunenburg ve Ornstein (2011) sağlıklı bir okulu üç paydaş üzerinden şöyle anlatmaktadır: 1) öğrenciler çalışkan ve saygılı; 2) öğretmenler işlerinden tatmin ve hedefe yoğunlaşmışlar; ve 3) müdürler ise destekleyici, açık ve arkadaşçadılar.

Güncel çalışmalar öğretmen ve yönetici davranışlarının ötesine geçerek okul iklimini etkileyen faktörler üzerine yoğunlaşmıştır. Sackney (1988) "güvenlik", "iyi dizayn edilmiş çevre", "ödül-ceza", "ev-okul ilişkileri", "öğrenci morali" gibi okul iklimini etkileyen faktörlerin önemini vurgulayarak okul iklimini akademik ve sosyal iklim olmak üzere iki ana boyutta toplar. Birinci boyut olan akademik iklim öğrenme ortamının kalitesiyle ilgilidir. İkinci boyut olan sosyal iklim ise okul paydaşlarının işbirliği ve desteğine dikkat çeker. Haynes, Emmons ve Comer (1993) ise okul iklimini öğrencilerin algılarına göre değerlendirerek şu boyutları ortaya çıkarmıştır (Akt. Marshall, 2004): "Başarı motivasyonu", "adillik", "düzen ve disiplin", "veli katılımı", "kaynak paylaşımı", "öğrenci ilişkileri" ve "öğrenci-öğretmen ilişkileri". Cohen ve arkadaşları (2009) okul iklimi için dört tane boyut belirlemiştir. İlk boyut "güvenlik" olup fiziksel, duygusal ve sosyal faktörleri barındırmaktadır. İkinci boyut "öğretim ve öğrenme" olup başarı, kişisel gelişim ve liderlik gibi alt alanlara sahiptir. Üçüncü boyut "ilişkiler" olup çeşitliliğe saygı, çevreyle işbirliği, moral ve bağlanmışlık gibi alt boyutları vardır. Son boyut ise "çevresel/yapısal" olarak nitelendirilir ve okul kaynaklarına vurgu yapar.

1.3. Veli Katılımı

Knisely (2011) veli katılımını velilerin çocuklarının gelişimlerini takip ettiği, öğretmenlere ödevler hakkında danıştığı ve onlarla temas halinde olduğu davranışsal bir süreç olarak tanımlamaktadır. Başka bir tanımda veli katılımı, ortak hareket ve iletişim içeren sosyal bir süreçtir (Demircan, 2012). Ayrıca veli katılımı, okul programlarının zenginleştiği, aileler ve okullar arasındaki iletişimle çocukların deneyimlerinin geliştiği ve velilerin öğrenme sürecinde eğitildiği ve desteklendiği sistematik bir yaklaşımdır (Cömert ve Güleç, 2004). Sonuç olarak, velilerin okulda katılımı eğitimle ilgili olumlu çıktıların ortaya çıkmasında önemli bir süreçtir.

Veli katılımı öğrencilere, okul ve öğretmenlere ve velilere önemli katkılar sağlamaktadır. Velileri daha çok okula katılan öğrencilerin başarıları, motivasyonları, duygusal ve sosyal gelişimleri diğer öğrencilere göre daha fazladır (Çelenk, 2003; Gonida ve Cortina, 2014; Gümüşeli, 2004; Nokali, Bachman ve Votruba-Drzal, 2010). Ayrıca okuldan kaçma, devamsızlık, alkol kullanımı ve uyuşturucu bağımlılığı gibi olumsuz çıktıların veli katılımı ile azaldığı gözlemlenmektedir (Coutts ve diğerleri, 2012; Çalık, 2007; Henderson ve Mapp, 2002; Nweze, 1993). Diğer taraftan; öğretmenlerin motivasyonları, verimlilikleri, iş doyumları, saygınlıkları ve moralleri veli katılımı ile birlikte artmaktadır (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Hara ve Burke, 1998; Henderson ve Berla, 1994; Henderson ve Mapp, 2002; Jeynes, 2005). Okullar da veli katılımı sayesinde fayda sağlamaktadır. Artan veli katılımı ile birlikte okul iklimi ve kültürü daha açık hale gelmekte (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Jordon, Orozco, ve Averett, 2001) ve okulların kalitesi ve bilinirliği yükselmektedir (Henderson ve Mapp, 2002; Weber, 2010). Veli katılımı veli ve çocuğu arasındaki bağı kuvvetlendirmekte (Harris ve Wimer, 2004), velilerin mutluluğunu artırmakta (Yıldırım ve Dönmez, 2008), velilerin sorumluluk duygusunu geliştirmekte (Leik ve Chalkley, 1990) ve bilinç düzeylerini arttırmaktadır (Christenson, 2004). Sonuç olarak veli katılımı faydalı bir okul etkinliğidir.

Velilerin okulla etkileşimi için değişik yollar bulunmaktadır. Bunlardan önemli bir tanesi okul-aile birlikleridir. Okul aile birlikleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kurulan ve işleyişleri yönetmelikle belirlenmiş kuruluşlardır. Yönetmelikte birliğin kuruluş amacı şöyle ifade edilmektedir (MEB, 2012, madde 5):

Okul ile aile arasında bütünleşmeyi gerçekleştirmek, veli ile okul arasında iletişimi ve iş birliğini sağlamak, eğitim ve öğretimi geliştirici faaliyetleri desteklemek, okulun ve maddi imkânlardan yoksun öğrencilerin eğitim ve öğretimle ilgili zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak üzere okullar bünyesinde tüzel kişiliği haiz olmayan birlikler kurulur.

Okul-aile birliği teorik anlamda yasalarda kendine yer bulmasına rağmen; uygulamada belli sorunlar bulunmaktadır. Albayrak (2004) yaptığı çalışmada, okul aile birliğine katılım sağlayan velilerin çocukların devamsızlıklarıyla ilgili problemlere daha fazla duyarlı olurken toplum ve çevre ile ilgili sorunlara ise daha az duyarlı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bingöl (2002) ise müdür, öğretmen ve velilerin okul-aile birliği hakkındaki algılarını araştıran bir çalışma yapmış ve ilginç bir sonuca ulaşmıştır. Buna göre; öğretmenler okul-aile birliğinin görevlerini yapma düzeyini minimum bulurken veli ve müdürler ise okul-aile birliğinin görevlerini orta derecede yerine getirdiğini düşünmektedir.

1.4. Veli Katılımını Etkileyen Faktörler

Velilerin okula katılımının önünde belli engeller bulunmaktadır. Ailelerin zaman, para ve enerji gibi sınırlıkları, okulla yaşanan kötü deneyimler, kültürel farklar, velilerin okulla ilgili algıları onları okuldan uzaklaştırabilmektedir (Christenson, 2004; Eccles ve Harold, 1993; Finder ve Lewis, 1994). Belli veli karakterleri veli katılımı için engel teşkil edebilir. Sliwka ve Istance (2006) yapmış oldukları çalışmada yüksek sosyoekonomik statüdeki ailelerin diğer ailelere göre eğitime daha çok katıldıklarını bulmuştur. Ayrıca Kotaman (2008) velilerin eğitim düzeyleri ile veli katılımı arasında pozitif yönde bir ilişki bulmuştur. Diğer taraftan, öğretmenlerin bilgi eksikliği ve okul idarecilerinin yaklaşım ve tutumları veli katılımını engelleyen faktörler arasındadır (Çalık, 2007; Eccles ve Harold, 1993; Epstein ve Sanders, 2006; Greenwood ve Hickman, 1991).

