

**Anatolian Journal of
Education**

AJ

Editorial Board

Editor in Chief

Assoc. Prof. Asım Arı
Eskişehir Osmangazi University, TURKEY

Assistant Editors

Asst. Prof. Esra Eren
Asst. Prof. Mehmet Ersoy
Asst. Prof. Ersin Karademir
Asst. Prof. Eren Can Aybek
Eskişehir Osmangazi University, TURKEY

Res. Asst. Zeynep Akın Demircan
Res. Asst. Gülçin Çeliker Ercan
Res. Asst. İsmail Kaşarçı
Eskişehir Osmangazi University, TURKEY

Editors

Prof. Zühal Çubukçu
Eskişehir Osmangazi University, TURKEY

Assoc. Prof. Goulimaris Dimitris
Democritus University of Thrace, GREECE

Prof. Khaled Al-Ajlouni
Arap Open University, JORDAN

Assoc. Prof. Irshad Hussain
*The Islamia University of Bahawalpur,
PAKISTAN*

Assoc. Prof. Ali S. M. Al-Issa
Sultan Qaboos University, OMAN

Prof. Ngboawaji Danil Nte
Novena University, NIGERIA

Assoc. Prof. Hussain Alkharusi
Sultan Qaboos University, OMAN

Prof. Barba Aldis Patton
University of Houston-Victoria, USA

Assist Prof. Santosh Behera
Sidho-Kanho-Birsha , INDIA

Dr. Heri Retnawati
Yogyakarta State University, INDONESIA

Dr. Lockias Chitanana
Midlands State University, ZIMBABWE

Assoc. Prof. Harison Mohd Sidek
*Islamic Science University of Malaysia,
MALAYSIA*

Language Editorial Board

Dr. Zeynep Kılıç
Eskişehir Osmangazi University, TURKEY

International Advisory Review Board

Asst. Prof. Nurhan Atalay
Omer Halisdemir University, TURKEY

Mehmet Koçyiğit
Afyon Kocatepe University, TURKEY

Assoc. Prof. Cemil Aydoğdu
Hacettepe University, TURKEY

Asst. Prof. Mohammed Aman Ogeto
Haramaya University, ETHIOPIA

Prof. Carianne Bernadowski
Robert Morris University, USA

Vahid Panahzadeh
Allameh Tabataba'i University, IRAN

Asst. Prof. Yeliz Temli Durmuş
Uşak University, TURKEY

Asst. Prof. Nicola Ritter
Texas A&M University, USA

Prof. Suresh Chand Garg
Himalayan University, INDIA

Assoc. Prof. Azman Che Mat
TUiTM Terengganu, MALAYSIA

Prof. Mehmet Gültekin
Anadolu University, TURKEY

Kerim Sarıgül
Yunus Emre Institute, TURKEY

Assoc. Prof. Ruhan Karadağ
Adiyaman University, TURKEY

Asst. Prof. Nurhan Öztürk
Sinop University, TURKEY

Burcu Karafil
*Bilecik Şeyh Edebali University,
TURKEY*

Dr. Rene Quiroz
Texas A&M University, USA

Asst. Prof. Basak Kasa
Inonu University, TURKEY

Asst. Prof. Astri Yulia
Syah Kuala University, INDONESIA

Contents

The Content Of Indonesian Language Syntactic Learning Instrument Based On The Need Analysis Directed To The Indonesian Language And Literature Education Department Students Among The Universities In Surakarta Indonesia

Tutik Wahyuni, Sarwiji Suwandi, St. Y Slamet, Andayani... 1-10

Influence Of Parenting Styles On Social Adjustment and Academic Achievement Of Adolescent Students In Selected Secondary Schools In Ogun Waterside Local Government Of Ogun State

Adegboyega Lateef Omotosho, Ibitoye Oladayo A., Okesina Falilat Anike, Lawal Banjo M... 11-20

What Drives the Viewership Of An Online Video-lecture Course? A Case Study

Joao Alberto Arantes do Amaral, Aurelio Hess 21-33

Parent Involvement Studies In Social Studies Course In Primary Education

Mehmet Gultekin, Zeynep Kılıç 34-62

**The Content Of Indonesian Language Syntactic Learning Instrument
Based On The Need Analysis Directed To The Indonesian Language
And Literature Education Department Students Among The
Universities In Surakarta Indonesia**

Tutik Wahyuni, Email: tutik21161@gmail.com

Surakarta and lecturer in University of Veteran Bangun Nusantara Sukoharjo

Sarwiji Suwandi, Email: sarwijiswan@yahoo.com

University of Sebelas Maret Surakarta

St. Y, Slamet, Email: slametsty@yahoo.co.id

University of Sebelas Maret Surakarta

Andayani, Email: bu_anda09@yahoo.co.id

University of Sebelas Maret Surakarta

Abstract

This article studied the content of Indonesian Language Syntactic learning instrument based on the need analysis directed to the Indonesian Language and Literature Education Department (Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia – PBSI) students coming from the various universities in Surakarta, Indonesia. It aims to: (1) describe and explain the content of Syntactic learning instrument used for the students (2) describe and explain the appropriate model of Syntactic learning instrument used by lecturers and students. It reveals that some Syntactic learning instruments distributed in the form of textbooks recently only contain theoretical reviews which only acquaints the cognitive needs but push aside both psycho motoric and affective needs. Based on the need analysis of lecturers and students, the learning instruments regarded show the gap of communication of the Linguistic function and are not in compliance to the curriculum. Therefore, the revision of learning instruments based on the need analysis, curriculum development and the students' characteristics must be endeavored. The study was completed through observation, interview, document analysis and survey conducted to analyze the quality of the learning instruments used. Besides, it will give a foundational benefit to elevate the prototype of a new learning instrument. The survey shows that there has not been the appropriate learning instrument synchronous, either with to the curriculum designed or the students' characteristics. The process conducted finally resulted the draft of learning instrument which is in compliance to the needs of lecturers and students. It will be developed using contextual approach, including: constructivism, inquiry, peer learning, demonstration, reflection and authentic assessment.

Keywords: Content of Syntactic Learning Instrument, Need of Learning Instrument, PBSI Lecturers and Students.

Introduction

This study focused on the content of Syntactic learning instrument based on the need analysis done to PBSI students coming from the universities distributed in Surakarta, Indonesia. The reason why Indonesian Language Syntactic material is hard to be accomplished by the students is the lack of comprehension. The limited reference used as the review becomes the problem as well. For instance, Syntactic learning instruments normally distributed nowadays are arranged as textbooks which are complicated to explore. Besides, they present the materials in incomplete aspects (different with the curriculum concept). Simply, the learning instruments provided are not based on the lecturers and students' needs. Some lecturers are even stuck to use textbooks provided by the department without considering whether it can be effectively applied in lecture. Some Syntactic textbooks published nowadays normally have not matched to the standard criteria of an ideal learning instrument. The incomplete discussion provided there are hard to comprehend and only create a monotonous lecture. The incomplete state meant is the disharmony between the theories exposed and reality.

Review of Literature

This problem is generally found in some textbooks presented using structural approach (Ramlan, 2001: 6; Chaer, 2009: 10; Markhamah (2010: 2), Sukini (2010: 2), Arifin dan Junaiyah (2009: 1), Parera (2009: 3). The study explored that the textbooks used by PBSI students in the universities of Surakarta only contain lots of theoretical reviews and cover the cognitive need, while both psycho motoric and affective need are away from the discussion. Besides, the discussions are only presented using simple sentences.

Sidu's *Sintaksis* (2012) has used contextual approach in its explanation as one of the criteria of a good learning instrument. . It has been developed based on the need analysis with 7 elements including *constructivism* as the principle that learning is a knowledge 'constructing' instead of transferring process, *inquiry* from observing to comprehending, *questioning* as the effort to encourage, guide and evaluate the students' thinking process, *learning community* as the concept of establishing a corporative peer learning process to afford better result, *modelling* as the display of materials conveyed, *reflection* as the comprehension established after the learning process, *authentic assessment* as the effort to give a relevant measurement for the learning outcome using contextual approach. In compliance to the concept, Zhan stated, "*Communicative competence plays an important role in language teaching and learning. In this paper, the author makes a tentative effort to explore the children's acquisition of communicative competence in order to help FL learners have a better understanding of the formation of this ability*" (Zhan, 2010; Utami, 2013). In other words, the communicative competences is significant inside the process of language teaching and learning. This article also discusses the children's communicative competences in the study of language acquisition, in order to shape their knowledge toward the competences they have to master.

Similar to the previous study, Zhang (2010: 81-81) explained, "*The paper tries to show the positive effects of cooperative language learning on foreign language learning and teaching. Compared with traditional language teaching, cooperative language learning conforms to the developmental trend of language teaching method and possesses considerable advantages. In the foreign language learning classrooms,*

cooperative language learning provides students with the necessary academic and social skills. The paper reveals cooperative learning benefits language learning in many aspects". Therefore, this article tries to explain both positive and negative impacts in the cooperative process of language teaching and learning. Compared to the conventional language teaching, cooperative language teaching give more benefits to train the students in having a good comprehension of social intelligence and skill.

In compliance to Zhan's explanation, Changjuan contributed the idea in *Acquisition of Communicative Competence* from *Journal of Language Teaching and Research*, stating that communicative competence is the linguistic interaction in target language including the ability to function in the communicative setting of spontaneous transaction done by more than one individual.

In *Topics in Linguistics – Issue 3 – July 2009 – Interface Between Pragmatics and Other Linguistic Disciplines* from *International Journal of Linguistic (issue 3)*, Povolná (2009: 54) discussed "*Negotiation of Meaning in Spoken Interaction*" and explained that the signs given in the communication process is functioned to elucidate the aim of communication of meaning negotiation and oral interaction thus can show the discourse coherence.

A learning instrument is different with a textbook. Generally the target of learning process formulated by the author of a particular textbook is not similar to the curricular aim of an educative program (Tomlinson and Mashuhara, 2004: 162). The use of kinds of commercial learning instrument as the material source conveyed at school is a prevalent condition. The lecturers can use it as the handbook and guidance to elevate the learning process, respond the students' early skill and inputted materials and interpret the tasks and exercises.

The essence of learning instrument means as the key element of a particular language program, including the materials prepared particularly for the institution or the one for the lecturers and teachers (Richards, 2001: 257; Cunningsworth, 1995: 24). The novice lecturer even can use the learning instrument to establish lesson plans or as the guidance to hold the teaching process. Richards (2001: 273) explained that a good learning instrument should have some qualifications to: (1) encourage the students to learn; (2) construct a ground of thought which directs them to construct previous materials learnt; (3) inform the next materials in detail; (4) elucidate what new materials to learn; (5) connect the ideas to what they have understood; (6) motivate them to have a sense toward the new materials; (7) help them to get the feedback; (8) help them to retell what they have gained in the learning process; (9) ensure them that they know what to do; (10) give them an opportunity to check their achievement; and (11) help them to learn better than before.

Method

The data analysis of this article is conducted through qualitative and quantitative methods. The data analysis process is explained as follows: it applies interactive qualitative analysis consisting of three components: (1) data reduction; (2) data display; and (3) verification (Miles and Huberman, 1992: 20). The method used is qualitative descriptive consisting of 3 stages of process as follows:

Document Analysis

It contains review done toward the curriculum, syllabi and lecture quality planning, Syntactic journal and the learning instruments provided. The survey was conducted for 6 months in 4 universities distributed in Surakarta, consisting of 3 private universities including University of Veteran Bangun Nusantara Sukoharjo (*Universitas Veteran Bangun Nusantara Sukoharjo – UNIVET BANTARA*

Sukoharjo), University of Muhammadiyah University Surakarta (*Universitas Muhammadiyah Surakarta – UMS*) and University of Widya Dharma University Klaten (*Universitas Widya Dharma Klaten – UNIWIDHA*) and 1 state university including University of Sebelas Maret Surakarta (*Universitas Sebelas Maret Surakarta – UNS*). The survey brought up a conclusion that these universities have not provided sufficient learning instruments for Indonesian Language Syntactic materials used to conduct the lecture.

1. Interview

The respondents of the interview were the lecturers, students and other readers of the learning instruments in order to explore the quality of the learning instruments.

2. Observation

The data sources used to support the observation includes: (1) respondents who were the lecturers of Indonesian Language Syntactic lecture in the universities in Surakarta, including UNIVET BANTARA Sukoharjo, UMS, UNWIDHA and UNS; (2) textbooks used as the learning instruments or references in the Syntactic lecture.

These steps were accomplished by noting all the sentences contained in the learning instruments provided in 3 private universities and 1 state universities in Surakarta regarded in order to extract the data for the research. The next step was to refer the theories and concepts in compliance to this research.

Findings

The Content of Indonesian Language Syntactic Learning Instrument Based on The Need Analysis of Students and Lecturers

1. The Condition of Indonesian Language Syntactic Learning Instrument in The Universities in Surakarta

The exploration was conducted to collect the information and solution to solve the recent status of the problem through field observation and in-depth interview. The condition of Indonesian Language Syntactic learning instruments were observed based on the field note of document analysis (*Catatan Lapangan Hasil Analisis Dokumen – CLHAD*) and field note of interview (*Catatan Lapangan Hasil Wawancara – CLHW*). The information gained was used as the foundation to design the draft of an ideal Syntactic learning instrument. This article explored 5 Indonesian Language Syntactic textbooks used as the learning instruments in the universities regarded. They included Ramlan's *Sintaksis* (Syntactic), Sidu's *Sintaksis Bahasa Indonesia* (Indonesian Language Syntactic), Sukini's *Sintaksis Sebuah Panduan Praktis* (Syntactic As A Practical Guide), Markhamah's *Ragam dan Analisis Kalimat Bahasa Indonesia* (Mode and Analysis of Sentences in Indonesian Language) and Parera's *Dasar-Dasar Analisis Sintaksis* (Basic Syntactic Analysis).

Indonesian Language Syntactic Learning Instrument for PBSI Students in The Universities in Surakarta

Based on the survey conducted for 6 months in 4 universities including UNIVET BANTARA Sukoharjo, UMS, UNWIDHA and UNS, there were not found many learning instruments of Indonesian Language Syntactic materials. They need more learning instruments to make the lecture process of Indonesian Language Syntactic materials better.

Indonesian Language Syntactic TextBooks Used by PBSI Students in University of Veteran Bangun Nusantara Sukoharjo (UNIVET BANTARA Sukoharjo)

UNIVET BANTARA Sukoharjo has not provided Indonesian Language Syntactic learning instruments. It only uses a general textbook of Ramlan's *Sintaksis* and completed by La Ode Sidu's *Sintaksis Bahasa Indonesia* (2012).

The scope of materials conveyed in those textbooks including: (1) Linguistic strata; (2) Syntactic strata; (3) Syntactic function; (4) Semantic role of sentences; (5) effective sentence; and (6) conjunction. Sidu's *Sintaksis Bahasa Indonesia* contains some advantages and lacks. The table of contents given in the front page makes the user easy to find some specific chapters, sub-chapters and topics contained. However, it does not provide a summary to help the readers have a sense of what the textbook represents, since it becomes a brief description of key concepts in every chapter wrapped in short, brief and easy understood content to help them get the whole content.

Sidu's *Sintaksis Bahasa Indonesia* is different to Ramlan's *Sintaksis*, that it begins with a broader scope about Linguistic definition including Phonology, Morphology and Syntactic. What makes them similar is the scope of grammatical strata using structural approach. The materials contained directs to the cognitive field with a theoretical and scientific characteristic. However, both psycho motoric and affective field have not been considered well.

The conveying of materials is too limited using short information. After the concept is explained, some relevant examples placed in the middle of the explanation using simple sentences.

The language used in Sidu's *Sintaksis* has fulfilled the ideal criteria of learning instrument of being easy understood by the students, teachers, lecturers and linguists. The whole criteria regarded concludes that the textbook as the learning instrument must be communicative and easy to understand.

Indonesian Language Syntactic TextBooks Used by PBSI Students in University of Muhammadiyah Surakarta (UMS)

UMS has not provided Indonesian language Syntactic learning instruments. It only uses Ramlan's *Sintaksis* textbook as the primary guide, while the secondary ones coming from the lecturers, such as Markhamah's *Sintaksis, Ragam dan Analisis Kalimat dalam Bahasa Indonesia* published in 2008 and *Sintaksis 2: Keselarasan Fungsi, Kategori, Peran dalam Klausa* published in 2010.

Both contain lots of teoretical reviews covering the cognitive field (knowledge), but do not touch either psycho motoric or affective field. Therefore, the textbooks has not matched to the aim of an ideal teaching. They do not include either summary or evaluation. Summary is the key concept of every chapter presented in succinct, brief and easy to understand arrangement.

Indonesian Language Syntactic Learning Instrument for PBSI Students in University of Widya Dharma Klaten (UNWHIDHA)

UNWIDHA becomes the one and only university of all involving in this research having textbook entitled *Sintaksis: Sebuah Panduan Praktis* (Syntactic: A Practical Guide) authored by the lecture named Sukini in 2010. The textbook regarded still irrelevant to the ideal learning instrument. The ideal learning instrument should contain standard of competence, basic competence, indicator, learning materials, learning activities and tests. All of those components must be attached in every chapter of a textbook. Sukini's *Sintaksis: Sebuah Panduan Praktis* has not been totally

complete to fulfill the requirements, since it only contains basic competence summarized at page xvi of *Analisis Instruksional* (Instructional Analysis).