Veli katılımına engel olan durumları aşmak veya veli katılımını desteklemek için belli yollar ve etkinlikler tavsiye edilmektedir. Veli katılımının önünde engeller bile olsa, belli strateji ve etkinliklerle bu engellerin üstesinden gelinebilir. Adams ve Christenson'a (1998) göre okul ve aile arasındaki güven yüksek derecedeki veli katılımı ile ilişkilidir. Ayrıca Bramesfeld ve diğerleri (2013) motivasyonun veli katılımı için çok güçlü bir araç olduğunu iddia etmektedirler. Motivasyon ve güvene ek olarak belirli etkinlikler de veli katılımı için faydalı olabilir. Veli katılım programlarının geliştirilmesi, öğretmen ve müdürlerin hizmetiçi eğitimden geçirilmesi, okul kapasitesinin genişletilmesi, sosyal organizasyonlar yapılması başlıca yollardandır (Epstein ve Sanders, 1998; Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Griffith, 1998; Hoover-Dempsey ve diğerleri, 2005; Williams ve Chavkin, 1989). Diğer taraftan veli katılımı okul iklimi ile ilişkilendirilebilecek bir süreçtir. Velilerin okul iklimi algısı velilerin okula katılımını etkilemektedir.

1.5. Okul İklimi ve Veli Katılım İlişkisi

Velilerin okul iklimi algısı ile veli katılımı eğitimle ilgili olumlu çıktıları başarma adına büyük öneme sahiptir. Çocuk, bu olumlu çıktıların merkezindedir ve her türlü gelişim için desteklenmelidir. Bronfenbrenner'in biyoekolojik teorisi (1977, 1986) çocuk, aile ve okul arasındaki etkileşim ve ilişkinin çocuğun öğrenme ortamındaki potansiyelini geliştirdiğini belirtmektedir. Bu kuram, çocuğun öğrenmesi ile ilgili 5 katman içermektedir. İlk katman mikrosistemdir ve çocuğun çevreyle ilişkisini konu edinmektedir. Örneğin, okulun fiziksel çevresindeki bozulmalar çocukların suça olan eğilimini artırabilmektedir (Verdugo ve Schneider, 1999). Öte yandan veli katılımı öğrencinin akademik başarısıyla ilişkilidir (Anderson ve Minke, 2007). İkinci katman ise mezosistemdir ve çocuğun çevresinin birbirleriyle olan ilişkisini ele almaktadır. Griffith'in (1998) çalışması veli ile okul arasındaki güçlü iletişimin ve velilerin desteklediği bir ortamda veli katılımının ve memnuniyetinin yüksek olacağını göstermiştir. Kavgacı (2010) tez çalışmasında okul-aile ilişkilerinin önemli bir boyutu olan okul temelli katılımın okul ikliminin destekleyicilik ve samimiyet alt boyutlarıyla pozitif bir ilişkisi olduğunu bulmuştur. Üçüncü katman ekzosistemdir ve sosyal durum ve ilişkilerden bahseder. Eccles ve Harold (1996) yapmış oldukları çalışmada yüksek eğitimli velilerin diğerlerine göre okula daha çok katıldığını bulmuştur. Dördüncü katman makrosistem olup kültürel olguları ele almaktadır. Yine Eccles ve Harold (1996) tehlikeli bölgelerde yaşayan ailerin çocuklarını evde yapılan etkinliklerle desteklerken daha az tehlikeli bölgede yaşayan ailelerin ise çocuklarını çevredeki kaynaklarla desteklediklerini bulmuştur. Beşinci katman olan kronosistemde zamanla meydana gelen değişimleri konu almaktadır. Kuperminc, Leadbeater ve Blatt (2001) tarafından yapılan çalışma ilkokuldan ortaokula geçen öğrencilerde duygusal ve fiziksel değişiklikler olduğu sonucunu göstermiştir. Özetle, 5 katmanlı bu sisteme göre çocuk sadece eğitim alanında değil, çok çeşitli alanlarda gelişime açıktır. Bronfenbrenner'in biyoekolojik kuramını eğitim ortamlarında inceleyen birçok çalışma olmasına rağmen (Çelik, 2014; Erdener, 2013; Obalar ve Ada, 2010; Swick ve Williams, 2006) çocuk-veli-okul etkileşimini bu model etrafında şekillendiren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Görüleceği üzere bu araştırmanın amacı daha çok mezosistemle örtüşüyor olup araştırmanın kuramın diğer katmanlarıyla da ilişkide olduğu söylenebilir. Veliler eğitimin önemli bir parçası olarak çocuklarının gelişimini ve kariyerlerini şekillendirmede önemli bir role sahiptir. Sonuç olarak, veli ve okulun çocuk üzerine ayrı ayrı etkilerinin yanısıra veli ve okul arasındaki etkileşim çocuğun gelişimini etkilemektedir.

1.6. Araştırmanın Amacı

Okul iklimi ve veli katılımı birbirleriyle ilişkili konular olup velilerin çeşitli özelliklerinden etkilenmektedirler. Bu çalışmanın amacı; velilerin eğitim düzeyi ile çocuklarının öğrenim kademesinin velilerin okul iklimi algısı ile veli katılımı üzerindeki etkisini incelemektir. Bu bağlamda, aşağıdaki araştırma sorusuna yanıt aranmaktadır:

- Velilerin eğitim seviyesi ve çocuklarının öğrenim kademesi; velilerin okul iklimi algısı ve veli katılımı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

2. YÖNTEM

Bu çalışmada nicel bir yöntem olan nedensel karşılaştırma deseni kullanılmıştır. Gruplar ya da bireyler arasındaki farklılıkların nedenlerini ya da sonuçlarını araştıran yöntem nedensel-karşılaştırma olarak adlandırılmaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu çalışmanın bağımlı değişkenleri velilerin okul iklimi algısı ve veli katılımı iken bağımsız değişkenler velilerin eğitim düzeyleri ile öğrencilerin öğrenim kademesidir.

2.1. Araştırma Grubu

Çalışmanın evrenini Ankara'daki ilk ve ortaokul öğrencilerinin velileri oluşturmaktadır. Örneklem Ankara'nın merkez ilçeleri olan Çankaya, Keçiören, Yenimahalle ve Altındağ'daki okullardan seçkisiz iki adımlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. İki adımlı örnekleme Fraenkel, Wallen ve Hyun (2012)'un belirttiği şu iki avantaj nedeniyle seçilmiştir. İki adımlı örnekleme basit seçkisiz örneklemeden daha uygulanabilir ve temsiliyeti küme seçkisiz örneklemeden daha yüksektir. Birinci adımda 24 ilkokul ve 21 ortaokul seçilmiştir. Ama bu okulların 24 tanesi veri toplanmasına müsade etmemiştir. İkinci adımda ise çalışmaya izin veren her bir okulda 100 veli rast gele seçilmiştir. Bu velilerin yaklaşık 775'i çalışmaya katılım sağlamak için gönüllü olmamış ya da sağlıklı veri sağlamamıştır. Sonuç olarak, analiz için uygun olan veri 1325 veliden toplanmıştır. Katılımcıların % 35'i (N=469) lise mezunuyken üniversite/lisansüstü ve ilköğretim mezunu velilerin çalışma içindeki oranları sırasıyla % 32.5 (N=430), ve % 32.2 (N=426)'dir. Velilerin % 66.8'i (N=885) ilk okul öğrencilerinin velisidir. Ortaokul öğrenci velilerinin oranı ise % 33.2 (N=440)'dir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Çalışmanın ölçme aracı üç kısımdan oluşan bir ankettir. Birinci kısım velilerin temel özelliklerini öğrenmek için oluşturulan demografik sorular içermektedir. İkinci kısım ise Schueler ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyum çalışması Ertem ve Gökalp (2017) tarafından yapılan velilerin okul iklimi algısı ölçeğidir. Türkiye koşullarında geçerliği ve güvenilirliği ispatlanan bu ölçek (Ertem ve Gökalp, 2017) 5'li Likert tipinde olup 16 maddeye sahiptir. Ölçek, akademik, güvenlik ve sosyal iklim boyutlarına sahip olup boyutların iç tutarlık katsayıları sırasıyla .87, .75 ve .91'dir. Ayrıca Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda üç faktörlü model uyumu için ortaya çıkan değerler şu şekildedir: RMSEA = .059, CFI = .959, NNFI = .945. Sonuç olarak ölçeğin yapı geçerliği kanıtlanmıştır. Anketin üçüncü ve son kısmı ise Epstein (2009) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyumu Erdener (2013) tarafından yapılan veli katılımı ölçeğidir. Beşli Likert tipinde olan bu ölçek 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçek ebeveynlik, evde öğrenme, okul etkileşimleri ve karar verme olmak üzere 4 boyuta sahip olup iç tutarlık katsayıları (Cronbach Alfa) sırasıyla .84, .85, .85 ve .88'dir. Ayrıca Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda dört faktörlü model uyumu için ortaya çıkan değerler şu şekildedir: RMSEA = .071, CFI = .926, NNFI = .909. Sonuç olarak bu ölçeğin de yapı geçerliğine sahip olduğu görülmüştür. Bu çalışma öncesinde bahsi geçen ölçeklerin hem geliştiricilerinden hem de çeviricilerinden gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca çalışmanın araştırmacılarının çalıştığı kurumdan etik kurul onayı ile çalışmanın yürütüleceği okullar için de Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli onay ve izinler alınmıştır. Görgül veriyi toplama süreci okul ziyaretleri ile başlamıştır. İki adımlı örnekleme yöntemiyle seçilen okullar çalışma hakkında bilgilendirilmiştir. Anketler kapalı bir zarf içinde okul müdürü ve rehberlik servislerinin yardımıyla gönüllü okullardaki velilere gönderilmiştir. Veri toplama süreci Kasım 2014 ile Aralık 2014 arasında gerçekleşmiştir. Velilere anketleri tamamlamaları için ortalama 1 hafta süre verilmiştir.

2.3. Veri Analizi

Çalışmanın araştırma sorusuna yanıt aramak için iki yönlü çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Bu bağlamda; velilerin eğitim düzeyleri ile çocuklarının öğrenim kademesinin velilerin okul iklimi algısı ile veli katılımında anlamlı bir farklılık meydana getirip getirmediği analiz edilmiştir. Varyans analizi (ANOVA) yerine MANOVA kullanılmasının önemli bir nedeni tip I hatasını kontrol etmektir. Ayrıca, çalışma birbiriyle ilişkili olduğu düşünülen iki bağımlı değişkeni içerdiğinden ayrı testler yapmak veriye ilişkin doğru bir resim vermeyebilir (George ve Mallery, 2009).

3. BULGULAR

Velilerin okul iklimi algısı ($\bar{X}=3.70$, $SS=.76$) onların okul katılım algılarından ($\bar{X}=2.97$, $SS=1.02$) daha yüksek görünmektedir. Tablo 1 ortalama ve standart sapma değerlerini göstermektedir.

Tablo 1.

Okul İklimi ve Veli Katılımının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişken	\bar{X}	SS
Okul iklimi	3.70	.76
Veli katılımı	2.97	1.02

Velilerin okul iklimi algısı ile veli katılımının velilerin eğitim düzeyi ve çocuklarının öğrenim kademeleri ile farklılaşp farklılaşmayacağını öğrenmek için iki yönlü çok değişkenli varyans analizi kullanıldı. Bağımlı değişkenler velilerin okul iklimi algısı ile veli katılımı, bağımsız değişkenler ise velilerin eğitim düzeyi ve çocuklarının öğrenim kademesidir. Velilerin eğitim düzeyleri ilköğretim, lise ve üniversite/lisansüstü olarak gruplandı. Çocukların öğrenim kademeleri ise ilkokul ve ortaokuldur. Tablo 2 bu değişkenlere ait ortalama ve standart sapma değerlerini göstermektedir.

Tablo 2.

Bağımsız Değişkenler Üzerinden Bağımlı Değişkenlerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	$\bar{X} (SS)$	$\bar{X} (SS)$	$\bar{X} (SS)$
Bağımlı değişkenler/ Velilerin eğitim düzeyi	İlköğretim	Lise	Üniversite/Lisansüstü
Okul iklimi	3.80 (.75)	3.62 (.79)	3.69 (.73)
Veli katılımı	3.15 (.99)	2.87 (1.01)	2.88 (1.04)
Bağımlı değişkenler/ Çocukların öğrenim kademesi	İlkokul	Ortaokul	
Okul iklimi	3.82 (.72)	3.46 (.79)	
Veli katılımı	3.05 (1.04)	2.80 (.96)	

MANOVA için belirli varsayımlar bulunmaktadır. Bunlar, bağımsız gözlem, aralıklı ölçek, çok değişkenli normallik, çoklu eşdoğrusallığın yokluğu ve kovaryans matrislerin homojenliğidir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu çalışmada kovaryans matrislerinin homojenliği test edilmiştir. Bu yüzden Box testi uygulanmıştır. Box testi ayrıca çok değişkenli normalliğin ihlaline karşı duyarlı olduğu için önemli bir testtir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Ayrıca, MANOVA çatısı altındaki tek değişkenli varyans analizleri (ANOVA) için de değişkenliğin homojenliği varsayımı Levene testi ile kontrol edilmiştir.

Velilerin okul iklimi algısı ile veli katılımının velilerin eğitim düzeyi ile çocuklarının öğrenim kademesine göre farklılaşp farklılaşmayacağını öğrenmek için 2X3 çok değişkenli varyans analizi kullanıldı. Bağımlı değişkenler velilerin okul iklimi algısı ile veli katılımı, bağımsız değişkenler ise velilerin eğitim düzeyi ve çocukların öğrenim kademesidir. Velilerin eğitim düzeyleri ilköğretim, lise ve üniversite/lisansüstü olarak gruplanırken çocukların öğrenim kademeleri ise ilk okul ve orta okul olarak gruplanmıştır. Kovaryans matrislerinin eşitlik testi olan Box testi anlamlı çıkmış, $p = .00$ ve varsayım sağlanmadığından analize "Pillai's trace" testi ile devam edilmiştir. Box testi çok değişkenli normallik varsayımının ihlaline karşı da duyarlı olduğu için önemli bir testtir. Test sonuçlarına göre velilerin eğitim düzeyi ile çocuklarının öğrenim kademesi arasındaki etkileşimin anlamlı olduğu görülmüştür, $V = .01$, $F(4, 2638) = 2.86$, $p = .02$, $\eta^2 = .004$. Velilerin okul iklimi algısı ile veli katılımındaki varyansın % 0.4'ü velilerin eğitim düzeyi ile çocuklarının öğrenim kademesi arasındaki etkileşim farklılıkları ile açıklanmaktadır. Ayrıca, hem velilerin eğitim düzeyinin anlamlı $V = .02$, $F(4, 2638) = 7.85$, $p = .00$, $\eta^2 = .01$; hem de çocuklarının eğitim düzeyinin anlamlı, $V = .05$, $F(2, 1318) = 35.50$, $p = .00$, $\eta^2 = .05$ olduğu bulunmuştur. Velilerin eğitim düzeyi, velilerin okul iklimi algısı ile veli katılımında % 1'lik bir varyans açıklarken; çocukların öğrenim kademesi, velilerin okul iklimi algısı ile veli katılımında % 5'lik bir varyans açıklamaktadır.