Bloom (in Tarigan, 2009: 137) explained 3 area of teaching including cognitive, affective and psych motoric field. Cognitive field refers to the theoretical knowledge. Affective field refers to the behavior which affects the personality. While psycho motoric field refers to the skill. It is concluded that affective and psycho motoric fields are not touched in this textbook.

Indonesian Language Syntactic Textbook for PBSI Students in University of Sebelas Maret Surakarta (UNS)

UNS has not provided Indonesian Language Syntactic learning instruments. It only uses Ramlan's *Sintaksis* textbook as the primary source and the other books authored by the expert outside UNS s the secondary one. The secondary sources is Parera's *Dasar-dasar Analisis Sintaksis* published in 2009.

According to the strata of grammatical unit in Syntactic study, phrase is the smallest unit. While, the textbook does not contain summary, exercises and reflection to the materials thus cause the students cannot get the confirmation to what materials they should emphasize on. It is not completed with the evaluation such as tasks, practices or questions directed to the students. The measurement toward the students' achievement does not flow through the procedural process.

It tends to use complicated theories, formula and symbols to explain the elements of sentences. Moreover, it often inserts the comparison of English. It uses the formula of foreign language and give less concrete instances. There used less concrete instances taken from Indonesian Language. It uses the instances coming from English translation, thus they are not matched to the contextual needs.

The Need of Learning Instrument

Need analysis becomes the main factor grounding the arrangement of a good learning instrument. Therefore, the content must be in compliance with the need of lecturers and students. The study of the lecturers' need analysis at the exploration step was conducted through the interview toward 4 lecturers from 4 different locations in different time as well (representatives of UNIVET BANTARA Sukoharjo, UNWIDHA, UMS and UNS). The informants were selected based on their skill and competence in Syntactic materials. Besides, the selection was considered from their ability to convey their notion about the compliance of the learning instrument they had used this time.

Need analysis is started by holding a theoretical review and field study. This processes are conducted to identify the need of learning instrument, including: (1) for the lecturers; (2) for the students; and (3) description of the result.

The Need Of Learning Instrument Based On The Lecturwes' Point Of View

The need of learning instrument based on the lecturer's point of view was explored using document analysis and interview. Using the instrument of field and filed note of interview (*Catatan Lapangan Hasil Wawancara*), the lecturer was known to have a problem of being difficult to comprehend the Indonesian Language Syntactic textbooks. The need identification was conducted then to get a kind of information about learning instrument which they (lecturer A and H) want to use, such as:

First, the one used in the University of Widya Dharma Klaten, as considered good, even if it contained some lacks. The arrangement of learning instrument include some elements such as standard of competence, basic competence, indicator, learning outcome, learning materials, learning procedure, evaluation and reflection. Besides, tasks and exercises should be attached to improve students' activities. However, University of Widya Dharma Klaten (UNWIDHA) does not have those elements completely in the learning instrument used.

Second, a good learning instrument should have given the variation of examples in order to improve the students' comprehension. It should consider the context of phrase, clause, sentence and discourse. Besides, it should have given the variation of sentence patterns using *subject-predicate-object*, *subject-predicate-complement*, *subject-predicate-object-adverb* and others. Thus can be seen that those patterns come from standardized variations. Those patterns can be found from the knowledge variation, either in oral or written communication. However, the knowledge variation is not the only one absolutely used in all kinds of context. There needs to explore other variation used. For instance, Indonesian language speakers use a kind of non-standardized variation in communication. The authors of Syntactic textbook need to expose those variations by examples. Since every speaker ever practiced the different structure of the sentences they uttered or written based on the situation or context they are involving in.

Third, the examples given in the textbook as the learning instrument should have represented the Indonesian Language variation to afford the total comprehension of the readers. If a particular textbook only shows one particular variation, it will create the understanding of the readers that the variation exposed is the only one permitted in the social dimension in all the situation. The use of other kinds of variation will motivate the readers to conclude the language characteristics and bring out the notion that Indonesian Language has more than one variations.

Fourth, the learning instrument must be based on the context. The examples should have been completed by the context. It could be in a dialogue or discourse. It would help the readers to identify the speakers involved in the context, media, aims and other things.

Fifth, the quality of a sentence does not always refer to the complete elements of function but the meaning conveyed. Therefore, the author of Syntactic textbooks should present the alternative answers.

Sixth, There were found some irrelevant materials in Ramlan's *Sintaksis*, for instance the interrogative sentences at page 12 and 13 (CLHAD). There are many data which actually do not need to be attached in nowadays Syntactic textbooks. For instances, the element of *Si Boy* in the construction of *Ongky 'Si Boy' Alexander*, *Jamu* in the construction of *Marta 'Jamu' Tilaar*, *Semar* in the construction of *Gus 'Semar' Dur*, *Si Tenda Biru* in the construction of *Desi 'Si Tenda Biru' Ratnasari* and *Jacko* in the construction of *Michael 'Jacko' Jackson*. *Si Boy* and *Si Tenda Biru* belongs to the nomina phrase. However, after they are put into the word area, will the construction of *Ongky 'Si Boy' Alexander* and *Desi 'Si Tenda Biru' Ratnasari* remain as phrase or change as word? The similar data need to be discussed in the Syntactic textbooks. Both segmental and supra-segmental elements must be explained in the sentence characteristics. The author of Syntactic textbooks generally only explain the area of phrase, word, clause and sentence. There are words which actually are words indeed, and words which actually are sentences. As well as phrases which actually are phrases indeed, and phrases which actually are sentences. The supra-segmental element can distinguish the differences of the Syntactic field.

The Need of Learning Instrument on The Student E' Point of View

Based on the interview conducted with the students as the informants (student N, E and P), they stated that learning instrument is an important learning source, thus they need it. They stated that the learning instrument should: (1) contain complete, brief, compact and easy to understand materials; (2) expose materials contextually taken from daily life.

The result of interview conducted with the lecturers and students concluded that Syntactic learning instrument needed to be developed using contextual approach. There are 7 criteria of qualified learning materials follows: using of media such as figure, diagram and mapping, grouping the learning community, motivating the students to be actively involved in the teaching and learning process (constructivism), commanding the students to distinguish the simple and compound sentences (inquiry), encouraging the students to ask, reflecting and make the lecturers to establish a good relation to the students. The interview concluded that the lecturers had conducted a good contextual approach in conveying the Syntactic materials.

The Description Of Studied Learning Instruments

Learning instrument is one of the dominant facilities used to support the learning process and as the guide to conduct the lecture. That is the reason why the lecturers need the learning instruments a lot. This point is supported by the identification of the informants' (students) needs stating that learning instrument is used to elevate their comprehension.

As the consideration to arrange a prototype of learning instrument contextually, there needs to be completed by tasks, exercises and approaches. However it is restrained by the lack of support of finance and professionalism of the lecturers.

The solutions toward the problem of arranging the learning instrument can be described as follows: (1) it should be arranged relevantly; (2) it should emphasize on the communicative exercises for the students; (3) it should apply an interesting approach to encourage the students to involve in communication using appropriate sentences; (4) it should present easy to understand materials; (5) it should be able to establish an optimum independent learning; (6) it should accommodate the students' needs toward the Indonesian Language Syntactic materials in Higher Education. Based on the identification of need analysis of the learning instrument and the learning instruments provided, the development conducted contextually should include the criteria below:

First, it should be arranged according to the curricula. *Second*, it should elevate the competence of communication according to the essence of language function in communication based on the curricula. The communication skill should not be dominated the knowledge variation only.

Third, the learning instrument arranged using contextual approach should be implemented in authentic exercises and tasks, either by individual or group. *Fourth*, syllabi and lesson plan should be developed through an analysis of communicative skills in Higher Education by grouping the basic competence related to the topic discussed and conducted in a continuous learning. The revision of lecture agenda should be situational in giving the materials, tasks and exercises.

Fifth, text selection in the learning instrument must be in compliance to the needs. The use of heterogeneous context helps to find some specific data such as the variation of

incomplete clause garishly used in newspapers nowadays. If the Syntactic textbooks keep sticking on the pattern of *subject-predicate*, those variations will not be touched and remain as an unresolved phenomenon of language in daily interaction.

Sixth, the use of learning instrument should be developed according to the students' needs. *Seventh*, the use of learning instrument should be developed alongside with the information sharing of sufficient learning materials. *Eighth*, the learning instrument should be a worthy learning source for lecturers and students. *Ninth*, learning instrument should touch and elicit intelligence and affective area.

Tenth, syllabi and lesson plan should contain scoring. *Eleventh*, the learning instrument should consist of: (a) standard of competence; (b) basic competence; (c) indicator; (d) mapping; (e) learning materials; (f) summary; (g) tasks; (h) exercises; (i) reflection; and (j) tests.

Conclusion

The Indonesian Language Syntactic learning instrument for PBSI students in the universities in Surakarta are still irrelevant to the lecturers and students' needs, since they only apply structural approach which covers the cognitive needs and do not touch both psycho motoric and affective needs. They are needed to be revised to find the relevance using contextual approach including *constructivism, inquiry, questioning, learning community, modelling, reflection* and *authentic assessment* by taking the daily life examples as the function of language to communicate.

References

- Akrekar R, Joshi M. 2008. *Natural Language Interface Using Shallow Parsing*. *International Journal of mputer Science and Applications*; 5(3):70-90.
- Arifin, E. Zaenal 2009. *Sintaksis*. Jakarta : Gramedia. Devi, V Bavani 2013. *International Research Journal of Pharmaceutical and Applied Sciences (IRJPAS)* Available online at www.irjpas.com Int. Res J Pharm. App Sci., 2013; 3(5):249-252 Available online at www.irjpas.com
- Eisenbeiss, Sonja. 2009. "Generative approaches to language learning." *Linguistics: an interdisciplinary journal of the language sciences* 47.2 (2009): 273+. *Gale Education, Religion and Humanities Lite Package*. Web. 5
- Horrocks, G., & Stavrou, M. (1987). Bounding theory and Greek syntax: Evidence for whmovement in NP, *Journal of Linguistics*, 23,79–108.
- M. Lewis.2013. *Linguistics: an interdisciplinary journal of the language sciences*. 49.2 (March. 2011): p415. From *Gale Education, Religion and Humanities Lite Package*.
- Keraf, Gorys. 1991. *TataBahasa Indonesia*. Ende : Nusa Indah Ende Flores.
- Parera, J.D. 2009. *Dasar-dasar Analisis Sin-taksis*. Jakarta : Erlangga.

- Phyue, See Lai, Aye Thida. 2013. "Unknown Word Detection via Syntax Analyzer". *LAES International Journal of Artificial Intelligence (UIJ-AI)* vol.2 No.3, September 2013.pp 107-116. ISSN 2252-8938.
- Povolna, Renata. 2009."Negotiation of Meaning in Spoken Interaction ". *International Journal Linguistic Purwo, Bambang K.1985.Untaian Teori Sin-taksis 1970-1980-an*. Jakarta: Arcan
- Ramlan, M. 2001. *Ilmu Bahasa Indonesia: Sin-taksis*. Yogyakarta: UB Karyono.
- Richards, J.C. & Rodgers, Theodore S. 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching (New Edition)*. Cambridge: University Press.
- Sidu, La Ode. 2012. *Sintaksis Bahasa Indonesia*. Kendari: Unhalu Press.
- Suhardi.2008.*Sintaksis*.Yogyakarta: UNY Press.
- Sukini, 2010. *SintaksisL: Sebuah Panduan Praktis*. Surakarta: Yuma
- Sultan, Fazal Mohamed Mohamed. 2009.Syntactic Structure Of Bateq's Noun Phrase *GEMA Online Journal of Language Studies 47Volume 9(1)*.
- Tarigan, Henry Guntur.1985. *Prinsip-prinsip Dasar Sintaksis* . Bandung: Angkasa.
- Tomlinson, Brian & Mashuhara, Hitomi. 2004. *Developing Language Course Materials*. Singapore: SEAMEO
- Rwakakindo, Ibrahim Domician. 2015."The Syntactico-Semantic Proficiency of Written English Language for Undergraduate Students in Tanzania ". *Journal of Literature, Languages and Linguistic*. ISSN 2422-8435. An International Peer-reviewed Journal vol 16.
- Verhaar, J.W.M. 2006. *Asas-asas Linguistik Umum*. Yogyakarta : Gadjah Mada University Press.
- Verhagen, Arie. 2008. Constructions of Intersubjectivity: Discourse, Syntax, and Cognition Author(s): [Barbara Dancygier](#) Source: *Linguistics: an interdisciplinary journal of the language sciences*. 46.3 (May-June 2008): p658. From *Gale Education, Religion and Humanities Lite Package*.
- Victor, Kebande Rigworo, Karani Nyachiro Nelson. 2013. "Formal Semantics, Syntax, Pragmatics: An Essence of Programming Language Desibn".*Academic International*. ISSN 2223-9553 , ISSN 2223-9944. Vol. 4 No.2 March 2013.
- Zhan, Changjuan. 2010. "Acquisition of Communicative Competence".*Journal of Language Teaching and Research* ISSN 1798-4769Volume 1, Number 1, January.
- Zhang, Yan. 2010. "Cooperative Language Learning and Foreign Language Learning and Teaching". *Journal of Language Teaching and Research* SSN 1798-4769 Volume 1, Number 1, January.

Influence Of Parenting Styles On Social Adjustment and Academic Achievement Of Adolescent Students In Selected Secondary Schools In Ogun Waterside Local Government Of Ogun State

***ADEGBOYEGA, Lateef Omotosho adegboyegalateef@gmail.com**

IBITOYE, Oladayo A. dayuinternational1@yahoo.com OKESINA,

Falilat Anike (Ph.D) fokesina@yahoo.com

LAWAL, Banjo M. lawal_banjo@yahoo.com

Department of Counsellor Education, Faculty of Education, University of Ilorin, Ilorin, Nigeria

Abstract

The study examined the influence of parenting styles on social adjustment and academic achievement of adolescents in selected secondary schools in Ogun Waterside Local Government Area of Ogun State. Two hundred and forty secondary school students participated in the study. The sample of students was selected from eight secondary schools in Ogun Waterside Local Government Area of Ogun State. Descriptive survey design was used to execute the study. Data were collected through questionnaires and achievement test. The data were analysed using analysis of variance (ANOVA). The study showed that there is significant difference in social adjustment of adolescents from autocratic, democratic and permissive parenting homes. It revealed that adolescents from democratic homes adjust better in social situations than their counterparts from autocratic and permissive homes. The study also showed significant differences in academic achievement of adolescents from autocratic, democratic and permissive parenting homes. It revealed that democratic style of parenting influence academic performance more positively better than autocratic and permissive parenting style.

Key words: Parenting Styles, Social Adjustment, Academic Achievement, Students

Introduction

Home is the first and foremost institution of learning where the child acquires his first experiences. The type of experience gained here serves as basis and solid foundation upon which other agencies of socialization outside the home build later on. A good home gives the child a sense of security, love and mutual respect among the individuals at home, acceptance, sharing responsibilities and feeling proud of one's parents and home (Fayombo, 2004).

Parenting is a complex activity that includes many specific behaviours that work individually and together to influence child's outcomes. Baumrind (1967) in Gonzalez et al (2002) generally describes styles of parenting as patterns or configurations of parenting behaviours. While Klien (2001) sees parenting styles as a psychological construct representing standard strategies parents use in raising their children.

As difficult and challenging as child rearing is, the task and problem involved are by no means over especially when young ones attain adulthood. Difficulties are inextricably associated with the nature and function of the family, as it exists in our society. Parenting is one of the most challenging and one of the most important tasks of adulthood. Parenting style affects the development of children's conduct and characteristics (Blondin & Cochran, 2011). The three parenting styles can predict a child's outcome including social competence, academic performance, psychosocial development, problem behavior (Terry, 2004), optimism, confidence, motivation, and attention problems (Kordi & Baharudin, 2010). Parenting styles largely influence cognitive development and social competence and adjustment.

Social adjustment, which is a product of social growth, is an important indication of psychology health that attracts the attention of many psychologists. Social growth is the most important aspect of one's development and it is acquired through the relationship with others especially with the parents, peers and the teachers, and it is the assessing criterion of social growth related to the person's adjustment with him/herself and others (Hartup & Rubin, 2013). Without adjustment, the person will not be able to meet many of his/her basic needs. If one is incompatible with the society properly, he will feel isolated. How well a child will adjust socially is dependent on the style of parenting practiced by the parents.

Just as parenting affects social adjustment, it also has influence on the academic achievement of the adolescent children. Past studies have shown that parents, through their parenting styles built critical foundations for various aspects of children's development and achievement. Jacobs and Harvey (2005) indicated that parenting style is one of the significant contributors to student's academic achievement in school. Spera (2005) asserted that parenting styles emphasizes on the response parents provide to their children and the method which parents used to demand compliance from their children. Baumrind (2005)

categorized types of parenting style based on two dimensions which are responsiveness and demandingness. According to Baumrind, responsiveness refers to the degree that parents promote self-assertion and individuality by showing care and acceptance to children's desires. Care and acceptance includes kindness, support for independence, and logical contact. Demandingness refers to demands that parents make on children to be included into society (Baumrind, 2005). The demands are imposed through monitoring and controlling of children's behaviors, as well as communicating the demands directly to the children.