Velilerin eğitim düzeyi ile çocuklarının öğrenim kademesinin etkilerini incelemek için iki bağımsız değişkenin de ayrı ayrı tek değişkenli varyans analizleri (ANOVA) yürütülmüştür. Bu analiz için, varyansların homojenliği önemli bir varsayım olduğundan Levene testi kontrol edilmiştir. Levene testi okul iklimi için anlamlı çıkmış, $p < .05$ ve böylece varsayım sağlanmamıştır. Bu yüzden çalışmada .05 olan alfa değeri ayarlama yapılarak okul iklimi için .04'e düşürülmüştür. Levene testi veli katılımı için anlamsız çıkmış, $p > .05$ ve böylece varsayım sağlanmıştır. Her iki bağımlı değişken için yapılacak çoklu ANOVA'lar için deney tipi hata oranlarının şişirilmesinin önüne geçmek için Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır. Bu düzeltme ile okul iklimi için alfa değeri .02'ye, veli katılımı içinse .025'e düşmüştür (özgün alfa değerinin bağımlı değişken sayısına bölünmesi işlemi).

MANOVA çatısı altında gerçekleşen tek değişkenli varyans analizi (ANOVA) sonuçları göstermiştir ki velilerin eğitim düzeyi ile çocuklarının öğrenim kademesi arasındaki etkileşim okul iklimi algısı için anlamsızdır, $p > .02$. Velilerin eğitim düzeyinin velilerin okul iklimi algısına etkisini incelemek için yapılan tek değişkenli varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur, $F(2, 1319) = 8.51$, $p < .02$, $\eta^2 = .013$. Etki büyüklüğü minimum düzeyde olup velilerin okul iklimi algısındaki % 1,3'lük varyans velilerin eğitim düzeyi ile açıklanmaktadır. Velilerin çocuklarının öğrenim kademesinin velilerin okul iklimi algısına etkisini incelemek için yapılan tek değişkenli varyans analizi (ANOVA) sonuçları anlamlı bulunmuştur, $F(1, 1322) = 68.17$, $p < .02$, $\eta^2 = .049$. Düşük düzeyde bir etki büyüklüğü bulunmuş olup velilerin okul iklimi algısındaki % 4.9'lük varyans çocukların öğrenim kademesi tarafından açıklanmaktadır.

MANOVA çatısı altında yürütülen tek değişkenli varyans analizi (ANOVA) sonuçları göstermiştir ki velilerin eğitim düzeyi ile çocuklarının öğrenim kademesi arasındaki etkileşim veli katılımı için anlamlıdır, $p < .025$. Velilerin eğitim düzeyi ile çocuklarının öğrenim kademesi arasındaki etkileşimin veli katılımı için anlamlı çıkması etkileşim çizimlerini kontrol etme ihtiyacı doğurmuş ve değişkenlerin kesişmediği görülmüştür. Dolayısıyla bağımsız değişkenlerin ana etkisini incelemek yeterlidir. Tek değişkenli varyans analizi (ANOVA) velilerin eğitim düzeyinin veli katılımına ana etkisini öğrenmek için yapılmış ve sonuçlar anlamlı bulunmuştur, $F(2, 1319) = 14.69$, $p < .025$, $\eta^2 = .022$. Etki büyüklüğü minimum düzeyde olup veli katılımındaki % 2.2'lik varyans velilerin eğitim düzeyi ile açıklanmaktadır. Diğer taraftan tek değişkenli varyans analizi (ANOVA) çocukların öğrenim kademesinin veli katılımına etkisini öğrenmek için yapılmış ve anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır, F

(1, 1319) = 20.15, $p < .025$, $\eta^2 = .015$. Etki büyüklüğü minimum düzeydedir ve veli katılımındaki % 1.5'lik varyans öğrencilerin öğrenim kademesi ile açıklanmaktadır. Sonuç olarak velilerin eğitim düzeyleri ile çocuklarının öğrenim kademesi velilerin okul iklimi algısı ile veli katılımında anlamlı bir farklılık meydana getirmiştir. MANOVA ve ANOVA sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3.
MANOVA ve ANOVA Sonuçları

Değişken	MANOVA F (2,1318)	ANOVA	
		Okul iklimi F (2,1324)	Veli katılımı F (2,1324)
Veli eğitim düzeyi	7.85*	8.51 ^{A*}	14.69 ^{B*}
Çocuk öğrenim kademesi	35.50*	68.17 ^{A*}	20.15 ^{B*}
	F (4,2638)	F (2,1324)	F (2, 1324)
Veli eğitim düzeyi X Çocuk öğrenim kademesi	2.86*	3.28 ^A	4.74 ^{B*}

Not: * $p < .05$, ^{A*} $p < .02$, ^{A**} $p > .02$, ^{B*} $p < .025$

Öğrencilerin öğrenim kademelerindeki gruplar arası farkları kıyaslandığında; ilkokulda öğrencisi bulunan velilerin okul iklimi algılarının ortalama değerlerinin ($\bar{X} = 3.82$, $SS = .72$) ortaokulda öğrencisi bulunan velilerin okul iklimi algılarının ortalama değerlerinden ($\bar{X} = 3.46$, $SS = .79$) anlamlı olarak farklı ve daha büyük olduğu bulunmuştur. Velilerin okulda katılım algısı göz önüne alındığında; ilkokul velilerinin ortalama değerlerinin ($\bar{X} = 3.05$, $SS = 1.04$) ortaokul velilerinin ortalama değerlerinden ($\bar{X} = 2.80$, $SS = .96$) anlamlı olarak farklı ve daha büyük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim düzeyine göre okul iklimi ve veli katılımı ortalamalarındaki farklılıkların hangi gruplarda olduğunu öğrenmek için post hoc test yapılmıştır. Örneklem büyüklükleri farklı olduğu için Scheffe test kullanılmış olup bu test çok tercih edilen ve grup farklılıklarını tespit etmekte tutucu bir test olarak bilinmektedir. Tablo 4'te görüldüğü gibi post hoc analiz sonuçları göstermiştir ki okul iklimi için; ilköğretim düzeyinin ortalaması ($\bar{X} = 3.80$, $SS = .75$) lise düzeyinin ortalamasından ($\bar{X} = 3.63$, $SS = .78$) anlamlı olarak farklı ve yüksek bulunmuştur. Diğer taraftan veli katılımı için; ilköğretim düzeyinin ortalaması ($\bar{X} = 3.15$, $SS = .99$) hem üniversite/lisansüstü düzeyinin ortalamasından ($\bar{X} = 2.88$, $SS = 1.04$) hem de lise düzeyinin ortalamasından ($\bar{X} = 2.87$, $SS = 1.01$) anlamlı olarak farklı ve yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.
Velilerin Eğitim Düzeyine göre Okul İklimi ve Veli Katılımına İlişkin Post Hoc Karşılaştırması olan Scheffe Testi Sonuçları

Test	Bağımlı Değişken	Eğitim Düzeyi	Eğitim Düzeyi	Ortalama Farkı
Scheffe	Okul İklimi	İlköğretim	Lise	.18*
			Üniversite/Lisansüstü	.11
		Lise	İlköğretim	-.18*
			Üniversite/Lisansüstü	-.07
		Üniversite/Lisansüstü	İlköğretim	-.11
			Lise	.07
Scheffe	Veli Katılımı	İlköğretim	Lise	.28**
			Üniversite/Lisansüstü	.27**
		Lise	İlköğretim	-.28**
			Üniversite/Lisansüstü	-.01
		Üniversite/Lisansüstü	İlköğretim	-.27**
			Lise	.01

Not: * $p < .02$, ** $p < .025$

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışma sonuçlarına göre; velilerin eğitim düzeyi ile çocuklarının öğrenim kademesi velilerin okul iklimi ve veli katılımı algısına anlamlı bir etki yapmaktadır. Velilerin eğitim düzeyi ile çocuklarının öğrenim kademesi arasındaki etkileşim incelendiğinde ortaokulda çocuğu bulunan velilerin eğitim düzeyleri üniversite/lisansüstü düzeyden ilköğretim düzeyine indikçe ortaokul velileri okula daha çok katıldıklarını düşünmektedirler. İlkokulda çocuğu olup lise mezunu veliler okula en az katıldıklarını düşünen veli grubu iken ilkokulda çocuğu bulunan ilköğretim mezunu veliler ise okula en fazla katıldıklarını düşünen veli grubudur. İlköğretim mezunu olan velilerin lise mezunu velilere göre okulu daha pozitif algıladıkları tespit edilmiştir. Ayrıca ilköğretim mezunu velilerin hem lise hem de üniversite/lisansüstü mezunu velilere göre okula daha fazla katılım sağladıklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Ortaokulda çocuğu olan velilerin ilk okulda çocuğu olan velilere göre okulu hem daha pozitif algıladığı hem de okula daha çok katıldığını düşündüğü bulunmuştur. Çalışma, aynı okuldaki velilerin okulun iklimini farklı algılayabildiklerini ve okula katılım ile ilgili farklı algılara sahip olduklarını göstermiştir. Dolayısıyla, bu algısal değişiklikler çocuklarını her anlamda etkileyebilecek olup biyoeolojik kuramın mikrosistem katmanındaki birey ve çevresi arasındaki ilişkiye örnek olarak gösterilebilir. Diğer taraftan, bu çalışmada ortaya çıkan okulu pozitif algılayan velilerin okula daha fazla katılım sağladığı sonucu okul ve aile arasındaki ilişkiden türediği için biyoeolojik kuramdaki mezosistemle uyumlu haldedir. Çünkü mezosistem öğrenci çevresindeki unsurların etkileşiminden bahsetmektedir.

Bu çalışmanın önemli bir bulgusu velilerin okul iklimi ile okulda katılımı algılarının velilerin eğitim düzeyine göre farklılaşmasıdır. Fakat, bu çalışmanın araştırmacıları artan eğitim seviyesi ile birlikte okul iklimini daha açık algılama ve okula daha fazla katılım sağlama sonucu ile karşılaşacaklarını umarken bunun tam tersi bir sonuç çıktı. Post hoc testi gösterdi ki ilköğretim mezunu veliler okulu daha pozitif algılamakta ve okula daha fazla katılmaktadır. Bu sonuç, Oğan'ın (2000) yapmış olduğu araştırmadaki bulguyla benzerlik göstermektedir. Oğan (2000) okul-aile birliği ile ilgili yapmış olduğu çalışmada ilköğretim mezunu velilerin diğer velilere göre okul-aile birliğine daha çok katılım sağladıklarını bulmuştur. Çalışmanın sonuçları eğitim düzeyinin okul iklimi ile veli katılımına etkisi bağlamında alanyazındaki birçok araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir ancak farklılığın yönü alanyazındaki birçok araştırma ile ters düşmektedir. Çünkü alanyazındaki birçok araştırma velilerin eğitim düzeyi arttıkça okulu pozitif algılama ve okula daha fazla katılım sağlamanın arttığını bulmuştur. Diğer taraftan bu sonuç biyoekolojik kuramın üçüncü katmanı olan ve sosyal süreçleri açıklayan ekzosisteme örnek olarak gösterilebilir.

İlköğretim mezunu velilerin okulu daha olumlu algılayıp okula daha fazla katıldıkları sonucu alanyazındaki birçok çalışma ile uyumsuz durumdadır. Dauber ve Epstein (1989) eğitilmiş velilerin az eğitilmiş velilere göre okul etkinliklerine daha fazla katıldığını bulmuştur. Kotaman (2008) ise üniversite mezunu velilerin üniversite mezunu olmayan velilere göre okula daha fazla katılım sağladığını bulmuştur. Başka bir çalışmada, velilerin eğitim düzeyi ile yüksek seviyede veli katılımı arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir (Fantuzzo, Tighe ve Childs, 2000). Kohl, Lengua ve McMahon (2000) tarafından yürütülen çalışmaya göre, düşük düzeydeki veli eğitimi ile düşük düzeydeki veli katılımı arasında pozitif bir ilişki vardır. Diğer taraftan, velilerin eğitim düzeyinin veli katılımını etkilemediği sonucuna ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır (Can, 2009; Erdener, 2013; Gürşimşek, 2013). Ayrıca, Dauber ve Epstein (1989) velileri okul katılımı için bilgilendirici ve cesaretlendirici okul etkinliklerinin veli eğitimi, ailedeki birey sayısı ve anne-baba birlikteliği gibi aile özelliklerinden daha önemli olduğunu açıklamıştır.

Alanyazın düşük veli katılımı ile ilgili belli nedenlere işaret etmektedir. Kay ve diğerleri (1994) veli katılımının değişik düzeylerde gerçekleşmesini velilerin tutumları ile ilişkilendirmektedir. Onlara göre kendi eğitimlerini yetersiz gören veliler; katılım hakkında utangaç davranmakta ve çocuklarını yanlış yönlendirerek öğretmenlerin işlerini daha da zorlaştırabileceklerini düşünmektedirler. Kay ve diğerlerinin (1994) bu açıklaması Can (2009) tarafından Türkiye'de yürütülen çalışmayla desteklenmektedir. Ona göre velilerin okula karşı pozitif tutumu yüksek eğitim düzeyiyle yakından ilgilidir. Benzer bir şekilde, Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010) negatif veli tutumunun veli katılımı önünde ciddi bir engel olduğunu belirtmiştir. Diğer taraftan; düşük eğitilmiş velilerin okulu daha pozitif algılamaları onların okuldan beklentileriyle ilgili olabilir. Çünkü yüksek eğitilmiş velilerin okulu değerlendirmek için daha düşük eğitilmiş velilere göre daha çok kriteri olabilir. Bu bulgu ile ilgili diğer bir neden velilerin özel durumları olabilir. Veliler çocuklarının gelişim ve başarılarını takip etmek için okula katılım sağlamak isterler. Çünkü zor koşullar altında az para ile çalışan düşük eğitilmiş veliler çocuklarının da kendileri gibi problemlerle karşılaşmasını istemezler. Dolayısıyla, eğitim alan çocuklarının daha iyi noktalara geleceğini umarlar. Bu durum "yukarı hareketlilik" ile ilgilidir. Yukarı hareketlilik sosyal hareketlilik ile bir ailenin daha yüksek sosyoekonomik düzeye geçiş yapması olarak tanımlanmaktadır (Santelli, 2013). Düşük sosyoekonomik seviyedeki ailelerin çocuklarının eğitimi daha yüksek bir sosyoekonomik seviyeye tırmanmak için önemli bir adım olabilir. Bu bağlamda, Türkiye'deki veliler çocuklarının eğitimine daha çok önem verirler ve yüksek sosyoekonomik düzeyde olmasalar bile eğitime büyük harcamalar yaparak okula katılım sağlarlar.