Demandingness and responsiveness is classified into three child rearing patterns as autocratic, democratic and permissive. Each of these parenting reflects different natural occurring patterns of parental values, practices, behaviour and a balance of responsiveness and demandingness. In the autocratic family setting, parents play a domineering role in establishing the conducts of behaviour that are to be adhere to. These parents provide well-ordered and structured environments which clearly states rules. Democratic method of parental pattern is the one in which adolescents are consulted of family matters, provide their children with warmth, affection and autonomy, yet, they set limit and are demanding. Permissive parents on the other hand, give up most control to their children, parents make few, if any, rules and the rules that they make are usually consistently enforced. They tended to be disorganized and ineffective in running the household (Fayombo 2004).

Problem

Parents, counsellors and schools have sincere and long standing interest in knowing and talking the various problem affecting students' social adjustment and learning but the more the concern, the more the rate of failures in our secondary schools and students maladjustment. This is so because, in today's context, schools are dealing with a large population of culturally deprived young-stars who mostly have stimulus malnutrition. In most cases, neglect by parents in the process of seeking for how to make ends means, lack of educational and recreational materials in childhood, autocratic parenting style and most often permissive attitude of parents, have not provided the motivational basis for a well-balanced social interaction and achievement in school work. The students are becoming progressively inadequate and alienated from the activities of the school. Most students in this category cope with such inadequacy by dropping out of school due to persistent failure or may be lured into examination malpractices, cultism etc. ultimately, the employers of labour are beginning to worry that graduates of Nigerian institutions lack basic skills to make them employable outside Nigeria. Nigerian graduates are subjected to further evaluations and/or asked to take remedial courses before they can go for further programmes.

In view of the above, the researchers investigated how parenting style affect social adjustment and academic achievement of adolescents.

Research Hypotheses

The following hypotheses were generated to guide the study.

1. There is no significant difference in social adjustment of adolescents from autocratic, democratic and permissive parenting homes.
2. There is no significant difference in academic achievement of adolescents from autocratic, democratic and permissive parenting homes.

Method

Descriptive survey design was used to execute the study. The population of the study consists of the secondary school students in the Ogun Waterside Local Government of Ogun State. Two hundred and forty (240) students were randomly sampled from eight (8) public and private schools to provide data for the exercise.

The relevant data of the study were obtained using two sets of instruments (questionnaire and interview schedule) designed by the researchers. The questionnaire was developed to gather data from students on their perceived parents' styles of parenting. The questionnaire which was a 28 item instrument had three sections. Section "A" elicited student-respondents' personal data while Section "B" made up of 12 items was directed at finding out the perceived parenting styles of the students' parents and section C sought the students social adjustment information. The second instrument, a validated Mathematics and English Language achievement test was used to obtain their academic achievement data. The first two instruments had a likert rating scale of 4-1 in a descending order for positive items and reverse for negative items. The face validity of the instruments was determined by peer review. The instruments were also piloted on 30 students to assess their reliability. The instrument was administered twice with a two week interval. The scores from the two set of administration were correlated using Pearson Product Moment Correlation (PPMC) and the result of the pilot study is 0.77 and 0.76 respectively. This reliability co-efficients of the research instruments were deemed high enough to warrant their usage to gather data for the main study. For the achievement test, item analysis was performed on the Mathematics and English Language achievement test so as to determine the discrimination power and difficulty level of the items.

The researchers personally administered the instruments to the respondents in their respective schools after permission had been obtained from the schools' authorities and verbal consent of the students. The relationship established between the researchers and the respondents engendered a high response rate and instructions were scrupulously followed. The statistical software, Statistical Package for Social Sciences (SPSS) version 20 was used to analyse the data collected. The data were arranged in the required format and keyed into

the software for the processing. The statistical tests were performed using Analysis of Variance (ANOVA), and the hypotheses were tested at 0.05 level of significance.

Findings

Hypothesis one: There is no significant difference in social adjustment of adolescents from autocratic, democratic and permissive parenting homes.

Table 1

ANOVA analysis of the differences in social adjustment of adolescents from autocratic, democratic and permissive parenting homes

STYLES	NO.	SCORE	MEAN	SD
AUTOCRATIC	84	1775	21.13	2.57
DEMOCRATIC	98	3398	34.67	7.31
PERMISSIVE	58	1218	21.0	6.98

Table 2

ANOVA Computations on difference in social adjustment of adolescents from autocratic, democratic and permissive parenting homes

Source of Variation	Sum of Square	df	Mean Square	F-cal.	Remark
Between Groups	6950.98	2	3475.49	126.43	Significant
Within Group	6515.35	237	27.49		
Total	13466.33	239			

$p < 0.05$, $F_{2, 237} = 3.00$

The table above shows that F-calculated value of 126.43 is greater than F-critical of 3.00 given 239 degree of freedom at 0.05 level of significance. Since the calculated value is greater than the critical value, the null hypothesis which states there is no significant difference in social adjustment of adolescents from autocratic, democratic and permissive parenting homes is rejected in favour of the alternative hypothesis. This implies that there is

Influence Of Parenting Styles On Social Adjustment And Academic Achievement Of Adolescent Students In Selected Secondary Schools In Ogun Waterside Local Government Of Ogun State

significant difference in social adjustment of adolescents from autocratic, democratic and permissive parenting homes. Since there is significant difference between the social adjustment of adolescents from autocratic, democratic and permissive parenting homes, pair wise analysis was done using protected t-test analysis to determine which of the methods/styles is most effective or where the differences lie. Below is the result of the protected t-test analysis.

Table 3

Protected t-test analysis of differences in group means (\bar{X}) due to parenting styles

Parenting Styles	Permissive (n=58)	Autocratic (n=84)	Democratic (n=98)
Permissive	21.0 ^a	-0.55	-12.59
Autocratic		21.13	-12.03
Democratic			34.67

a = Group means (mean) (\bar{X}) are in the diagonal while protected t-values are above the diagonal.

- Significant at 0.05; df =237; critical t =1.96.

The analysis reveals that students from democratic parenting homes (t=12.59, df=237) significantly adjust to social situations better than either those from autocratic (t=0.56, df=82) or those from permissive parenting homes (t=12.03, df=238). These values are compared to the critical t-value of 1.96 given 237 degree of freedom at 0.05 level of significance. Democratic and autocratic parenting styles were significant.

Hypothesis Two: There is no significant difference in academic achievement of adolescents from autocratic, democratic and permissive parenting homes.

Table 4

ANOVA analysis of the differences in academic achievement of adolescents from autocratic, democratic and permissive parenting homes

(PARENTING) STYLES	N	SCORE	MEAN	SD
AUTOCRATIC	84	2103	25.04	2.57
DEMOCRATIC	98	3288	33.55	7.31
PERMISSIVE	58	1318	22.72	6.98

Table 5
ANOVA Computations on differences in academic achievement of adolescents from autocratic, democratic and permissive parenting homes.

Source of Variation	Sum of Square	df	Mean Square	F-cal.	Remark
Between Groups	1279.7	2	639.85	97.24	Significant
Within Group	1558.3	237	6.58		

$p < 0.05$

The table above shows that F-calculated value of 97.24 is greater than F-critical of 3.00 given 239 degree of freedom at 0.05 level of significance. Since the calculated value is greater than the critical value, the null hypothesis which states there is no significant difference in academic achievement of adolescents from autocratic, democratic and permissive parenting homes is rejected in favour of the alternative hypothesis. This implies that there is significant difference in academic achievement of adolescents from autocratic, democratic and permissive parenting homes. Since there is significant difference between the academic achievement of adolescents from autocratic, democratic and permissive parenting homes, pair wise analysis was done using protected t-test analysis to determine

T			
Total	2838.0	239	
<i>Protected t-test analysis of differences in group means (\bar{X}) due to parenting styles</i>			
Parenting styles	Democratic (n=98)	Autocratic (n=84)	Permissive (n=58)
Democratic	33.55 ^a	7.04	1.68
Autocratic		25.04	5.35
Permissive			22.72

a = Group means (\bar{X}) are in the diagonal while protected t-values are above the diagonal.

- Significant at 0.05; df =237; critical t =2.02.

The analysis reveals that students from democratic parenting homes ($t=7.04$, $df=237$) significantly performed better than either those from autocratic ($t=5.35$, $df=237$) or those from permissive parenting homes ($t=1.68.03$, $df=237$). These values are compared to the critical t-value of 1.96 given 117 degree of freedom at 0.05 level of significance. Democratic and autocratic parenting styles were significant.

Discussion

The hypothesis which states that there is no significant difference in social adjustment of adolescents from autocratic, democratic and permissive parenting homes was rejected. The result of the study showed that democratic authoritative parenting affects social adjustment more positively than both autocratic and permissive styles of parenting. This is in line with Lazar et al. (2009) who found a positive relationship between authoritative (democratic) parenting style and social adjustment of children. Sharing too much with children sometimes results in the children suffering social and psychological difficulties, which made the adjustment even more problematic (Lazar et al., 2009).

The hypothesis which states that there is no significant difference in academic achievement of adolescents from autocratic, democratic and permissive parenting homes was rejected. This means that there are differences in the academic achievement of adolescents from autocratic, democratic and permissive parenting homes. The study revealed that students from democratic homes performed better than students from autocratic and permissive parenting homes. It also revealed further that autocratic style of parenting influence academic performance better than permissive. This shows that permissive style of parenting is not a good one (an advisable one). This study corroborates past studies which showed that authoritarian parenting is related low academic achievement (Attaway & Bry, 2004) and higher levels of school problem (Roche, Ensminger, & Cherlin, 2007). Permissive parenting was also found to significantly correlate with academic achievement (Lee, 2006; Roche, Ensminger, & Cherlin, 2007). This means that parents with too high or too low demandingness and responsiveness have children with low academic achievement. Past studies have established a positive correlation between authoritative parenting style and academic achievement (Slaten, 2006; Roche et al., 2007; Simons & Conger, 2007; Pong, Johnston & Chen, 2009). Students with better academic achievement have parents who are more authoritative.

Conclusion

Based on the findings of this study, the following conclusions were drawn:

There was a significant difference in social adjustment of adolescents from autocratic, democratic and permissive parenting homes.

There was a significant difference in academic achievement of adolescents from autocratic, democratic and permissive parenting homes.

Recommendations/Suggestions

Marital/Marriage counsellors should take the lead in the advocate of different types of parenting styles; this is to educate the populace on the problems associated with parenting styles. Government should make policies that will encourage parents to stay together and that which will prevent divorce. Religious organizations should also partake in the struggle against parenting styles. Parents and couples should try as much as possible to love and tolerate themselves more as this is how they can raise a happy family and a happy future.

References

- Attaway, N. M. & Bry, H. B. (2004). Parenting style and black adolescents' academic achievement. *Journal of Black Psychology*, 2(30), 229-247.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. In J. Brooks-Gunn, R. Lerner, and A. C. Peterson (Eds.), *The encyclopedia of adolescence* (pp. 746-758). New York:
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal Of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Blondin, C. A., Cochran, J. L., Oh, E., Taylor, C. M., & Williams, R. L. (2011). Relationship of adult representations of childhood parenting and personality tendencies to adult stressors and political ideology. *Journal Of Adult Development*, 18(4), 204-213.
- Fayombo, G.A (2004). *Human development across lifespan*. Alafas Nigeria Company; Ibadan
- Garland. Baumrind, D. (2005). *Patterns of parental authority and adolescent autonomy*. In J. Smetana (Ed.) *New directions for child development: Changes in parental authority during adolescence*. A San Francisco: Jossey-Bass
- Gonzalez-Pienda, J. A., Nunez, J. C., Gonzalez-Pumariega, S., Alvarez, L., Rocas, C. & Garcia, M. (2002). A structural equation model of parental involvement, motivation and attitudinal characteristics, and academic achievement. *Journal of Experimental Education*, 70(3), 257-289.
- Hartup W.W. and Rubin Z. (2013). *Relationships and Development*, Psychology Press.
- Kordi, A., & Baharudin, R. (2010). Parenting attitude and style and its effect on children's school achievements. *International Journal of Psychological Studies*, 2(2), 217-222.
- Lazar, A., Guttman, J., & Abas, L. (2009). Parental authority in divorced families. *Journal Of Divorce & Remarriage*, 50(5), 356-368.

Influence Of Parenting Styles On Social Adjustment And Academic Achievement Of Adolescent Students In Selected Secondary Schools In Ogun Waterside Local Government Of Ogun State

- Pong, S., Johnston, J. & Chen, V. (2010). Authoritarian parenting and Asian adolescent school performance: Insights from the US and Taiwan. *International Journal of Behavior Development*, 34(1), 62-72.
- Roche, K. M., Ensminger, M. E. & Cherlin, A. J. (2007). Parenting style and adolescent outcomes among African and Latino families living in low income. *Journal of Family Issue*, 11(23), 882-909.
- Simons, G. L. & Conger, R. D. (2007). Linking father-mother differences in parenting to a typology of parenting style and adolescent outcomes. *Journal of Family Issue*, 28(2), 212-241.
- Slaten, C. D. (2006). *The effect of parenting style and family structure on academic achievement in rural setting*. (Doctoral dissertation, Truman State University). [Online] Available: <http://proquest.umi.com>
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 126-146.

What Drives the Viewership of an Online Video-lecture Course? A Case Study

João Alberto Arantes do Amaral**

Federal University of São Paulo jarantes@alum.mit.edu

Aurélio Hess

Oswaldo Cruz University hessaurelio@gmail.com

Abstract

In this article, we discuss the dynamics that led to viewing of 18 five-minute videos, created as part of a business dynamics course and made freely available on Internet. Over a period of five years, the videos were watched 2,740 times in 80 countries. The goal of our research was to understand what dynamics drove the viewership. We collected quantitative data from eighteen Google Analytics reports and from professor's courses log, and made a systems analysis of it. We reached the following conclusions: 1) The professor's actions to promote the course enabled direct access on the part of the students; it also led to wider viewership as a result of being picked up by search engines that made the videos available to a wider audience. 2) Once the videos were posted on Youtube, Youtube and search engine algorithms stimulated increased viewership. 3) Internet users' actions such as sharing the videos on social networks and embedding the videos on personal websites also stimulated the the number of views.

Key words: Systems analysis, videos' viewership, self-study course, video-lectures, search-engines dynamics

* If the article has been presented at any seminar or conference, the name of the conference, the institution where it has been presented and the date of the presentation needs to be mentioned.

**Corresponding author.

Introduction

In October 2012, the first author was invited to teach a five-hour lecture on business dynamics in Sao Paulo, Brazil. Students were part of an international Master of Science Program in Business Management. This course was a result of a partnership between the Mauá Institute of Technology of Brazil and Steinbeis University in Germany.

The students were all Germans: they took the majority of the master's course modules in Germany. One of the modules was taught in Brazil by Brazilian professors of the Mauá Institute of Technology. The module was designed to provide the students with an international experience, exposing them to Brazilian business environment and culture.

The business dynamics lecture was part of the module taught in Brazil. The lecture aimed to present the students the main concepts of system dynamics and give them practical examples of application of these concepts in business. Before the lecture, the professor (the first author) created a booklet of exercises to be used during the lecture, along with a companion webpage.

The lecture was given in English to 30 students during the course of one afternoon. At the beginning of the lecture each student received a kit with the booklet and pens. During the lecture, the professor followed a problem-based learning approach. For each concept presented in class, he challenged the students to perform small exercises (sometimes individually, sometimes in groups), solving problems proposed in the booklet. The lecture was intense and demanding: the students were exposed to a variety of concepts in a short period of time.

After the lecture, the professor posted 18 short videos that summarized the key concepts taught in the course on the course's companion webpage (Figure 1). He titled these the System Dynamics Self-Study Course. (thereafter SDSSC). The webpage was made freely available on the Internet; anyone could reach it using searching engines. Each video was approximately five minutes long. The videos were also posted on a Youtube educational video channel created by the professor.

System Dynamic Self Study course

The main objective of this page is to promote a quick overview of the main concepts of System Dynamics theory. We have five minutes lecture (in video format), small case study (in pdf format) and the case study solution (in video format). In order to do the self study course, download the case study booklet ([click here to download](#))

- Video 1- [Case Study one: The Great Leap Forward](#)
- Video 2- [Solution to Case Study one: The Great Leap Forward](#)
- Video 3- [Case Study two: The prohibition](#)
- Video 4- [Solution to Case Study two: The prohibition](#)
- Video 5- [Mental Models](#)
- Video 6- [Case Study three: The birth control in Romania](#)
- Video 7- [Mental Models & Virtual Worlds](#)
- Video 8- [Systems: basic concepts](#)
- Video 9- [System's characteristics](#)
- Video 10- [System Dynamic Modelling Tools: causal links](#)
- Video 11- [Positive Feedback Loops](#)
- Video 12- [Negative Feedback Loops](#)
- Video 13- [Modelling exercise 1: Mr. Burns x Homer Simpson](#)
- Video 14- [Modelling exercise 2: The rework cycle](#)
- Video 15- [Creating a model, step by step: The Aids Epidemic Dynamics](#)
- The use of system dynamics to understand real life problems: The People Express Case Study
 - Watch the video ["People Express success"](#)
 - Answer the Question 1, Case Study 6, from the booklet
 - Video 16- [Solution to People Express Case Study-part 1](#)
 - Watch the videos ["People Express Troubles"](#), ["People Express Failing"](#), ["People Express Failing Discussion"](#)
 - After watching these 3 videos, come back to the case study, answer questions 2 and 3 and create your model. You can compare your solution to mine (lecture 17).
 - Video 17- [Solution to People Express Case Study-part 2](#)
- The Story of Stuff Case Study: Modeling the dynamics of extraction, production, consumption and disposal of products.
 - Watch the video [The Story of Stuff](#). After that try to create system dynamic models for the story presented.
 - Video 18- [Solution to Story of Stuff Case Study](#)

Figure 1. The course webpage

The professor subsequently created a link to the videos (SDSSC) from his own website and from a System Thinking website he created for another course. Over the years, he encouraged his students to visit the link to the webpage in order to review basic concepts of system dynamics..