Bu çalışmanın diğer bir önemli sonucu ise öğrencilerin öğrenim kademesinin velilerin okul iklimi ile okula katılım algısında meydana getirdiği farklılaşmadır. İlkokul velileri ortaokul velilerine göre okulu daha olumlu algılamaktadır. Çalışmanın bu sonucu alanyazındaki bazı çalışmalarla örtüşmektedir. Schueler ve diğerleri (2014) daha küçük çocukların velilerinin daha büyük çocukların velilerine göre okullarını daha olumlu algıladıklarını bulmuştur. Maalesef, çocuklarının öğrenim kademesinin velilerin okul iklimi algısını nasıl etkilediğini araştıran çalışmalar veli katılımına kıyasla daha azdır. Özellikle Türk alanyazında bu tarz bir çalışmaya hiç rastlanmamıştır. Okul iklimi ile ilgili çalışmaların çoğu öğretmen ve öğrenci algılarına dayanmaktadır. Andrew yapmış olduğu çalışmada okul kademesinin öğretmenlerin okul iklimi algısına etkisini incelemiş ve bu algının ilköğretim ve lise için farklılaşmadığını bulmuştur (Akt. Anderson, 1982). Diğer taraftan, Herr (1965) öğrenim kademesinin anlamlı olarak öğrencilerin okul iklimi algısını etkilediğini bulmuştur. Eccles ve arkadaşlarına göre (1993), zaman geçtikçe okul iklimi algısının olumsuzlaşmasının nedeni okul tarafından verilen imkanlarla çocuğun ihtiyaçları arasındaki uyumsuzluktur. Diğer taraftan ilkokuldan ortaokula geçişteki bu değişim, biyoekolojik kuramın beşinci katmanı olan ve zaman içinde meydana gelen değişimlerin altını çizen kronosistem ile açıklanabilir.

İlkokul velileri ortaokul velilerine göre okula daha fazla katılmaktadır. Çalışmanın bu sonucu alanyazındaki diğer çalışmaların sonuçlarıyla uyumlu haldedir. Fantuzzo, Tighe ve Childs (2000) öğrencilerin öğrenim kademesinin okul temelli katılımı etkilediğini bulmuştur. Ayrıca Eccles ve Harold (1993) yaptıkları çalışmada öğrenciler orta öğretime geçtiğinde velilerinin okula daha az katıldığı sonucuna ulaşmıştır. Onlar bu azalıştaki nedenin velilerin öz-yeterliliği ile ilgili olduğunu iddia etmişlerdir. Onlara göre çocuklar büyüdükçe veliler kendilerini daha yetersiz hissetmektedir. Başka bir çalışmada, Stevenson ve Baker (1987), çocukların yaşı ile veli katılımı arasında negatif bir ilişki bulmuştur. Griffith (1998) de ikinci sınıf velilerinin altıncı sınıf ve anaokulu velilerine göre okula daha çok katıldığını bulmuştur. Türk alanyazını ele alındığında, bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik gösteren çalışmalara rastlanmaktadır. Şaban'ın (2011) çalışması daha alt sınıftaki öğrenci velilerinin daha üst sınıftaki öğrenci velilerine göre okula daha fazla katıldığını göstermiştir. Ayrıca Can (2009) çalışmasında çocuğun üst sınıflara geçtikçe veli katılımının azaldığını bulmuştur.

Velilerin okula katılımı ile ilgili olan algılarının okul kademesine göre farklılaşmasının nedeni okul etkinlikleri olabilir. Epstein ve Dauber (1991) yürüttükleri çalışmada ilköğretim okullarındaki veli katılımı programlarının ortaöğretim okullarındakine göre daha güçlü, daha pozitif ve daha anlaşılır olduğunu bulmuştur. Diğer taraftan Griffith (1998) veli katılımındaki farklılıkla ilgili iki açıklama getirmiştir. Bunlardan ilki öğrencinin gelişimsel özellikleriyle ilgilidir. Öğrenci yüksek sınıflara geçtikçe bağımsızlık ihtiyacı artar. İkincisi ise okulun karakteriyle ilgilidir. Daha yüksek öğrenim kademelerinde okul ile ilgili yükümlülükler daha teknik, daha uzmanlaşmış ve daha zor olmaktadır. Veli katılımındaki farklılığa başka bir neden de Eccles ve diğerleri (1993) tarafından verilmektedir. Onlar bu farklılığı sınıf koşulları, okul iklimi değişkenleri ve birtakım ilişkiler gibi çevresel düzenlemelere bağlamaktadır. Bu değişikliklere bazı örnekler şunlardır: öğretmen kontrol ve disiplinindeki artış, öğrenci-öğretmen iletişimindeki azalma, ve öğrencilerin değerlendirilmesindeki kıstasların artışı. Diğer taraftan, çalışmanın bu bulgusu alanyazındaki bazı çalışmalar tarafından desteklenmemektedir. Örneğin, Kotaman (2008) öğrencilerin öğrenim kademesinin velilerin okula katılımına anlamlı bir etki etmediğini bulmuştur.

Bu çalışma; sonuçları itibarıyla araştırma, teori ve uygulama hususlarında önemli çıkarımlara sahiptir. Araştırma ile ilgili olarak, velilerin okul iklimi algısı incelenerek alanyazındaki bir boşluk doldurulmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla, bu çalışma velilerin eğitimdeki rolünün fark edilmesine katkı sağlamıştır. Teori ile ilgili olarak, bu çalışmanın sonuçları okul ikliminin veli katılımıyla ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu ilişki değişik şekillerde Bronfenbrenner'ın biyoekolojik teorisi ile açıklanabilmektedir. Ayrıca, alanyazındaki diğer çalışmalar da okul iklimi ile veli katılımı arasındaki ilişkiye dikkat çekmektedir. Dauber ve Epstein (1989) okul etkinliklerine katılan velilerin okul iklimini açık algıladıklarını bulmuştur. Griffith (1997)'e göre eğer veliler okulun veli destek çalışmaları olduğunu ve okulun pozitif bir iklime sahip olduklarını düşünürse, o halde okula daha fazla katılmaktadırlar. Mo ve Singh (2008) okul ile ev arasındaki iletişimin veli katılımını ve öğrenci başarısını artırdığını bulmuştur. Cotton ve Wiklund (1989) veli katılımının bütün sınıflarda öğrenci başarısını olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Diğer taraftan veli katılımı, okul disiplin problemlerinin ve okul terkinin azaltılması ile öğrenci devamlılığının artırılması hususlarında önemli bir yere sahiptir (McNeal, 1999; Teachman, Paasch ve Carver, 1997). Alanyazındaki bu çalışmalar, okul iklimi ile veli katılımı arasındaki ilişkinin eğitimin kalitesi için önemli olduğunu göstermektedir. Uygulama ile ilgili olarak, eğitimin paydaşları okul ve toplum arasındaki bağı kuvvetlendirmek adına sorumluluklar üstlenmelidir. Milli Eğitim Bakanlığı ve diğer yetkili kurumlar okul-toplum işbirliği ile ilgili politikalar geliştirebilirler. Okul yönetimleri velilerin eğitim düzeyi ve mesleği ve öğrenci sınıfı ve cinsiyeti gibi etkenleri göz önüne alarak okul etkinlikleri düzenleyebilirler.

Bu çalışmanın sonuçları ile zayıf ve güçlü yönlerini dikkate alarak bazı öneriler dile getirilebilir. İlk olarak, bu çalışma 1325 velinin olduğu büyük bir örnekleme sahip olmasına rağmen, nicel model derinlemesine bir bilgi sunmadığından bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla, araştırmacılar gelecekteki çalışmalarında derinlemesine bilgi edinmek için nitel yöntemler kullanabilir. Ayrıca bu çalışma devlet ilk ve orta okullarında yürütülmüştür. Benzer çalışmaların liselerde ve özel okullarda da yapılması tavsiye edilmektedir. İkinci olarak, bu çalışma Bronfenbrenner'ın mikrosistem, mezosistem, ekzosistem ve kronosistem katmanlarıyla ilgili önemli sonuçlara ulaşmasına rağmen, teorisinin makrosistem katmanı zayıf kalmıştır. Bu yüzden, ilerdeki çalışmalarda, okul-toplum işbirliği temelli makrosisteme vurgu yapan konular ele alınabilir. Üçüncü ve son olarak eğitimle ilgili paydaşlara önemli bir öneri sunulmaktadır. Okul müdürleri, öğretmenler ve veliler birikimlerini öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama noktasında paylaşmalıdır.

5. KAYNAKÇA

- Aksu, A. (1994). *Okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya. tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi adresinden erişildi.
- Adams, K. S., & Christenson, S. L. (1998) Differences in parent and teacher trust levels. *Special Services in the Schools, 14*(1-2), 1-22.
- Albayrak, F. (2004). *İlköğretim okullarının yönetiminde okul aile birliklerinin okul yönetimine katkısı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi üniversitesi, Ankara. tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi adresinden erişildi.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of educational research, 52*(3), 368-420.
- Anderson, K. J., & Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research, 311*-323.
- Bayar, Y. ve Uçanok, Z. (2012). School social climate and generalized peer perception in traditional and cyberbullying status. *Educational Sciences: Theory and Practice, 12*(4), 2352-2358.
- Bektaş, F., ve Nalçacı, A. (2013). Okul iklimi ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(13), 1-13.
- Bingöl, C. (2004). *Okul-aile birliklerinin görevlerini gerçekleştirme derecesinin belirlenmesi*.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul. Retrieved from tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi.

- Bramesfeld, K. D., Carrick, A. C., Lessmeier, S. L., Nicoloff, A. L. Keiser, M., & Metter, S. A. (2013). Parental involvement in a childcare center: Assessing predictors of school-based involvement. *Psi Chi Journal of Psychological Research*, 18(3), 103-115.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513 – 531.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723 - 742.
- Can, B. (2009). *İlköğretim programının uygulanması sürecine velilerin katılımları ve okula ilişkin tutumları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi üniversitesi, Eskişehir. tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi adresinden erişildi.
- Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33(1), 83-104.
- Cochran, M., & Dean, C. (1991). Home-school relations and empowerment process. *The Elementary School Journal*, 91(3), 261-269.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Cotton, K., & Wiklund, K. R. (1989). Parent involvement in education. School Improvement Research Series (SIRS).
- Coutts, M. J., Sheridan, S. M., Kwon, K., & Semke, C. A. (2012). The Effect of Teacher's Invitations to Parental Involvement on Children's Externalizing Problem Behaviors: An Examination of a CBC Intervention. CYFS Working Paper No. 2012-3. *Nebraska Center for Research on Children, Youth, Families and Schools*.
- Cömert, D. ve Güleç, H. (2004). Okulöncesi eğitim kurumlarında aile katılımının önemi: Öğretmen-aile-çocuk ve kurum. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 131-145.
- Çalık, C. (2007). Okul-çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: Kavramsal bir çözümleme. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 3, 123-139.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim online e-dergi*, 2(2), 28-34.
- Çelik, V. (2012). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, V. (2014). Okullarda moral sermayenin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 67-74.
- Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1989). Parent attitudes and practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *Center for Research on Elementary and Middle Schools*.
- Demircan, A. (2012). *Ortaöğretim okullarında aile katılımı: Ölçek uyarlaması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kastamonu üniversitesi, Kastamonu. tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi adresinden erişildi.
- Denison, D. R. (1996). What is the difference between organizational culture and organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars. *Academy of management review*, 21(3), 619-654.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94(3), 568-587.
- Eccles, J.S., & Harold, R.D. (1996). Family involvement in children"s and adolscents" schooling. In A. Booth and J. Dunn, (Eds) *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 3-34). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: the impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American psychologist*, 48(2), 90-101.
- Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal*, 91(3), 289-305.
- Epstein, J., & Sanders, M. G. (1998). What we learn from international studies of school-family-community partnerships. *Childhood Education*, 74(6), 392-94.

- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2006). Prospects for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81(2), 81-120.
- Erdener, M. A. (2013). *Parents' perceptions of their involvement in schooling*. Yayınlanmamış doktora tezi University of Clemson, South Carolina.
- Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(3), 399-431.
- Ertem, H. Y. ve Gökalp, G. (2017). Velilerin okul iklimi algısı ölçeğinin Türkçe'ye uyum çalışması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 155-173.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of educational psychology*, 92(2), 367-376.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (3rd ed.)*. London: Sage publications.
- Finders, M., & Lewis, C. (1994). Why some parents don't come to school. *Kaleidoscope: Contemporary and Classic Readings in Education*, 106, 50-54.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York, NY: McGraw-Hill.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *IBM SPSS Statistics for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*. Boston MA: Allyn & Bacon.
- Gonida, E. N., & Cortina, K. S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 376-396.
- Griffith, J. (1997). Student and parent perceptions of school social environment: are they group based? *The Elementary School Journal*, 99(1), 135-150.
- Griffith, J. (1998). The relation of school structure and social environment to parent involvement in elementary schools. *The Elementary School Journal*, 99(1), 53-80.
- Greenwood, G. E., & Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *The Elementary School Journal*, 279-288.
- Gümüseli, A. İ. (2004). Ailenin katılım ve desteğinin öğrenci başarısına etkisi. *Özel okullar birliği bülteni*, 2(6), 14-17.
- Gürşimşek, I., Kefi, S. ve Girgin G. (2007). Okulöncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 181-191.
- Herr, E. L. (1965) Differential perceptions of "environmental press" by high school students. *Personnel and Guidance Journal*, 43, 678-686.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools* (Vol. 11, No. 7). Midwest Administration Center, University of Chicago.
- Hara, S. R., & Burke, D. J. (1998). Parent involvement: The key to improved student achievement. *School Community Journal*, 8(2), 9-19.
- Harris, E. & Wimer, C. (2004). *Engaging with families in out of school time learning*. Harvard family research project, Number 4.
- Haynes, N. M., & Comer, J. P. (1993). The Yale School Development Program process, outcomes, and policy implications. *Urban Education*, 28(2), 166-199.
- Henderson, A. T., & Berla, N. (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Washington DC: National Committee for Citizens in Education.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Austin, Texas: SEDL.

- Hooever-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal, 106*(2), 105-130.
- Hoy, W. K., Miskel C. G. (1987). *Educational administration: Theory, research, and practice, 3rd edition*. New York: Random House.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools, healthy schools: Measuring organizational climate*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- James, L. R., & Jones, A. P. (1974). Organizational climate: A review of theory and research. *Psychological Bulletin, 81*(12), 1096-1112.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education, 40*(3), 237-269.
- Jordan, C., Orozco, E., & Averett, A. (2001). Emerging issues in school, family, & community connections. Austin, TX: National Center for Family & Community Connections with Schools. Southwest Educational Development Laboratory.
- Kavgacı, H. (2010). *İlköğretimde örgütsel iklim ve okul-aile ilişkileri* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kay, P. J., Fitzgerald, M., Paradee, C., & Mellencamp, A. (1994). Making Homework Work at Home the Parent's Perspective. *Journal of Learning Disabilities, 27*(9), 550-561.
- Knisely, K. (2011). *Literature review: How much does parental involvement really affect the student's success?* http://kniselymtt.pbworks.com/f/EDCI6300_kknisely_LiteratureReview.pdf adresinden erişildi.
- Kohl, G. O., Lengua, L. J., & McMahon, R. J. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of school psychology, 38*(6), 501-523.
- Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(1), 135-149.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., & Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology, 39*(2), 141-159.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C., & Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science, 1*(2), 76-88.
- Leik, R. K., & Chalkley, M. A. (1990). Parent Involvement: What Is It That Works? *Children Today, 19*(3), 34-37.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2011). *Educational administration: Concepts and practices*. Wadsworth Publishing.
- Marshall, M. L. (2004). *Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences* [white paper, electronic version]. Georgia State University Center for School Safety, School Climate and Classroom Management. <http://education.gsu.edu/schoolsafety/> adresinden erişildi.
- McEvoy, A., & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8*(3), 130- 140.
- McNeal, R. B. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces, 78*(1), 117-144.
- MEB. (2012). *Okul aile birliği yönetmeliği*.
- Mo, Y., & Singh, K. (2008). Parents' Relationships and Involvement: Effects on Students' School Engagement and Performance. *RMLE Online: Research in Middle Level Education, 31*(10), 1-11.
- Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child development, 81*(3), 988-1005.
- Nweze, B. R. (1993). *Increasing parent involvement, student attendance and appropriate school behavior of at-risk middle school students through parent partnerships*. Yayınlanmamış doktora tezi, Nova University, Florida.