Five years after the creation of SDSSC, the professor became curious as to whether students had accessed the webpage or not. To find out, he made use of the Google Analytics tool. He was thus able to retrieve information regarding the number of times of each video had been watched, the places from where the users had accessed the video, the origins of Internet traffic to the videos, and many other characteristics (Figure 2).

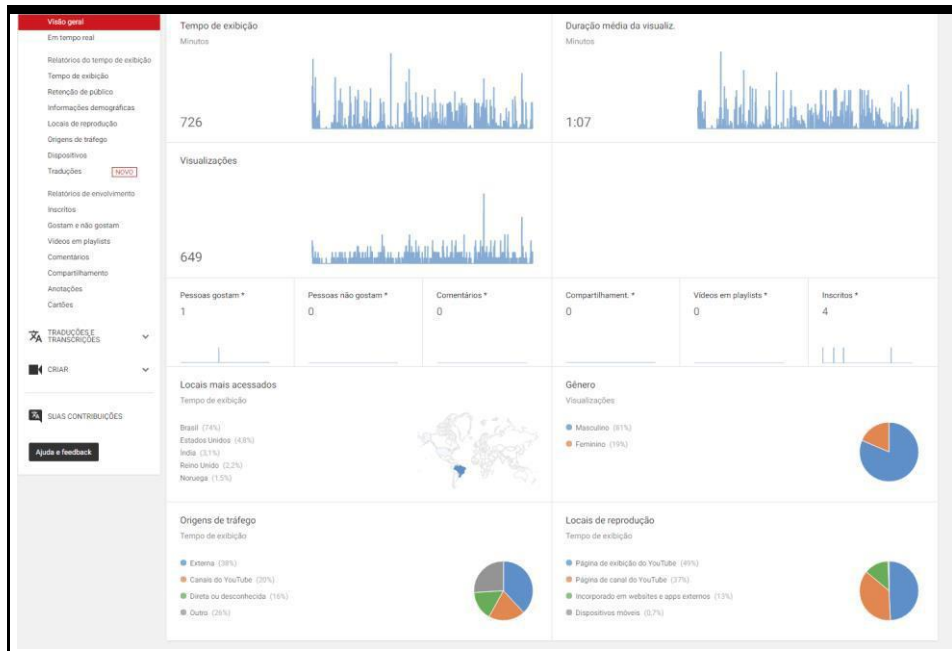


Figure 2. One example of the Google Analytics report interface

He discovered that the videos had been watched by a surprising number of people from countries from all over the world. The research question then became: what were the dynamics that led to the videos being watched? In this article, we share our findings.

Theoretical Review

Making course material freely available online is not a new idea. The Massachusetts Institute of Technology began to make course content available in 2001, through its OpenCourseWare (OCW) initiative (Abelson, 2008). The movement that began with MIT now aggregates several universities in the OCW Consortium (Lerman & Potts, 2006). Universities are making their courses' contents available to people worldwide, bringing positive educational impacts (Caswell et al., 2008).

On the other hand, there are individuals, not necessarily scholars, who create video-lectures about subjects of interest and make them freely available to all that may be interested in watching. Online video lectures can be very attractive, since they help the students to learn at their own pace (Brecht, 2012; Simpson, 2006). The students can watch the videos whenever they have time to; they can review difficult topics several times; and they can skip the segments of the videos they consider boring.

One famous example of an individual who has shared videos on internet is Samuel Khan, who began creating videos to teach his cousins and was surprised by the by the enormous amount of people who watched them (Noer, 2012). Such success brought him proposals by sponsors for financial support, which in turn motivated him to create Khan Academy (Thompson, 2011).

Once the videos are created and made available on video-sharing websites, they can be accessed by people from all over the world. Sites such as Youtube, for example, made it possible for millions of people to download and share videos hosted there (Burgess & Green, 2013). Youtube has algorithms that help the user to find other videos whose content is closely related to those watched (Davidson et al., 2010). Nowadays, the people share Youtube's videos on their social networking websites such as Facebook and others (Rotman & Preece, 2010). This increases viewership.

Although there are articles that analyze the characteristics of video sharing (Baluja et al., 2008), there is a lack of information about the dynamics that drive the viewing. This article aims to contribute to fulfillment of this gap.

Method

In our study, we followed a quantitative research approach, performing a systems analysis of the data obtained. We collected quantitative data from two complementary sources. The first source was from Google Analytics reports. We also collected quantitative data related to the professor's actions to promote the videos, collected from professor's courses log. We then used a system dynamics modeling tool, the causal loop diagram, to represent the dynamics that we believe were responsible for the high number of views.

Findings

Table 1 presents the number of business dynamics courses taught by the professor from 05/10/12 to 07/03/17. We collected this data because we wanted to estimate how many students received the information about the SDSSC videos directly from the professor.

Table 1

Number of courses related to System Dynamics taught in Brazilian Universities

Institution	Number of courses taught
University of Sao Paulo	6
Mauá Institute of Technology	4
University Center UNIFIEO	3
Foundation Institute of Administration	3

Federal University of Sao Paulo	2
Total of courses taught	18
Estimated number of students influenced by the professor (Number of courses taught x 20)	360

Table 2 presents the number of websites and Youtube channels created by the professor with links to the SDSSC webpage.

Table 2

Websites and Youtube channels created and maintained by the professor

Websites and Youtube Channels created by the professor and	Number of links to SDSSC webpage
Professor personal website	1
System thinking website	1
Professor's Youtube Channel	18 (one link from each video)

Table 3 presents data collected from Google Analytics reports related to the viewing of each video, showing how long each video was watched on average, the number of times of each video was watched and the number of countries in which each video was watched. It also highlights the three countries in which the videos were most watched.

Table 3

Data collected from Google Analytics Reports, from 05/10/2012 to 07/03/2017

Video Number	How long each video was watched on average	The number of times each video was watched	Number of Countries	Top 3 countries
Video 1	25%	647	40	Brazil (74%), USA(4,8%),India (3,1%)
Video 2	43%	171	27	Brazil(48%), USA(16%), UK (7,2%)

Video 3	45%	151	22	USA(38%),Brazil(37%), (7,6%)	Indonesia
Video 4	59%	57	15	Brazil(62%),USA(9,3%) (5,9%)	Venezuela
Video 5	37%	153	36	Brazil(46%),USA(19%), UK(6,8%)	
Video 6	48%	41	12	Brazil(65%),USA(7,6%),Romania(7,2%)	
Video 7	31%	77	18	Brazil(51%),Canada(9%),USA (6,7%)	
Video 8	42%	63	21	Brazil (33%),USA (26%),UK (4,9%)	
Video 9	33%	78	23	Brazil (41%),USA(19%),India (8,7%)	
Video 10	29%	73	19	Brazil(48%),USA(12%),Germany(6,3%)	
Video 11	32%	177	35	USA(27%),Brazil(20%),UK(10%)	
Video 12	34%	66	20	Brazil(36%),USA(13%),India (10%)	
Video 13	44%	63	17	Brazil(51%),USA(18%),UK(7,7%)	
Video 14	46%	316	45	USA(22%),Brazil(12%),New Zealand(6,7%)	
Video 15	34%	60	19	Brazil(54%),UK(7,5%), USA(7,5%)	
Video 16	31%	186	30	USA(53%),Germany(18%),Brazil(15%)	
Video 17	34%	233	29	USA(32%),Germany(19%),India (9,2%)	
Video 18	27%	92	15	Brazil(72%),Venezuela(8%), Germany(4,9%)	

Table 4 presents data collected from Google Analytics reports related to the countries were the videos were watched.

Table 4

Countries

Countries				
Arabic Emirates	Denmark	Israel	Oman	Spain
Argelia	Egypt	Italy	Papua-New Guinea	Sri Lanka
Argentina	Equator	Ivory Coast	Pakistan	Sudan
Australia	Ethiopia	Jamaica	Peru	Sweden
Austria	Finland	Japan	Philippines	Switzerland
Barbados	France	Jordan	Poland	Taiwan
Belgium	Georgia	Kenya	Portugal	Tanzania
Bosnia	Germany	Luxemburg	Romania	Thailand
Botswana	Ghana	Malaysia	Russia	Trinidad and Tobago
Brazil	Greece	Maldives	Saudi Arabia	Turks and Caicos
Bulgaria	Hong Kong	Mauricio Island	Seychelles	Uganda
Cambodia	Hungary	Mexico	Singapore	Ukraine
Canada	India	Netherlands	Slovakia	United Kingdom
Czech	Indonesia	New Zealand	Slovene	Uruguay
Chile	Iran	Niger	South Africa	USA
Colombia	Ireland	Norway	South Korea	Venezuela

Table 5 presents the data collected from Google Analytics reports related to the sources of traffic. External traffic means that sources of traffic that were external to the Youtube environment. This traffic was generated by links from websites and by the use of search engines. Internal traffic is traffic generated within the Youtube environment. The internal traffic appears in table 5 in three different forms: Internal-Youtube research, Internal-Suggestions from Youtube and Internal-Youtube Channel.

Internal-Youtube research refers to the traffic generated by by internet users doing research directly within the Youtube environment. Internal-Suggestions from Youtube refers to the traffic generated by users who followed the suggestions automatically generated by Youtube's algorithm. Internal-Youtube Channel means the traffic generated when the users watched Youtube's channels.

The 'Other' category encompasses sources of traffic such as that originating from sharing videos on social networks and from embedding videos on websites, and other unidentified sources of traffic.

Table 5

Origins of Traffic

Video	Origins of traffic
Video 1	External traffic (69%), Internal-Youtube Channel (31%)
Video 2	External traffic (48%), Internal-Suggestions from Youtube (16%) Other(36%)
Video 3	External traffic (46%), Internal-Youtube research (33%), Other (21%)
Video 4	External traffic (39%), Internal-Suggestions from Youtube (24%) Others (37%)
Video 5	External traffic (43%), Internal-Youtube research (22%), Other(35%)
Video 6	External traffic (73%), Other(27%)
Video 7	External traffic (26%), Internal-Youtube research (19%), Internal-Suggestions from Youtube (18%), Other(37%)
Video 8	External traffic (48%), Internal-Youtube research (22%), Other(30%)
Video 9	External traffic (44%), Internal-Youtube research (22%), Other(34%)
Video 10	External traffic (42%), Internal-Youtube research (23%), Other(35%)
Video 11	Internal-Youtube research (60%), External traffic (28%), Other(12%)
Video 12	External traffic (34%), Internal-Youtube research (22%), Internal-Suggestions from Youtube (15%), Other(29%)
Video 13	External traffic (36%), Other unknow websites (21%), Other(43%)
Video 14	External traffic (34%), Internal-Youtube research (34%), Other(32%)
Video 15	External traffic (47%), Other(53%)

Video 16	External traffic (56%), Internal-Youtube research (27%), Other(17%)
Video 17	External traffic (53%), Internal-Youtube research (16%), Other(31%)
Video 18	External (34%), Others (65%)

Discussion

Analyzing the data presented, we can say that from October of 2012 to March of 2017, the 18 videos were watched 2,704 times (table 3, sum of elements of the second column), in 80 countries (table 4). On average, each video was watched 150 times. The video watched in the greatest number of countries (45) was video 14; the least-watched video (video 6) was watched in 12 countries (table 3, fourth column). Brazil and the United States were the countries where the videos were most watched (table 3, fifth column).

Why was Brazil the country where the majority of views originated?

We assume that it was due to the professor's actions to advertise the course to his students. During this period of five years the professor taught 18 system dynamics-related courses in Brazilian universities, encouraging approximately 360 students to watch the videos (table 1). In addition, the professor put links to the System Dynamics Self-Study Course on his websites and on his Youtube channel (table 2).

What were the impacts of the professor's actions advertising the course?

We may infer that those actions led to the increase in the number of visits to the professor's Youtube channel and to the increase in the number of visits to the course website, leading to the increase in the number of videos watched. In addition, we may say that the number of direct links created by the professor to the course webpage increased its visibility to the search engines, leading to more viewing (Figure 3, feedback loop 'Professor's efforts to promote the course').

This led us to our first finding:

The professor's actions to promote the course enabled direct access on the part of the students; it also led to wider viewership as a result of being picked up by search engines that made the videos available to a wider audience.

But why were people from all over the world watching the video?

We thus conclude that the number viewings is result of the actions of the professor to promote the video, the actions of the search engines and Youtube algorithms, and the actions of those internet users who shared the videos with their friends.

The three dynamics are intertwined: once the videos were created and made available on Youtube, the videos took on a life of its own.

Final remarks

This case study focuses on the dynamics that unfolded as a result of the actions of a single professor creating a self-study course. However, we guess that the dynamics studied are present in broader contexts.

We assume that the video-courses that are part of OpenCourseware initiatives have similar dynamics: the main difference may be the order of magnitude. If courses have videos and the videos are on Youtube, they can become subject to similar reinforcing dynamics induced by Youtube algorithms and also to the video-sharing dynamics induced by Internet users.

Finally, it is interesting to notice that videos that were created with the purpose of supporting a group of 30 students is now helping many more students all over the world.

References

- Abelson, H. (2008). The creation of OpenCourseWare at MIT. *Journal of Science Education and Technology*, 17(2), 164-174.
- Baluja, S., Seth, R., Sivakumar, D., Jing, Y., Yagnik, J., Kumar, S., Aly, M. (2008). Video suggestion and discovery for youtube: taking random walks through the view graph. *Proceedings of the 17th international conference on World Wide Web*.
- Brecht, H. D. (2012). Learning from online video lectures. *Journal of Information Technology Education*, 11, 227-250.
- Burgess, J., & Green, J. (2013). YouTube: Online video and participatory culture: John Wiley & Sons.
- Caswell, T., Henson, S., Jensen, M., & Wiley, D. (2008). Open content and open

educational resources: Enabling universal education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 9(1).

Davidson, J., Liebald, B., Liu, J., Nandy, P., Van Vleet, T., Gargi, U., . . . Livingston, B.

(2010). The YouTube video recommendation system. *Proceedings of the fourth ACM conference on Recommender systems*.

Forrester, J. W. (2007). System dynamics—the next fifty years. *System Dynamics Review*, 23(2- 3), 359-370.

Lerman, S., & Potts, J. P. (2006). Unlocking knowledge, empowering minds: MIT's

OpenCourseWare project. *IEEE signal processing magazine*, 23(5), 11-15.

Noer, M. (2012). One man, one computer, 10 million students: How Khan Academy is

reinventing education. Retrieved 10 April, 2017 from <http://www.forbes.com/sites/michaelnoer/2012/11/02/one-man-one-computer-10-million-students-how-khan-academy-is-reinventing-education>.

Rotman, D., & Preece, J. (2010). The 'WeTube' in YouTube—creating an online community

through video sharing. *International Journal of Web Based Communities*, 6(3), 317-333.

Simpson, N. (2006). Asynchronous access to conventional course delivery: a pilot project.

British Journal of Educational Technology, 37(4), 527-537.

Thompson, C. (2011). How Khan Academy is changing the rules of education. *Wired*

Magazine, 126, 1-5.

Parent Involvement Studies In Social Studies Course In Primary Education*

Prof. Dr. Mehmet Gültekin
University of Anadolu, mgülteki@gmail.com
Arş. Gör. Zeynep Kılıç
University of Eskişehir Osmangazi, zeyno-dev@hotmail.com

Primary education is a fundamental educational step where all individuals living in society can be acquired the basic knowledge, skills, behaviors and habits. These basic knowledge and skills, which the students should gain in primary education, are gained via primary (education) programs. In primary education programs, there are courses that causes the student to develop sophisticated. One of these courses is "Social Studies", which aims to cause the student gain basic life skills and positive personal qualifications. Social Studies is a course which takes the child's point of view and life as basis, and provides the child to know herself/himself and her/his environment, and also it is a process in which basis for sophisticated and creative thinking, problem solving features are formed in harmony with the environment. In primary education, it is not possible to think Social Studies course separate from the parent. In Social Studies Course, one of the anticipated approaches to include the parent to education process is involvement of the parent. Parent involvement in education, which is defined as arranging studies/activities regular and systematically that anticipates family's participation to the education process, aims the child's participation to education-instruction process and to provide consistency between the knowledge learned in the school and in the family. For this reason, family's participation is emphasised in basics os Social Studies' course. In this study, it was aimed to determine classroom teachers' opinions about parent involvement studies which are performed in Social Studies courses. Study was conducted upon opinions of classroom teachers' who worked in primary schools of Eskişehir. The study was conducted via qualitative method in survey model, and 35 classroom teachers were interviewed. Study data was analysed via descriptive analysis technique. According to the results obtained in research findings, teachers has defined family participation in different forms such as parent's involvement to the child's education process, supporting the child, participating activities inside the school or classroom, in cooperation with school. It has been seen that, in Social Studies Course context, teachers organised different parent involvement's studies such as inviting parents to social activities and getting help in case of need, working into classroom activities, giving homeworks to students, which they may do with their parents, making meeting to inform parents, visiting parents and conducting a questionnaire. It has been seen that, teachers conduct parent's involvement's studies densely in the first class, and they conduct planning and informing parents while arranging parent involvement studies. It has been recognised that, teachers agree that parent involvement's studies have positive effects on teachers, students and parents.

* This research has been produced from the graduate thesis titled " Parent Involvement Studies In Social Studies Course In Primary Educatio" conducted at Anadolu University Educational Sciences Institute.

Teachers stated that parent involvement's studies have impact on students' learning positively, increase the students' success and make them gain self-esteem, give opportunity to the parents to observe their children in the classroom, and simplify teachers' work. Among difficulties teachers encounter during parent involvement's studies, first problem is parents' reluctance to involve these kind of activities. In order to obtain desired success in parent involvement's studies, teachers suggest to give seminars to shareholders about parent involvement, to tell the importance of parent involvement in the parents' meetings, to cooperate with the school manager and the other administrators and to give place to family participation more.

Keywords: Social studies course, school-family cooperation, parent involvement.

İlköğretimde Hayat Bilgisi Dersinde Aile Katılımı Çalışmaları*

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersinde gerçekleştirilen aile katılımı çalışmalarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, Eskişehir il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modelinde nitel yöntemle gerçekleştirilen, araştırma kapsamında 35 sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Araştırma verileri, betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin aile katılımını; ailenin çocuğun eğitim sürecine katılması, ailenin çocuğuna destek olması, ailenin okulda ve sınıfta yapılan etkinliklere katılması, ailenin okul ile işbirliği içinde olması gibi değişik biçimlerde tanımladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersi kapsamında aileleri okuldaki sosyal etkinliklere davet ettikleri ve gerektiğinde yardım aldıkları, aileleri sınıf etkinliklerine kattıkları, çocuğa ailesiyle birlikte yapacağı etkinlikler verdikleri, aileleri bilgilendirmek amacı ile toplantılar yaptıkları, aile ziyaretleri gerçekleştirdikleri ve ailelere anket uyguladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin aile katılımı çalışmalarını yoğun olarak birinci sınıfta uyguladıkları ve aile katılımı çalışmaları düzenlerken planlama yaptıkları, aileleri bilgilendirdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin aile katılımı çalışmalarının; öğretmen, öğrenci ve aile üzerinde olumlu etkileri olduğu konusunda görüş birliği içerisinde oldukları anlaşılmıştır. Öğretmenler, aile katılımı çalışmalarının öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkilediğini, başarılarını, derse karşı ilgilerin ve öz güvenlerin arttırdığını, ailelere çocuklarını sınıf içinde gözlemleyebilme olanağı verdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, aile katılımı çalışmalarının öğretmenlerin işlerini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir.

Anahtar sözcükler: Hayat Bilgisi dersi, okul-aile işbirliği, aile katılımı

*Bu araştırma Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yapılan "İlköğretimde Hayat Bilgisi Dersinde Aile Katılımı Çalışmaları" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Hayat Bilgisi dersi, çocuğun ilköğretim okullarında karşılaştığı ilk derslerden birisidir. Hayat Bilgisi dersi farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Çilenti'ye (1988) göre Hayat Bilgisi dersi; öğrencilerin kendisini ve çevresini tanımasının sağlandığı, çevresine uyum göstererek, çok yönlü ve yaratıcı düşünme, problem çözme gibi özelliklerinin temellerinin atıldığı bir derstir. Binbaşıoğlu (2003) ise Hayat Bilgisi dersini, çocuğa içinde bulunduğu toplumsal ve kültürel çevresini incelemesine olanak vererek çevre ile ilgili doğru bilgiler ve çevreye uyumda iyi alışkanlıklar ve gerekli beceriler kazandırmak amacıyla düzenlenen bir ders olarak tanımlamıştır.

Sönmez (2005, s.4), Hayat Bilgisini "Doğal ve toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bir bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgiler" biçiminde tanımlamıştır. Sözer (1998) ise Hayat Bilgisinin, temel düzeyde bir bütün olarak doğal, toplumsal, sanatsal, çağdaş düşünce ve değerlerin tümünü içinde bulundurmasıyla ilgili olduğunu vurgulamıştır. Bu tanımlardan yola çıkarak Hayat Bilgisi dersinin çocuğu bilginin yanı sıra yaşamla ilgili temel becerileri kazandırdığı, çocuğun çevresiyle bilinçli bir biçimde uyum sağlamasını yardımcı olduğu ve çocuğun seviyesine uygun yaşam konularının yer aldığı bir ders olduğu söylenebilir (Deveci, 2008). Cumhuriyetten günümüze kadar tüm ilköğretim programlarında, Hayat Bilgisi öğretim programı yer almıştır. En son uygulanan Hayat Bilgisi öğretim programının temel vizyonu mutlu bireyler yetiştirmektir ve bu vizyon yerine getirmek için yapılandırmacı yaklaşım temel alınmıştır (Gültekin, 2004). Ayrıca Hayat Bilgisi öğretim programında; amaçlara ulaşma ve okulun etkililiğini arttırmada okul-aile işbirliği kapsamında aile katılımına büyük vurgu yapılmaktadır.

Aile katılımı, çocuğun yaşamında önemli bir yeri olan ailenin çocuğun eğitim-öğretim sürecine de katılımını ifade eder. Bu kapsamda aile katılımı; ailenin çocuğun akademik başarısı için desteğini (eg. Bloom, 1980), eğitim ve okul ile ilgili konularda ailenin çocukla iletişimini (eg. Christenson, ve diğerler, 1992, Walberg, 1986), ailenin okul etkinliklerine katılımını (e.g. Stevenson ve Baker, 1997), ailenin çocukları ile ilgili öğretmenle iletişimini (eg. Epstein, 1991) ve evde ailenin çocuklarını yönlendirmesini (eg. Keith, ve diğerleri, 1993, 1986, Marjoribanks, 1983) ifade etmektedir (Fan ve Chen, 2001, s.29). Ayrıca Grolnick ve Slowiaezek (1994) aile katılımını, ailenin sahip olduğu kaynakları çocuğuna adanması olarak tanımlarken, Anderson ve Mike (2007) aile katılımını okulda çocuğun başarılı olması çocuğun eğitimini desteklemesi olarak tanımlamıştır. Epstein ise aile katılımını, anne-babalık, iletişim, gönüllük, evde öğrenme, karar alma ve toplumla işbirliği biçiminde kategorilere ayırmıştır ve her kategoride ailenin gerçekleştireceği farklı sorumlulukları vardır (Epstein, 2001). Aile katılımı öğrenciye, öğretmene ve ailelere bazı yararları vardır. Aile katılımı ile öğrenci okulda başarılı olmak için çaba gösterir, ödevlerini yaparak okula gelir, okula yönelik olumlu tutum geliştirir, daha az devamsızlık yapar ve ailenin desteğinin hisseder ve sorumluluk duygusu geliştirir. Aile ise çocuğu tüm yönleriyle tanır, çocuğun ilgi ve yeteneklerinin farkında olur, çocuğun gelişimi hakkında bilgi sahibi olur, çocuğa bilinçli bir biçimde yardımcı olur. Öğretmen ise ailenin desteğini aldığı için daha verimli çalışır, aileler hakkında bilgi sahibi olur ([National Parent Teacher Association] PTA, 1998;

Chen, 2008; Lim, 2003). Aile katılımının yararlarının yaşama geçirilmesi için öğretmenlerin aile katılımı kapsamında çeşitli derslerde farklı etkinlikler düzenlenebilir. Bu etkinlikler sınıf içinde olduğu gibi sınıf dışında da olabilir. Aile katılımı kapsamında; toplantılar, ev ziyaretleri, okul ziyaretleri, haber mektupları, duyuru panoları, kermesler,

sergi, gösterileri, sınıf gazeteleri ve bültenler, işbirliği defterleri gibi farklı etkinlikler yapılabilir (Cavkaytar, 2008; Stern, 2003; PFIE, Akt: Deveci ve Sözer, 2007; Temel, 2007). Hayat Bilgisi dersinin amaç ve kapsamı, çocuğun yaşadığı çevre ve yaşantısını oluşturduğu ve çocuğun bu yaşantı içerisinde aile de olduğu için Hayat Bilgisi dersinde aile katılımı etkinlikleri büyük önem taşımaktadır. Bu araştırma, aile katılımı çalışmaları konusunda ve Hayat Bilgisi dersinde aile katılımı çalışmalarına yönelik öğretmen görüşlerini belirleme gereksinimlerinden doğmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretimde Hayat Bilgisi dersinde gerçekleştirilen aile katılımı konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesidir.

Yöntem

Hayat Bilgisi dersinde gerçekleştirilen aile katılımı konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma nitel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalar olarak tanımlanabilir. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2010).

Katılımcılar

Bu araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemleri zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vererek pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olmaktadır.

Ölçüt örneklemede ölçütler, araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi hazırlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2010). Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme doğrultusunda öğretmenler için ak öğretmenlerin resmi ilköğretim okullarında sınıf öğretmeni olarak görev yapıyor olması ve bundan önceki yıllarda ilk üç sınıfta okutmuş ya da bu yıl üçüncü sınıf okutuyor olması, Hayat Bilgisi dersinde aile katılımı çalışmalarını uyguluyor ve araştırmaya gönüllü olarak katılıyor olmak üzere üç ölçüt belirlenmiştir. Bu kapsamda araştırmaya, Eskişehir il merkezinde bulunan farklı sosyo-ekonomik düzeydeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan 35 sınıf öğretmeni katılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme yolu ile toplanmıştır. Görüşme, iki ya da daha fazla bireyin, belli amaçla, birinin diğerine doğrudan bilgi aktardığı, sözel ve sözel olmayan iletişim araç ve tekniklerini kullanarak, sohbet havasında yapılan etkileşimdir (Bogdan ve Biklen, 2006). Görüşme tekniği ile derinlemesine ve zengin bilgi edinilir (McMillian, 2004). Görüşme sorularının yer aldığı görüşme formunun geliştirilme aşamasında uzman görüşleri alınarak görüşme formunun araştırma amaçlarına uygun olmasına çalışılmıştır. Ayrıca, geliştirilen görüşme formunun ön deneme çalışması için 5 öğretmen ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Ön deneme amacıyla gerçekleştirilen görüşmeler, araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Görüşme sonucunda

ön görüşme yapılan öğretmenlerin her bir soruya verdiği yanıtlar çözümlenmiş ve görüşme sorularının anlaşılır ve açık olup olmadığı sınıanmıştır. Çözümleme sonucunda anlaşılmayan bir soru olmadığı belirlenmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmada, her bir soruya verilen yanıtların dökümü yapılmıştır. Elde edilen bulgular sayısallaştırılmış, daha sonra yorumlanmıştır. Betimsel analiz; *betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması, bulguların yorumlanması* olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2010). Bu araştırmada, verilerin dökümünden sonra, veri analiz çerçevesi olarak görüşme sorularının kullanılmasına karar verilmiştir. Görüşme sorularına paralel olarak temalar oluşturulmuştur. Her bir görüşme sorusuna ait öğretmenlerin yanıtları, oluşturulan temaların altına yazılıp görüşme kodlama anahtarı oluşturulmuştur. Görüşme kodlama anahtarında, görüşme yapılan öğretmenlerin tümünün görüşlerini yansıtan temaların ilgili sorular altında seçenek olarak sıralanmasından sonra yanıt seçeneklerinin güvenilirliğini belirlemek için üçer adet öğretmen görüşme dökümü yansız atama yöntemiyle seçilmiştir. Seçilen üç adet öğretmen görüşme kodlama anahtarı çoğaltılarak alandan bir uzmana verilmiştir. Araştırmacı ve uzman, birbirlerinden bağımsız olarak görüşme döküm formlarını ve görüşme kodlama anahtarının işaretlenmesi, görüşme yapılan öğretmen görüşüne uygun bulunan seçeneğin ilgili görüşme kodlama anahtarına işaretlenmesi biçiminde yapılmıştır. Araştırmacı ve uzmanın görüşme kodlama anahtarlarına yaptıkları işaretlemelerin tutarlılığını belirlemek amacıyla her sorunun yanıtı tek tek kontrol edilerek uzmanlar arası “Görüş birliği” ya da “Görüş Ayrılığı” biçiminde işaretlemeler yapılmıştır. Araştırmacı ve uzman ilgili soruda aynı yanıt seçeneğini işaretlemişse uzmanlar arası “Görüş Birliği” kabul edilmiştir. Araştırmacı ve uzman ilgili soruda farklı yanıt seçenekleri işaretlemişlerse bu durum “Görüş Ayrılığı” olarak kabul edilmiş ve araştırmacının işaretlediği seçenek temel alınmıştır. Geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için Miles ve Huberman’ın (1994) güvenilirlik formülü $P(\text{Uzlaşma yüzdesi}) = \frac{Na(\text{Görüş Birliği})}{Na(\text{Görüş Birliği}) + Nd(\text{Görüş Ayrılığı})} \times 100$ kullanılarak hesaplanmıştır. Uzmanların ve araştırmacının değerlendirmeleri arasındaki uyumun % 91 olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın tutarlılığı katılımcı teyidi ile sağlanmıştır. Araştırmacının görüşmeleri bilgisayar ortamına aktararak elde ettiği ham veriler tekrar katılımcılara okutularak görüşme sırasında görüşlerin bu ham verilerdeki görüşler olduğuna ilişkin katılımcılardan teyit alınmıştır.

Bulgular

Yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında öğretmenlere birinci soru olarak “Aile katılımı deyince ne anlıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar çizelge 1’de gösterilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerin Aile Katılımı Tanımları

- a. Ailenin çocuğun eğitim sürecine katılması
 - b. Ailenin çocuğuna destek olması
 - c. Ailenin okul içinde ya da dışında yapılan etkinliklere katılması
 - d. Ailenin okul ile işbirliği içinde olması
 - e. Ailenin çocuğunu izlemesi
 - f. Ailenin çocuğu ile ilgilenmesi ve zaman geçirmesi
 - g. Ailenin okulda öğrenilen konuları yaşama geçirmesi
 - h. Ailenin eğitimin bir boyutunu oluşturması
 - i. Ailenin topluma hizmet etmesi
-

Çizelge 1. Sınıf Öğretmenlerin Aile Katılımı Tanımları

Çizelge 1’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenleri aile katılımını, *ailenin çocuğuna destek olması, ailenin okul içinde ya da dışında yapılan etkinliklere katılması, ailenin okul ile işbirliği içinde olması, ailenin çocuğunu izlemesi, ailenin çocuğu ile ilgilenmesi ve zaman geçirmesi, ailenin okulda öğrenilen konuları yaşama geçirmesi, ailenin eğitiminin bir boyutunu oluşturması ve ailenin topluma hizmet etmesi* biçiminde tanımlamışlardır. Aile katılımı konusunda öğretmenlerden Ö1, “Zaten okuldaki eğitim-öğretimin en büyük ağırlığını aile oluşturuyor. Yaptığımız bütün çalışmalarda derslerde olsun, çocukların ev hayatlarında, çalışmalarında olsun aile katılımının olması gerektiğini düşünüyorum. Ailenin pasif ya da aktif çocuğun eğitim hayatında olmasını diye açıklayabilirim.” biçiminde görüş bildirerek aile katılımını ailenin çocuğun eğitim sürecine katılması olarak tanımlamıştır. Öğretmenlerden Ö24 “Aile katılımı derken çalışmalara ailenin katkısı, çocukları yönlendirmesi materyal sağlaması, kaynak sağlaması olarak anlıyorum.” biçiminde görüş bildirerek aile katılımını, ailenin çocuğun ödevlerini ya da araştırmalarını yaparken onu yönlendirmesi ya da materyal ve kaynak sağlayarak çocuğa destek olması biçiminde tanımlamıştır. Yine öğretmenlerden Ö23 “Ben aile katılımı deyince çocukların yaptığı etkinliklerde ailelerin birebir rol alması, üstlenmesi, çalışmalarda onlara katılması, sınıf ortamında bulunması veya okul dışı etkinliklerinde, gezilerde birlikte bunları anlıyorum.” biçiminde görüş bildirerek aile katılımını ailenin okul içi ve okul dışı etkinliklerine katılımı olarak ifade etmiştir. Öğretmenlerden Ö22 “Aile katılımı, şimdi aile-öğretmen, öğretmen ve aile işbirliği olarak görüyorum.” biçiminde görüş bildirerek aile katılımını, ailenin okul ile işbirliği içinde olması ve öğretmenlerden Ö29 aile katılımını “Aile katılımı deyince, ee ailenin sınıfta, sınıfa değil de öğrenciye evde yardımcı olması kontrol etmesi ve çocuğunu takip etmesini o şekilde anlıyorum.” biçiminde tanımlayarak ailenin çocuğu izlemesi olarak