- Obalar, S., & Ada, S. (2010). Ekolojik bakış açısı ve sosyal kapital kuram çerçevesinde öğrencilerin ilk okuma yazma becerilerinin incelenmesi. *MÜ Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 141-168.
- Oğan, M. (2000). *Okul, Okul-Aile Birliği ile Ana-Baba İletişimi ve Velilerin Eğitim Beklentisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara üniversitesi, Ankara. tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi adresinden erişildi.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.
- Peterson, R. L., & Skiba, R. (2010) Creating school climates that prevent school violence. *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 74(3), 155-163.
- Rafferty, T. J. (2003). School climate and teacher attitudes toward upward communication in secondary schools. *American Secondary Education*, 31(2), 49-70.
- Sackney, L. (1988). *Enhancing school learning climate: Theory, research and practice*. Saskatchewan School Trustee's Association, Research Centre.
- Santelli, E. (2013). Upward social mobility among Franco-Algerians. The role of family transmission. *Swiss Journal of Sociology*, 39(3), 551-573.
- Schueler, B. E., Capotosto, L., Bahena, S., McIntyre, J., & Gehlbach, H. (2014). Measuring parent perceptions of school climate. *Psychological Assessment*, 26(1), 314.
- Sliwka, A., & Istance, D. (2006). Parental and stakeholder 'voice' in schools and systems. *European Journal of Education*, 41(1), 29-43.
- Stevenson, D. L., & Baker, D. P. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child development*, 58(5), 1348-1357.
- Swick, K. J., & Williams, R. D. (2006). An analysis of Bronfenbrenner's bio-ecological perspective for early childhood educators: Implications for working with families experiencing stress. *Early Childhood Education Journal*, 33(5), 371-378.
- Şaban, C. (2011). *İlköğretim okullarında velilerin eğitime katılım düzeyleri ve tercih ettikleri katılım türleri* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe üniversitesi, İstanbul. tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi adresinden erişildi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston: Pearson Education, Inc./Allyn & Bacon.
- Taylor, D. L., & Tashakkori, A. (1995). Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teacher's sense of efficacy. *Journal of Experimental Education*, 63(3), 217-227.
- Teachman, J. D., Paasch, K., & Carver, K. (1997). Social capital and the generation of human capital. *Social forces*, 75(4), 1343-1359.
- Treputtharat, S., & Tayiam, S. (2014). School climate affecting job satisfaction of teachers in primary education, Khon Kaen, Thailand. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 996-1000.
- Verdugo, R. R., & Schneider, J. M. (1999). Quality schools, safe schools: A theoretical and empirical discussion. *Education and Urban Society*, 31(3), 286-307.
- Weber, A. (2010). Can family involvement improve educational outcomes in developing countries?. Paper presented at the meeting of German Economic Association, Zurich.
- Williams Jr, D. L., & Chavkin, N. F. (1989). Essential Elements of Strong Parent Involvement Programs. *Educational Leadership*, 47(2), 18-20.
- Yıldırım, M. C. ve Dönmez, B. (2008). Okul-aile işbirliğine ilişkin bir araştırma: İstiklal İlköğretim Okulu örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 98-115.
- Yusof, N. M. (2012). School Climate and Teachers' Commitment: A Case Study in Penang, Malaysia.

6. EXTENDED ABSTRACT

The word climate is used frequently in daily life. Climate represents the weather conditions such as cold and warm weather or open air and overcast. This term is also used to describe the character of the organizations. School climate is based on perceptions of stakeholders and each stakeholder may perceive the school differently. A student may evaluate the school with the perspective of social relations while their parents may be more interested in safety of the schools, for example. Moreover, school climate is related to increase in positive school outcomes such as student achievement, school effectiveness, and job satisfaction of teachers. On the other hand, parent involvement is a process in which parents consult with teachers and school to develop their children academically and socially. Parent involvement contributes positively to students, schools, teachers, and parents. There is a close relationship between school climate and parent involvement. A welcoming school climate may lead parents to be involved in school. Moreover, characteristics of parent may change perceptions of school climate and parent involvement.

Contemporary world views and education systems claim that parents must be more active in the educational life of their children. However, compared to other stakeholders, parents are less studied by researchers in the Turkish literature. As such, the authors of the current study did not come across any study examining parents' perceptions of school climate in the Turkish context. Parents' perceptions of school climate and parent involvement influence both students' achievement, attendance, and adaptive behaviors and interactions between other school stakeholders (including school community relations). Moreover, family characteristics have an impact on school climate and parent involvement. In this respect, examining parents' perceptions of school climate and parent involvement in terms of parent demographics has significance. When the international literature was reviewed, it was recognized that although school climate perceptions of all stakeholders were examined, most of the studies were limited to perceptions of the teachers. When only the Turkish literature was considered, it was observed that perceptions of teachers were mostly analyzed and in recent years, there has been a few studies searching student perceptions of school climate. However, the researchers of the current study did not meet a study analyzing parent perceptions of school climate in the Turkish literature. Moreover, parent involvement and school climate are associated with each other and are affected by parent characteristics. The current study aims to explore whether education level of parent and grade of student make a difference on parent perceptions of school climate and perceptions of parent involvement.

The design of the current study was causal-comparative research that is a kind of quantitative research method. Dependent variables of the study were parents' perceptions of school climate and parent involvement while independent variables were grade level of children and education level of the parents. In the current study, population consisted of parents of children in primary and middle schools in Ankara. Sample was selected randomly from schools in Çankaya, Keçiören, Yenimahalle, and Altındağ which are central districts of Ankara. Two-stage random sampling was preferred in this study because it is more representative than cluster random sampling and more feasible than individual random sampling. The instrument of the study was a questionnaire consisting of three parts. The first one was demographic questionnaire that aims to collect demographic information of parents. The second section was school climate scale measuring parents' perceptions. The third part was parent involvement scale assessing perceptions of parents about their involvement. The questionnaires were sent to parents in volunteer schools via school administrators and school counselors in an envelope. Data collection period was between November 2014 and December 2014. About one week was given to parents to fill out the questionnaire. Two-way Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) was performed in SPSS 24.0 because the study has two continuous dependent variables and two discrete independent variables.

The results of the current study showed whether education level of the parent and grade level of their child made a significant difference on parent perceptions of school climate and parent involvement. When the interaction between education level of the parents and grade level of the children was analyzed it was concluded that when educational level of the parents decreased, parent perceptions of involvement became more positive in middle school. Moreover, for the primary school, parents with high school degree had the least negative perceptions of parent involvement whereas parents with elementary school degree had the most positive perceptions of parent involvement. On the other hand, when separate effects of the independent variables were considered, there were important conclusions. Parents with elementary school degree perceived school climate more positive than parents with high school degree did. Furthermore, parents with elementary school degree perceived more involvement in school than both parents with high school and university/graduate degree did. Parents having children in primary school perceived both school climate more positively and more involvement in school than those having children in middle school.