belirtmişlerdir. Yine öğretmenlerden Ö7 “Ben, aile katılımıyla öğrencinin-çocuğun ne diyeyim ailenin çocuğa daha fazla ilgilenmesi, onla beraber zaman geçirmesi anlamında değerlendiriyorum.” biçiminde görüş bildirerek aile katılımını, ailenin çocuğu ile ilgilenmesi onunla birlikte zaman geçirmesi olarak tanımlamıştır. Öğretmenlerden Ö19 “Aile katılımı deyince ders konularının yaşantıya aktarımında ailenin rolü aklıma geliyor. Yani işlenen konuların yeri ve zamanı geldikçe aile tarafından uygulanması örneğin alış-verişe giderken yapılması gerekenleri gittiğinde çocuğuna örneklerle gösterilmesi ya da çevre temizliği konusunda kendisinin de örnek davranışlar sergilemesi herhangi bir çöpünü falan yere atmadan çöp kutusuna atması bunu da çocuğuna aktarabilmesini aile katılımı olarak adlandırabilir.” biçiminde görüş bildirerek aile katılımını, çocuğun okulda öğrendiklerini ailenin yaşama geçirmesi olarak tanımlamıştır. Öğretmenlerden, Ö25 “Eğitim üç boyutludur. Aile, okul ve çevre ilişkisi açısından ...” biçiminde görüş bildirerek aile katılımını eğitimin bir boyutu olarak tanımlarken, öğretmenlerden Ö14 “Hayat Bilgisi dersinde özellikle şimdiye kadar aile katılımı çalışmalarını biz topluma hizmet olarak adlandırıyoruz onu ailelerin de katıldığı tüm toplumu etkileyecek çalışmalar olarak düşünüp.” biçiminde görüş bildirerek aile katılımını, ailenin topluma hizmet etmesi olarak tanımlamıştır. Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğu aile katılımını, ailenin çocuğun eğitim sürecine katılması, çocuğuna destek olması ve okul içinde ya da dışında yapılan etkinliklere katılımı olarak açıklamışlardır. Yine, öğretmenler aile katılımını, ailenin okul ile işbirliği içinde olması, çocuğunu izlemesi, çocuğu ile ilgilenmesi ve zaman geçirmesi, okulda öğrenilen konuları yaşama geçirmesi olarak düşünmektedirler. Ayrıca, öğretmenler aile katılımının eğitimin bir boyutu ve ailenin topluma hizmet etmesi olarak görmektedirler.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine sorulan “Hayat Bilgisi dersi kapsamında aile katılımı ile ilgili ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlar şekil 2’de gösterilmiştir. Çizelge 2’de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenleri, Hayat Bilgisi dersi kapsamında, aileleri okuldaki sosyal etkinliklere davet etme ve ailelerden gerektiğinde yardım alma, aileleri sınıf etkinliklerine katma, çocuğa ailesiyle birlikte yapacağı etkinlikler verme, aileleri bilgilendirmek amacı ile toplantılar yapma, aile ziyaretleri gerçekleştirme ve ailelere anket uygulama biçiminde etkinlikler gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir.

Sınıf Öğretmenlerin Hayat Bilgisi Dersinde Gerçekleştirdikleri Aile Katılımı Etkinlikleri

- Aileleri okuldaki sosyal etkinliklere davet etme ve gerektiğinde yardım alma
- Aileleri sınıf etkinliklerine katma
- Çocuğa, ailesiyle birlikte yapacağı etkinlikler verme
- Aileleri bilgilendirmek amacı ile toplantılar yapma
- Aile ziyaretleri gerçekleştirme
- Ailelere anket uygulama

Çizelge 2. Sınıf Öğretmenlerin Hayat Bilgisi Dersinde Gerçekleştirdikleri Aile Katılımı Etkinlikleri

Öğretmenlerden Ö16 “*Velilerle şöyle biz sınıf gezisi yaptığımız zaman velilerimizle uygun olan velimiz bizimle gelebiliyorlar. Yıl sonunda pikniklerimiz oluyor. Birlikte pikniklere katılabiliyoruz.*” biçiminde görüş bildirirken, öğretmenlerden Ö13 “*23 Nisan etkinliklerinde sosyal faaliyetlerimizde, yıl sonu gösterileri yaptım, onlarda velilerin desteğini aldım ben.*” biçiminde görüş bildirerek aile katılımı çalışması olarak, aileleri okuldaki sosyal etkinliklere davet ettiklerini ve gerektiğinde yardım aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Ö26 “*Birinci sınıftan bu yana verdiğimiz proje ve performans ödevlerini ailelerin katılımıyla sunduruyoruz. Yani çocuk çıkıyor, o göreve hem çocuk katılıyor hem aile katılıyor. Aile o proje ve performans görevlerini de gelip dinliyor. Hatta biz bunların fotoğrafını çekiyoruz, internete veriyoruz. Burada aile katılımını sağlıyoruz.*” biçiminde görüş bildirerek aile katılımı çalışması olarak, aileleri sınıf etkinliklerine kattığını ifade etmiştir. Yine öğretmenlerden Ö11 “*Mesela bir yumurta deneyimiz vardı dişlere zarar veren içecekler. Suda bekletiyoruz kabuğunu işte kahvede bekletiyoruz, sirkede bekletiyoruz işte kolada bekletiyoruz. Bunu mesela deney olarak eve verdim. Dedim ki anneniz yardımcı olsun, size bardaklar hazırlasın içine içecekleri koysun bir yardımcı olsun, size bardaklar hazırlasın içine içecekleri koysun. Birkaç saat. Birkaç gün bekletin deney sonuçlarını bize yazın hatta pano da da sergiledik deney sonucunu aileyi kattık.*” biçiminde görüş bildirerek aile katılımı çalışmaları olarak, çocuklara ailesiyle birlikte yapacağı etkinlikler verdiğini belirtmiştir. Öğretmenlerden Ö12 “*Önce yeni programı velilere tanıtmak amacıyla toplantılar yaptım. İçeriğinin geçmiş yıllardaki yapılan programla karşılaştırılmasını ee ve bu yıl yapılacak olan Hayat Bilgisindeki ünitelerin temaların tanıtılmasında onlara nasıl yardımcı olacakları açısından ipucu verdim.*” biçiminde görüş bildirerek aile katılımı çalışması olarak, aile ziyaretleri yaptığını ifade etmiştir. Öğretmenlerden Ö6 “*Anketler, uyguluyoruz ailenin katılımı ile ilgili. İşte öğrenciyi tanıma, öğrenci üzerindeki işte*

ailenin etkisi, ayrıca onlara rehberlikle ilgili ailenin işte annenin bir mektubudur babanın mektubudur buna benzer çalışmalarımız oluyor.” biçiminde görüş bildirerek aile katılımı çalışması olarak, ailelere anket uyguladığını belirtmiştir. Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğu, düzenledikleri aile katılımı çalışmalarını; aileleri okuldaki sosyal etkinliklere davet etme ve gerektiğinde yardım alma, sınıf etkinliklerine katma, çocuğa ailesiyle birlikte yapacağı etkinlikler verme olarak açıklamışlardır. Yine, öğretmenler düzenledikleri aile katılımı çalışmalarını aileleri bilgilendirmek amacı ile toplantılar yapma, aile ziyaretleri gerçekleştirme ve ailelere anket uygulama biçiminde açıkladıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine sorulan “Hayat Bilgisi dersi kapsamında aile katılımı çalışmalarını nasıl uyguluyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlar Çizelge 3’te gösterilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerin Aile Katılımı Çalışmalarını Uygulama Süreçleri

- Planlama yapma, aileleri bilgilendirme, uygulama
 - Aileleri bilgilendirme, planlama yapma, gönüllü aileleri belirleme, iş bölümü yapma, uygulama
 - Yıllık planda aile katılımı çalışmalarını belirtme, resmi izin alma
 - Planlama yapma, velileri ikna etme süreci, uygulama ve değerlendirme aşaması
-

Çizelge 3. Sınıf Öğretmenlerin Aile Katılımı Çalışmalarını Uygulama Süreçleri

Çizelge 3’te görüldüğü gibi aile katılımı çalışmalarını uygularken kendisi ile görüşülen öğretmenlerden, *planlama yapma, velileri bilgilendirme, uygulama; aileleri bilgilendirme, planlama yapma, gönüllü aileleri belirleme, iş bölümü yapma, uygulama; yıllık planda aile katılımı çalışmalarını belirtme, resmi izin alma ve planlama yapma, velileri ikna etme süreci, uygulama ve değerlendirme* biçiminde görüş bildirerek aile katılımı çalışmalarını planladıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden Ö15 “*Önce konunun ne olduğu eğer sınıfta aile katılımı yaparsak konunun önce neler yapılması gerektiğini planını çıkarıyorum. Çağıracağım velinin ve ailelerin bundan haberdar olmasını sağlıyorum. Onun da tabii ki iznini alıyorum. Sınıfa geleceği günü belirliyorum. Sınıfta nasıl bir ortamda nasıl ders işleyeceği konusunda ya da katılımında bulunacağı konusunda bilgi alış-verişinde bulunuyorum. Sınıfta da birlikte bu katılımı gerçekleştiriyoruz.*” biçiminde görüş bildirerek aile katılımı çalışmalarını uygularken önce planlama yaptıklarını, aileleri ilgili konuda bilgilendirdiklerini ve uygulamayı gerçekleştirdiklerini belirtmişti. Yine öğretmenlerden Ö6 “*Bunu ilk önce bir toplantı yapıp velilerle görüşüyoruz. Velilere bu işin yapılmasını yararlarını anlatıyoruz. Katılmayacak olanlar diye şey yapıyoruz ama genelde bunu çoğunluk kabul ediyor. Ondan sonra planlama ve iş bölümü yapıyoruz. İş bölümü yaptıktan sonra da bu işler yapılıyor.*” biçiminde görüş bildirerek aile katılımı çalışmalarını uygularken önce aileleri bilgilendirdiklerini, gönüllü aileleri belirlediklerini, planlama yaptıklarını, gönüllü aileleri belirlediklerini ve iş bölümü yaptıklarını sonra da uygulamayı gerçekleştirdiğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerden Ö21 “Yıllık plana bunu yıllık planda bunu mutlaka aktif bir şekilde yazıyoruz. Öncelikle, yani şu ünite de işte gezi yapılacak, bu ünite de mesela sağlık kurumlarında u gezi yapılacak ya da hemen oraya bir parantez açıyoruz bir şey yapıyoruz yıllık plana yansıtarken diyoruz ki, hasta olan bir arkadaşımızı ziyaret edeceğiz. Ee doğal olarak bunu yaptığımızda hasta olan arkadaş hemen o ara bir önceki ya da bir sonraki ünite de o hani boşluğu doldurmak planımızda zaten var diğer gezilerde olsun işte bu meslekler çalışmalarında olsun küme gibi anlatımlarında olsun velileri sınıfa davet ederken o haftanın yoğunluğuna bakarak ya da o şeyin ünitenin önemine bakarak o mutlaka plana dahil edilir. Plan içerisinde zaten bize MEB’in bize gönderdiği kitaplarda buna benzer çalışmalar mutlaka oluyor. Bunu da yapıyoruz biz biraz öncelikli tutmaya çalışıyoruz. Planlarda yer ediyoruz. Kendi çünkü çalışmalarımızda nasıl ki bir geziyi düzenlerken oraya onu mutlaka yazarak yola çıkıyorsak resmi iznimizi öyle alıyorsak bu tür çalışmalarda da aynı çalışmayı yapıyoruz yani.” biçiminde görüş bildirerek aile katılımı çalışmalarını yıllık planda belirttiğini ve resmi izin aldığını belirtmiştir. Öğretmenlerden Ö14 “Mutlaka planlamanın olmasını savunan kişilerden biriyim ben. Planlama olmadığı zaman ne zaman ne yaşacağınızı veli de onu anlayamaz. Öğrenciler de ona göre hazırlığını yapamaz. İlk önce bu böyle bir çalışmayı vermeden önce hangi ayda hangi aşamalara gelmesi gerektiğini eğer uzun vadeli bir çalışmaysa demin bahsettiğim gibi bir tasarrufla konu veya okuma etkinliği ise ama kısa çalışmaların çocukların sunum yapacağı zamanlarda hangi aşamaların olacağını, neler istediğini belirten süresini belirten bir planlama mutlaka yapıyoruz. O ilk aşama planlama aşaması, ikinci aşamada velilerle birlikte tüm velileri toplayarak onları ikna etme, sürecin içerisinde yer almaları için süreci onlara açıklama ve onlardan evet biz bu işte varız diye ikna sürecinin olması. Bundan sonra uygulama aşaması geliyor. Uygulama aşamasında da her ay mesela ben çocuklara sorarım ne aşamadasınız. Çünkü bazıları unuttur, hiç başlamayan olabilir, bazı aile der ki bunu son bir hafta yapsam da olur kafalarda şey olur. Ama böyle sık sık uygulama aşamasında ne aşamada olduklarını sorduğumuz zaman kendilerine çeki düzen verme oluyor. Uygulama aşamasından sonra da belirlediğimiz mayıs ayı oluyor genellikle bizim. Değerlendirme aşamamız var. Değerlendiriyoruz velilerle birlikte. Herkes sunumunu yapıyor. Neler yaptığını anlatıyor. En son olarak da sonuç nedir, onu hep beraber değerlendirdikten sonra onu ben evlere, ödevlerin kenarlarına not düşerek geri dönüt olarak ulaştırıyorum. Gayet güzel olduğunu düşünüyorum böyle aşamaları gerçekleştiriyoruz.” biçiminde görüş bildirerek aile katılımı çalışmalarını planlama, ikna etme, uygulama ve değerlendirme aşamaları ile uyguladığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri aile katılımı çalışmalarını uygulamadan önce planlama, resmi izin alma gibi süreçleri izlediklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine sorulan “Aile katılımı çalışmalarının öğrencilerinizin öğrenmelerine ne gibi katkılar sağladığını düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlar çizelge 4’te gösterilmiştir. Çizelge 4’te görüldüğü gibi aile katılımı çalışmalarının öğrencilerin öğrenmelerine katkıları konusunda kendisi ile görüşülen öğretmenler öğrenmelerini olumlu yönde etkilemesi, başarısının artması, derse karşı ilgilerinin artması, öz güveninin artması biçiminde görüş bildirmiştir. Yine kendisiyle

görüülen öğretmenler, *ailesiyle birlikte bir şeyler yapmaktan mutlu olması, ailelerinin yanında kendilerini daha güvende hissetmesi* biçiminde görüş bildirmiştir. Yine kendisiyle görüşülen öğretmenler; *öğrencilerde sorumluluk bilinci gelişmesi, sınıf içinde daha etkin olması, motivasyonunu arttırması, eğitime bakış açısını olumlu yönde etkilemesi, aile arası iletişimi arttırması, sosyal becerilerini geliştirmesi, öz değerlendirme yapabilmesi, aile ve okul arasındaki ilişkiyi görmesini sağlaması, ailesiyle kaliteli zaman geçirmesi, yaptığı ödevlerin niteliğinin artması, kaynaklara daha kolay ulaşması, okulda öğrendikleri ile evde öğrendikleri arasında paralellik olması, derse hazırlıklı gelmesi* biçiminde görüş bildirmiştir.

Sınıf Öğretmenlerin Aile Katılımı Çalışmalarının Öğrenciye Katkılarına Yönelik Görüşleri

- a. Öğrenmelerini olumlu yönde etkilemesi
- b. Başarısının artması
- c. Derse karşı ilgilerinin artması
- d. Öz güvenin artması
- e. Ailesiyle birlikte bir şeyler yapmaktan mutlu olması
- f. Ailelerinin yanında kendilerini daha güvende hissetmesi
- g. Öğrencilerde sorumluluk bilinci gelişmesi
- h. Sınıf içinde daha etkin olması
- i. Motivasyonunu arttırması
- j. Eğitime bakış açısını olumlu yönde etkilemesi
- k. Sosyal becerilerini geliştirmesi
- l. Aile arası iletişimi arttırması
- m. Öz değerlendirme yapabilmesi
- n. Aile ve okul arasındaki ilişkiyi görmesini sağlaması
- o. Ailesiyle kaliteli zaman geçirmesi
- ö. Yaptığı ödevlerin niteliğinin artması
- p. Kaynaklara daha kolay ulaşması
- r. Öğrendikleri ile evde öğrendikleri arasında paralellik olması

s. Derse hazırlıklı gelmesi

Çizelge 4. Sınıf Öğretmenlerin Aile Katılımı Çalışmalarının Öğrenciye Katkılarına Yönelik Görüşleri

Öğretmenlerden Ö11 “*Şimdi hani denir ya gördüğümü unutturup, işte işittiğimi unutup ama uyguladığım şeyi unutmam diye annesiyle, babasıyla çalıştığı bir etkinliği çocuk gerçekten unutmuyor. Çocuk görerek yaşayarak yaptığı için unutmuyor, kalıcı oluyor.*” ve öğretmenlerden Ö1 “*“Bunu kendimden pay biçerek konuşursam ailenin arkasında olduğunu hissetmesi güvenin artması demek ee işte ailemde benim arkamda eğitimimi destekliyor diye düşünerek başarıyı arttırdığımı düşünüyorum.*” biçiminde görüş bildirerek aile katılımı çalışmalarının öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkilediğini ve öğrencilerin başarılarını arttırdığını belirtmişlerdir. Ö21 “*Şimdi aile katılımına destek veren velilerde o çocuklarda şunu gözlemliyoruz: benim annem babam bu olaya destek veriyor öğretmenimizin fikirlerine destek veriyor benim yapmaya çalıştığım olaylara destek veriyor diyor ve o düşüncede de olduğu için derslerine mecburen önem gösteriyor.*” biçiminde görüş bildirerek aile katılımı çalışmalarının, öğrencilerin derslerine önem vererek derse karşı ilgilerini arttırdığını ifade etmiştir. Yine öğretmenlerden Ö6 “*Bir defa öz güven kazandırıyor onlara da yani ailesinin yanında olması öğrenci için her dönemde önemlidir. Yani çocuktan çocuk için önemli bu öz güvenini geliştiriyor. Yapamadığı şeylerde mutlaka ailenin yardımının gerekli olduğunu biliyor. Öz güven yani en başta öz güven.*” biçiminde görüş bildirirken, öğretmenlerden Ö8 “*Çocuk, ailesiyle birlikte bir şeyler yapmış olmaktan daha mutlu oluyor.*”, Ö4 “*İşte davet ettiğim zaman anne-babalarını onlar daha kendilerini güvende hissediyorlar. Anne-babanın varlığını arkada olduğu zaman kendilerini daha güvende hissediyorlar.*” ve Ö14 “*Çocuk orda herhangi bir etkinlik yaparken ailesinin de yanında olduğunu görmek çocuğa çok güzel motive ediyor.*” biçiminde görüş bildirerek aile katılımı çalışmalarının öğrencilere özgüven kazandırdığını, öğrencileri mutlu ettiğini, öğrencilerin kendilerini güvende hissettiğini ve motivasyonlarını arttırdığını belirtmişlerdir.

Yine öğretmenlerden Ö28 “*Öğrencilerimize aile tarafından çocuk kontrol edildiğini anlarsa takip edildiğini anlarsa verilen görevleri daha iyi daha düzenli bir şekilde yapıyor. Aile kontrolü olmadığı zaman çocuk ee çok fazla verilen görevleri yerine getirmiyor. O nedenle bu konuda bayağı çocuklar kendi sorumluluğunu üstlenme açısından da ‘Benim ailem beni kontrol ediyor, sürekli beni denetliyor o nedenle ben görevimi tam olarak yerine getireyim.’ diye sorumluluk duygusu da geliyor çocukta.*” biçiminde görüş bildirerek aile katılımı çalışmalarının, öğrencilerde sorumluluk bilinci geliştirdiğini belirtmiştir. Öğretmenlerden Ö33 “*Kendilerine daha güzel ifade ettiklerini*

düşünüyorum. Çünkü yaşayarak öğreniyorlar birçok şeyi yaşayarak öğreniyorlar ve bunları da ders etkinliklerinde kendilerine ifade etmede kolaylık sağladığını düşünüyorum. Daha güzel ifade ediyorlar kendilerini artı kendilerine bunu yaşam biçimi olarak benimsiyorlar.” ve Ö16 “İletişim kurdukları için konuşarak iyi bir şey. İlişkiler çok sıcak bu da çok önemli bir şey, aile katılımı çalışmalarında aile ile çocuk iletişim kurduklarından aile ilişkilerini geliştiriyor. Eğer biraz bilinçli anne-baba varsa aslında bu ödevleri yaparken çocuğunla günlük hayattaki ipuçlarını alabilir.” biçiminde görüş bildirerek aile katılımı çalışmalarının, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirdiğini ve aile arası iletişimi arttırdığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Ö3

“Kendi duygularını değerlendirmeyi biliyorlar. Karşısındaki anlayabiliyor. Ailenin okulu ne demek olduğunu arasındaki ilişkiyi kavramasını sağlıyor, görüyor o açıdan.” biçiminde görüş bildirerek aile katılımı çalışmalarının, öğrencilerin öz değerlendirme yapabilmelerini ve okul ve aile arasındaki ilişkiyi görmelerini sağladığını belirtirken, öğretmenlerden Ö7 “... performans çalışmalarımız var bizim bu kadar performans çalışmaların büyük çoğunluğu veya proje çalışmalarında öğrenci ee normalde bizim aile yapımızda çocuklar anne-babaları ile birlikte zaman geçirmezler. Birlikte bir şeyleri paylaşmazlar. Ee bu ders vasıtasıyla bizim verdiğimiz bunlardan hangisinden alırsan al aile katılımı çalışmalarının vasıtasıyla çocuk ee annesiyle-babasıyla mutlu olabileceği yani hani diyorlar ya yani iyi dakikaları, iyi saatler yani değerlendirilmiş güzel dakikaları, saatleri geçirerek paylaşabilecekleri bir şeyler meydana

çıkıyorlar.” biçiminde görüş bildirerek aile katılımı çalışmalarının, öğrencilerin ailesiyle birlikte kaliteli zaman geçirmelerini sağladığını belirtmiştir. Öğretmenlerden Ö9 “Yaptıkları ödevler daha tatmin edici oluyor çünkü aksayan yönleri onlar tamamlıyorlar. Arkadaşlar içinde mesela çocuk ödevini tam ve güzel yapamazsa sınıfta sunum ortamında sunmayı bile istemiyorlar. Eğer ödevi güzel olmamışsa ben sunmayacağım diyor parmak kaldırmayı tercih etmiyor mesela. Ama öyle bir çalışma yapmış güzel konu alınca sunmakta istekli oluyor ve güzel de çalışma oluyor.” biçiminde görüş bildirerek aile katılımı çalışmalarının, öğrencilerin yaptığı ödevlerin niteliğinin artmasını sağladığını belirtirken, öğretmenlerden Ö24 “Aile katılımı çalışmaları kaynaklara ulaşmada daha bilinçli davrandıklarını internet kullanımında özellikle çok işe yarıyor.” biçiminde görüş bildirerek aile katılımı çalışmalarının, öğrencilere kaynaklara ulaşmada bilinçli davranmalarını sağladığını belirtmiştir. Öğretmenlerden Ö18 “Ya bir kere aile katılımı derken çalışma sadece okulla sınırlı olmuyor. Okulda belli bir süre durabiliyorsunuz. Çocuk hayatının büyük kısmını evde yaşıyor. Ya ne bileyim en basitinden ödevini falan yaparken bir yanlış yaptığında aile bunu destekliyorsa yanlışını daha çabuk düzeltir doğal olarak hani çocuk hatasını anlar bir iki üçten sonra daha dikkatli olmaya başlar. Ama öbür türlü mesela hiç desteklemezse aile, yanlış şekilde öğreniyor sırf okulda düzeltildiğinde şey yapıyor ya da ne bileyim aileler evde davranışlarına, hareketlerine dikkat ederlerse yine çocuğun davranışlarında faydası olacağını düşünüyorum. Yani bir yerde mesela öğretmenin

yanlış dediğine aile yanlış demiyorsa onda da bir fesatlık oluşuyor. Çocuğun burada da kafası karışıyor öğretmenin dediğini bazen çok dikkate almayabiliyor. Bakıyor, hayatın çoğunluğu evinde geçiyor yapılan doğrudur herhalde diye düşünebiliyor.” biçiminde görüş bildirerek aile katılımı çalışmalarının öğrencilerin okulda öğrendikleri ile evde öğrendikleri arasında paralellik olmasını sağladığını belirtmiştir. Öğretmenlerden Ö27 “Dediğim gibi derse hazırlanma, konuyu pekiştirme, ee evde davranışı o evde konuyu davranış hale getirme konusunda çok fazla yardımcı oluyor. Derse hazırlıklı geliyorlar. Böyle olunca öğrenciler, dersler daha rahat işleniyor.” biçiminde görüş bildirerek aile katılımı çalışmaları öğrencilerin derse hazırlıklı gelmelerini sağladığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine sorulan “Aile katılımı çalışmalarının size öğretmen olarak ne gibi katkılar sağladığını düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlar çizelge 5’te gösterilmiştir. Çizelge 5’te görüldüğü gibi, aile katılımı çalışmalarının öğretmenlere katkıları konusunda kendisi ile görüşülen öğretmenler işlerini kolaylaştırması, öğrencinin ailesini tanıması, öğrencisini daha iyi tanıması, öğretmen ile aile arasında iletişimi geliştirmesi, öğretmenler için ders işlemenin daha kolay olması, mutlu olması ve öğretmene destek sağlaması biçiminde görüş bildirmiştir. Yine, kendisiyle görüşülen öğretmenler öğretmen-aile-okul işbirliğini güçlendirmesi ve çalışmalarının denetlenmesinin sağlanması biçiminde görüş bildirmiştir.

Sınıf Öğretmenlerin Aile Katılımı Çalışmalarının Kendilerine Katkılarına Yönelik Görüşleri

- | | |
|-------------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| a. İşlerini kolaylaştırması | b. Öğrencinin ailesini tanıması |
| c. Öğrencisini daha iyi tanıması | d. Öğretmen ile aile arasında iletişimi geliştirme |
| e. Mutlu olması | f. Öğretmene destek sağlaması |
| g. Öğretmen-aile-okul işbirliğini güçlendirmesi | |
| h. Çalışmalarının denetlenmesini sağlaması | |
-

Çizelge 5. Sınıf Öğretmenlerin Aile Katılımı Çalışmalarının Kendilerine Katkılarına Yönelik Görüşleri

Öğretmenlerden Ö19 “Tabii bizim işimizi kolaylaştırıyor. Çünkü aile desteği olduğunda çocuktaki olumsuzlukları birlikte görerek hareket edersek çözüm yolları da üretmiş oluyor. Kolaylaştırıyor yani işimizi bir bakıma.” Ö4 “Aileleri daha yakından tanıyorsunuz, çocuklar nasıl sosyal yapıdan geliyor onları izleyebiliyorsunuz ve çocuğa

nasıl yaklaşmamız gerektiği hakkında size ipuçları veriyor.” ve Ö22 “*Öğretmen olarak bana çocukları daha iyi tanımamı sağlıyor.*” biçiminde görüş bildirerek aile katılımı çalışmaların öğretmenlerin işlerini kolaylaştırdığını, aileleri ve çocukları daha iyi tanıdıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Ö1 “*Yani destektir. Yani tek başına bu işin dönmediği belli. Öğrenci ile öğretmen arasında geçen bir şey değil eğitim-öğretim, aileyi yanımıza almamız gerekiyor. Ne kadar destek ve yardım alırsak her konuda bir iyileşme sağlayacağımızı düşünüyorum.*” biçiminde görüş bildirerek aile katılımı çalışmaların öğretmenlere destek sağladığını belirtirken, öğretmenlerden Ö11 “*Öğretmenlere, okul-aile, öğretmen-veli işbirliğini güçlendiriyor.*” biçiminde görüş bildirerek aile katılımı çalışmalarının okul-aile-öğretmen işbirliğini güçlendirdiğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerden Ö34 “*Öğretmenlerin çalışmalarını bir nevi veli öğretmen işbirliği içerisinde denetlenmiş oluyor bir üçgen yani oto kontrol sistemini otomatikman sağlamış oluyoruz.*” biçiminde görüş bildirerek aile katılımı çalışmalarının öğretmenlerin çalışmalarını denetleme olanağı verdiğini belirtmiştir. Yine öğretmenlerden Ö14 “*Ben, bir öğretmen olarak velilerimin yanında olması her zaman, velilerden güç almak her zaman benim ilk felsefem olmuştur. Beni mutlu ediyor. Olayın içinde yer alması, ailenin çocuğu için bir şeyler yaptığını hissettirebilmek öğretmen olarak bizleri mutlu ediyor.*” biçiminde görüş bildirerek aile katılımı çalışmalarının öğretmeni mutlu ettiğini belirtmiştir.

Sınıf Öğretmenlerin Aile Katılımı Çalışmalarının Ailelere Yönelik Katkılarına Yönelik Görüşleri

- a. Çocuklarını sınıf içinde gözlemleyebilmesi
- b. Mutlu olması
- c. Okulda/sınıfta yapılan çalışmalara yönelik bilgi sahibi olması
- d. Çocuklarını tanıması
- e. Çocuğun eğitimi konusunda bilinçlenmesi
- f. Çocuklarının eğitim-öğretimindeki önemlerini anlaması
- g. Aileler arası iletişim kurulması
- h. Çocukları ile zaman geçirmesi
- i. Sınav kaygısından kurtulması
- j. Öğrenmede bireysel farklılıkları fark etme

- k. Yeni programlar hakkında bilgi sahibi olması
 - l. Öğretmenle iletişim halinde olması
 - m. Öğretmene olumlu tutum geliştirmesi
 - n. Öğretmeni değerlendirebilmesi
-

Çizelge 6. Sınıf Öğretmenlerin Aile Katılımı Çalışmalarının Ailelere Yönelik Katkılarına Yönelik Görüşleri

Yapılan görüşmeler sırasında öğretmenlere sorulan “Aile Katılımı Çalışmalarının Ailelere Ne Gibi Katkılar Sağladığını Düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar Çizelge 6’da gösterilmiştir.

Çizelge 6’da görüldüğü gibi, aile katılımı çalışmaların ailelere katkıları konusunda kendisi ile görüşülen öğretmenler, “Çocuklarını sınıf içinde gözlemleyebilmesi”, “Mutlu olması”, “Okulda/sınıfta yapılan çalışmalar hakkında bilgi sahibi olması”, “Çocuklarını tanıması”, “Çocuğun eğitimi konusunda bilinçlenmesi” biçiminde görüş bildirmişlerdir. Yine öğretmenler, “Çocuklarının eğitim-öğretimindeki önemlerini anlaması”, “Aileler arası iletişim kurması”, “Çocukları ile zaman geçirmesi”, “Sınav kaygısından kurtulması”, “Öğrenmede bireysel farklılıkları fark etme” , “Yeni programlar hakkında bilgi sahibi olması”, “Öğretmenle iletişim halinde olması”, “Öğretmene olumlu tutum geliştirmesi” ve “Öğretmeni değerlendirebilmesi” biçiminde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerden Ö29 “Kendi çocuğunu gözlemleyebiliyor sınıf ortamında aile. Yani diğer arkadaşlarıyla ilişkilerini gözlemliyor veya başka bir yetişkinle ilişkisini, ders ortamındaki tutumunu gözlemliyor. Buna göre de kendi çocuğundaki eksiklikleri görüp bunu düzeltme yoluna da gidebiliyor.”, Ö1 “Bence veliler mutlu oluyordur. Eğitim-öğretim içerisinde olduğunu bilmek, çocuğunun yanında olduğunu bilmek, öğretmenle omuz omuza olduğunu bilmek, yanında olduğunu bilmek, işe yaradığını bilmek çocuğuna fayda sağladığını bilmek mutluluk verir yani.”, Ö31 “Ailenin de okulda ne yapıldığından haberi oluyor. Onlarda neyin eksik kaldığını, çocuğuna ne şekilde yardım edebileceğini, çocuğun eksikliğini görebiliyor. Ailenin de okulda yapılan etkinliklerden, bilgilerden bilgisi oluyor.” ve Ö19 “Aile çocuğunu tanıma fırsatı buluyor her şeyden önce. Çocuğunun olumlu, olumsuz, eksik yönlerini ya da hani başarıları konusunda çocuğunu daha iyi tanımaya tanıma imkânı buluyor. Çocuğunu tanıdığı için anlatmaya kalktığımızda çocuğunu tanıyan aile daha bilinçli yaklaşıyor. Bence aile çocuğuna hangi konuda daha yetenekli olup olmadığına bilirse ek desteklerle sağlayabilir. Yani çocuğun sportif yönü olabilir, müzik alanında olabilir başka başka etkinliklere katılımı yönünden.” aile katılımı çalışmaların, ailelere

çocuklarını sınıf ortamında gözleme olanağı verdiğini, aileleri eğitim sürecine katıldığı için mutlu ettiğini, okulda/sınıfta yapılanlar hakkında bilgi sahibi olduğunu ve çocuklarını daha iyi tanıma olanağı verdiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Ö27

“Çocuğunun ne öğrendiğini çocuğunun hangi konularda yetiştirildiğini biliyor ve hangi konularda çocuğuna yardımcı olabileceğini fikrine varıyor. Artı o anlamda da rehberliği gelişiyor. Neler yapılabileceği nasıl daha yardımcı olabileceği konusunda kendisini geliştiriyor.” biçiminde görüş bildirirken Öğretmenlerden Ö2 *“Bir kere, ‘Ben okula gönderiyorum. Her şeyi okulda öğrenip geliyor, gelmesi lazım.’ düşüncesinden kurtuluyor veli. Ya okulda öğretmenin 30 öğrenciye birden inemeyeceğini, evde mutlaka, bireysel kendisinin uğraşması gerektiğini, takipçisi olmasını gerektiğini, eksiklerini fark etmesi gerektiğini anlıyor.”*, Ö6 *“Onlar arasında da aileler arasındaki iletişimi, birbirlerini tanımalarını, onların iyi ilişkiler kurmalarını sağlıyor.”*, Ö20 *“Yeni programlar hakkında bilgi sahibi oluyorlar. Onlar da günün çağlarına göre kendi öğrencilik dönemlerindeki öğretim sistemlerine göre bi de yeni yöntem ve teknikler hakkında bilgi sahibi oluyor. Önceden onların zamanında biliyorsunuz öğretmen merkezli bir öğretim vardı. Şimdi öğrenci merkezli olduğu için burada kendileri de bocalıyorlar. Programın felsefesi ve genel görüşü hakkında bilgi sahibi oluyorlar.”* ve Ö5 *“Veliler de biraz daha bilinçleniyor. Buraya geliş-gidişleri bile değişiyor. Nasıl davranması gerektiğini öğreniyorlar yani buraya bazen terlikle bile gelen veliler oluyor. Okula, kuruma geliyorlar. Yani pijama ile terlikle gelinmesi uygun değil. Ona göre davranarak daha bilgili daha iyi yaklaşımlar sunuyorlar.”* biçiminde görüş bildirerek, aile katılımı çalışmalarının, ailelerin çocuğun eğitimi konusunda bilinçlenmesini, aileler arası iletişim kurulmasını, aileler arası iletişim kurulmasını sağladığını ve ailelerin çocukların eğitimi konusunda kendilerinin önemli olduklarını hissettiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden Ö23 *“Onlarla birebir iletişim kurmaları olumlu yönden etkiliyor diye düşünüyorum. Başka, yine en azından günün bir saati olsa bile onlarla birlikte vakit geçirmiş oluyorlar, onları daha iyi anlayabileceklerini düşünüyorum. Ben aile katılımının önemli olduğunu düşünüyorum.”* biçiminde görüş bildirerek aile katılımı çalışmalarının, ailelere çocuklarıyla zaman geçirme olanağı verdiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Ö30 *“Sınıf ortamında var olduğu zaman bir bireyin farklı öğrenme zamanları olduğunu, hereksin farklı öğrendiği o yüzden hani gereksiz psikolojik travmalar yaratmamak için gereksiz baskılar içerisinde olmamak gerektiğini ben algıladıklarını düşünüyorum sınıf ortamında. Yani aslında hani onlar empoze edilen sınav kaygısı gibi durumları ortadan kaldırdığını düşünüyorum ben.”* biçiminde görüş bildirerek aile katılımı çalışmalarının, ailelere sınav kaygısından kurtulma ve öğrenmede bireysel farklılıkları fark etme olanağını verdiğini belirtmiştir. Ö26, *“Bir kere öğretmenle iletişimleri, diyalogları oluyor. Öğretmenle diyalogları olduğu için çocukların durumlarını daha iyi takip edebiliyorlar, rahatlıyorlar.”* biçiminde görüş bildirirken Ö35 *“... öğretmeni de eleştirebilme şansları da yüksek oluyor ki ben de*

bundan yanayım. Veliye, beni rahatlıkla eleştirebilme fırsatı veriyor.” ve Ö32 “Öğretmenine güven saygı kazanabilir çünkü çocuğuna derste nasıl davrandığını öğretmen görür ve ona göre de öğretmenine karşı güveni de artar saygısı da artar.” aile katılımı çalışmaların, ailelere öğretmenle iletişim kurmalarına, öğretmene yönelik olumlu tutum geliştirdiğini ve ailelere öğretmeni değerlendirebilme olanağı verdiğini belirtmişlerdir. Yapılan görüşmeler sırasında öğretmenlere sorulan “Aile Katılımı Çalışmalarında Ne Tür Zorluklarla Karşılaşıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar Çizelge 7’de gösterilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerin Aile Katılımı Çalışmalarında Karşılaşılan Zorluklara Yönelik Görüşleri

- a. Ailelerin aile katılımı çalışmalarına katılmak istememesi
- b. Öğrencilere verilen ödevlerin aileler tarafından yapılması
- c. Ailelerin, çalışmaları nedeniyle aile katılımı çalışmalarına zaman ayıramaması
- d. Ailelerin ekonomik bakımdan olanaklarının yetersiz olması
- e. Okulun fiziki ortamının uygun olmaması
- f. Ailelerin öğretmene olumsuz tutumu
- g. Öğrencinin sınıfta ailesini görünce olumsuz davranışlar sergilemesi
- h. Anne-babanın eğitim düzeylerinin düşük olması
- i. Ailelerin aşırı ilgili olması
- j. Aile katılımı çalışmalarının öğretmeni yorması
- k. Ailelerin çocuklarının okuldaki öğrenmelerini evde desteklememesi
- l. Öğrenci sayısının fazla olması
- m. Ailenin sorumluluğu öğretmene bırakması
- n. Parçalanmış ailelerin olması

Çizelge 7’te görüldüğü gibi aile katılımı çalışmalarında karşılaşılan zorluklar konusunda, kendisi ile görüşülen öğretmenler; “Ailelerin aile katılımı çalışmalarına

katılmak istememesi”, “Öğrencilere verilen ödevlerin aileler tarafından yapılması”, “Ailelerin, çalışmaları nedeniyle aile katılımı çalışmalarına zaman ayıramaması”, “Ailelerin ekonomik bakımdan olanakların yetersiz olması”, “Okulun fiziki ortamının uygun olmaması” biçiminde görüş belirtmiştir. Yine, kendisiyle görüşülen öğretmenler, “Ailelerin öğretmene yönelik olumsuz tutumu”, “Öğrencinin sınıfta ailesini görünce olumsuz davranışlar sergilemesi”, “Anne-babanın eğitim düzeylerinin düşük olması”, “Ailelerin aşırı ilgili olması”, Aile katılımı çalışmalarının öğretmeni yorması”, “Ailelerin çocuklarının okuldaki öğrenmelerine evde desteklememesi”, “Öğrenci sayısının fazla olması”, “Ailelerin sorumluluğu öğretmene bırakması” ve “Parçalanmış ailelerin olması” biçiminde aile katılımı çalışmalarında karşılaşılan zorluklara ilişkin görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerden Ö10 “Bizimle irtibat kurmak istemeyen aileler oluyor. Çocuğunu kabul etmeyen aileler oluyor. Yani benim çocuğum o şekilde değil diye onlarla sorun yaşıyoruz. Görüşmek istemiyor. Davet ediyoruz, çocuğun hakkında konuşacağız ya da çocuğun ile şöyle bir çalışma yapacağız senin katılımını istiyoruz, yok hayır itiraz ediyor. Katılım göstermiyor.”, Ö24 “İşte karşılaştığımız en büyük zorluk çalışmanın velinin ailenin çocuğun yerine alıp yapması karşılaştığımız en büyük zorluk o.” ve “Şimdi çalışan ailelere ulaşmak biraz zor oluyor açıkçası. Zamanlama konusunda bazen sıkıntılarımız olmuş olabiliyor. Yani o an için mesela iş yerinden izin alamayabiliyor o konuda.” biçiminde görüş bildirerek aile katılımı çalışmalarında karşılaşılan zorluk olarak ailelerin bu tür çalışmalara katılmak istemediklerini, ödevleri ailelerin yapması ve ailelerin çalışmaları nedeniyle bu tür etkinliklere zaman ayıramadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Ö18 “Daha çok kendi hayat şartlarına şey yapmışlar, kaptırmışlar. Çocuklara tamam ne diyorlar mesela otur çalış. Yanında oturtup çalıştırmak başka bi de şey de var. Biraz tabii ekonomik şeylerde etkiliyor. Mesela benim geçen sene çalıştığım köyde internet daha geçen sene gelmişti ve her bir veli bilgisayar alabilecek durumda değil mesela günümüzde şuan internet çok yaygın bir bilgiye en çok onla ulaşılabilir. O tarz imkânları kısıtlıydı. Araştır dediğim zaman ansiklopedi araştırma şeyleri. Bi de ben de birinci, ikinci sınıflar vardı gene bende. Anca belli başlı kaynak da azdı bundan kaynaklanıyor. Velinin ekonomik durumu Tabii bunda çok büyük etkisi var. Kimisi mesela çok iyi durumda olan mesela birisi çocuğa her türlü imkân sunabiliyor. Ama maddi sıkıntı yaşayan ya da geliri çok değilse almıyor.” biçiminde görüş bildirerek aile katılımı çalışmalarında karşılaşılan zorluk olarak ailelerin ekonomik bakımdan olanaklarının yetersiz olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerden Ö30 “Ya bizim o tür konulardaki zorluklarımız aslında ailelerle ilgili falan değil. Daha çok okullarımızın fiziki yapılarından kaynaklanan olumsuzluklardan dolayı yaşıyoruz.”, Ö1 “Olumsuz şeyler yaşanabilir, yanlış değerlendirme yapılabilir bu kişiye göre kişilere göre değişebilir. Olumsuz özelliklere sahip bir veli yanlış değerlendirmeler yapabiliyor. Niye beni değil onu seçti veya beni niye seçmedi bana az görev verdi gibi olumsuz düşüncelere sahip olabiliyor. Buna halk dilinde dedikodu

diyoruz. Böyle olumsuzluklar yaşanabiliyor.”, Ö29 “Ama en önemli negatifliği bizim için daha rahat yani sınıf kurallarını bile çiğneyebiliyor ailesinden destek almış oluyor annesinin yanında. Normalde sınıf ortamında yapmadığı davranışı annesinden babasından destek alarak daha rahat bir şekilde yapabiliyor. Oluyor. Bunun olumsuzluklarını yaşadık yani.”, Ö2 “Biraz değil aslında tek zorluk eee bu okulun çevresinde anne, babanın ailenin biraz daha eğitimin az olması.” ve Ö16 “İşte zorluklar oluyor. Nasıl zorluk şimdi veli bilgili her şeyi ile ilgili yani o zaman sınıftan şöyle bir örnek vereyim: her şeyi ile ilgilenir. Mesela çok yaramaz, çok üzücü, kırıcı, kırdı ama hiçbir kere veliyi ben çağırmamışım yani sizin oğlunuz şu arkadaşını rahatsız etmiş diye. Şöyle bir şey oldu bu oğlumu başka sınıftan biri rahatsız ettiği zaman beni hemen müdüre şikayete geldi. Şimdi arada farkı anlayabiliyor musun? Aslında kendi oğlundaki bazı davranışları düzeltmeye çalışıyoruz. Yani ben bunu düzeltirken evet hoca hanım işiniz zor ben çocuğumu biliyorum bu iş zordur bunu el birliği ile yapalım dememiştir. Ama bin şikayetle gelip masum çocuğu şikayet etmiştir. İlginin böylesi çok zor bir şeydir. Yani fazla ilginin zorluğu bence.” biçiminde görüş bildirerek aile katılımı çalışmalarında karşılaşılan zorluk olarak okulların fiziki ortamının uygun olmaması, ailelerin öğretmene olumsuz tutum içinde olmasını, öğrencilerin sınıfta ailelerin yanında olumsuz davranışlar sergilemesi, anne-babanın eğitim düzeyinin düşük olması ve ailelerin aşırı ilgisi olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden Ö14 “Bunun yanında zorlukları da var tabii ki. Bir planlama yapmak öğretmenin bir şekilde fedakârlık yapmasını gerektiriyor. Hazırlık yapmak bunun sonuçlarını değerlendirmek, geri velilere vermek şu çalışmadan şu sonuçları elde ettik diye bahsetmek bunlar öğretmeni yorucu şeyler.” , Ö20 “Karşılaşılan zorluklar şu, aileler bildiği kendi doğrular yönünde çocuğu yönlendiriyor birincisi. Bir yandan çocuk arada kalıyor. Yani kendi doğru bildiği ile annesinin doğru bildiği arasında sıkışıp arada kalıyor ve öğretmenin gözünün içine bakıyor. Öğretmenim şimdi ben bunu yaptım dercesine. Bu sıkıntılarla da karşılaşıyoruz.”, Ö26 “Öğrenci sayıları problem, öğrenci sayılarının sürekli artması bu tür etkinliklerin tam olarak yerine ulaşmasını engelliyor.” , Ö27 “Eğitim, kültür seviyesi çok farklı, sosyo -ekonomik durumu çok farklı çevremizdeki ailelerin. Herkes eğitime aynı ölçüde bakmıyor, eğitim konusunda fikirleri farklı tamamen okula, öğretmene bırakan veliler var öyle olunca da onlardan, o çocuklardan çok fazla gelişme sağlayamıyoruz.” ve Ö34 “Parçalanmış ailelerde zorluk çekiyoruz. En büyük sıkıntımız bizim parçalanmış ailelerde sıkıntı yaşıyoruz ayrıca ekonomik güçlüğü olan ailelerde sıkıntı yaşıyoruz.” a ile katılımı çalışmalarında karşılaşılan zorluk olarak aile katılımı çalışmalarının öğretmeni yorması ailelerin çocuklarının okuldaki öğrenmelerini evde desteklememesi, olarak öğrenci sayısının fazla olması, sorumluluğu öğretmene bırakması olduğunu ve parçalanmış ailelerin olmasını belirtmişlerdir.

Görüşmeler sırasında öğretmenlere dokuzuncu soru olarak “Aile Katılımı Çalışmalarında İstenilen Başarının Elde Edilmesi İçin Neler Yapılmalıdır?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar çizelge 8’te gösterilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerin Aile Katılımı Çalışmalarında İstenilen Başarının Elde Edilmesi İçin Önerileri

- a. Paydaşlara konferans ve seminerler düzenlenmeli
 - b. Öğretmen, veli toplantılarında aile katılımının önemini anlatmalı
 - c. Öğretmen, okul müdürü ve diğer yöneticilerle işbirliği yapmalı
 - d. Öğretmen aile katılımı çalışmalarına/etkinliklerine daha fazla yer vermeli
 - e. Öğretmen kılavuz kitaplarında aile katılımı çalışmalarına/etkinliklerine yer verilmeli
 - f. Öğretmen aile ile sağlıklı iletişim kurmalı
 - g. Aile katılımı etkinlikleri planlanmalı
 - h. Okul yöneticileri ve MEB aile katılımı çalışmalarına/etkinliklerine destek vermeli
 - i. Okulların fiziki alt yapısı iyileştirilmeli
 - j. Aile katılımı etkinliklerine yönelik ailelere dönüt verilmeli
 - k. Öğretmen aile katılımı konusunda donanımlı olmalı
 - l. Cumartesi günleri aile katılımı çalışmaları yapılmalı
-

Çizelge 8. Sınıf Öğretmenlerin Aile Katılımı Çalışmalarında İstenilen Başarının Elde Edilmesi İçin Önerileri

Çizelge 8’te görüldüğü gibi, aile katılımı çalışmalarında istenilen başarının elde edilmesi için yapılması gerekenler konusunda kendisiyle görüşülen öğretmenler “Paydaşlara konferans ve seminerler düzenlenmeli”, “Öğretmen, veli toplantılarında aile katılımının önemini anlatmalı”, “Öğretmen, okul müdürü ve diğer yöneticilerle işbirliği yapmalı”, “Öğretmen, aile katılımı çalışmalarına daha fazla yer vermeli”, “Öğretmen aile katılımı çalışmalarına daha fazla yer vermeli” ve “Öğretmen kılavuz kitaplarında aile katılımı çalışmalarına yer verilmeli” biçiminde görüş bildirmiştir. Yine, kendisiyle görüşülen öğretmenler “Öğretmen, aile ile sağlıklı iletişim kurmalı”, “Aile katılımı etkinlikleri planlanmalı”, “Okul yöneticileri ve MEB aile katılımı çalışmalarına destek

vermeli”, “Okulların fiziki alt yapısı iyileştirilmeli”, “Aile katılımı etkinliklerine yönelik ailelere dönüt verilmeli”, “Öğretmen aile katılımı konusunda donanımlı olmalı” ve “Cumartesi günleri aile katılımı çalışmaları yapılmalı” biçiminde aile katılımı çalışmalarında istenilen başarının elde edilmesi için yapılması gerekenler konusunda görüş bildirmiştir.

Öğretmenlerden Ö6 *“Yani onları mutlaka almak gerekir, onlara eğitimler vermek gerekir. İşte az önce işte ailenin eğitimdeki önemi üzerine mutlaka sık sık işte çocukların zihinsel, fiziksel, duygusal özellikleri konusunda eğitimler verilirse aileler daha çok okulu sever, okula daha çok gelirler, eğitimin kalitesi artar yani kesinlikle buna inanıyoruz. Ailelerin, eğitimi çocukla ilgili olmalıdır.”*, Ö21, *“Bunun için neler yapılmalıdır? Öncelikle toplantılarda rehberlik servislerinden ana sınıfından başlayarak şimdi anaokulları da aslında o şekilde düşünebiliriz daha fazla bir şekilde veliyi yönlendirmeli öncelikle ilkokula ya da ikinci kademeye hazırlayacak şekilde yönlendirmeli ve yönlendirdiği takdirde biz birtakım şeyler elde edebiliriz. Biz zaten diyorum ya ilk toplantıya girdiğim zaman birinci sınıfı alıp da ilk toplantıya girdiğim zaman o veliye, tüm velime biz arkadaş işte şu kadar kişilik bir aileyiz, bundan sonra şu çalışmaları yapacağız. Buna hazır mısınız o şeyi desteği almam gerekiyor. Bunu öncelikle veliye kabul ettirmek gerekiyor o şekilde yaklaşıyorum olaya.”* ve Ö4 *“Bu sırf öğretmenle değil okul müdürü, müdür yardımcısı, diğer yöneticilerle beraber daha iyi ön hazırlık yapılması gerekir düşüncesindeyim.”* biçiminde görüş bildirerek aile katılımı çalışmalarında istenilen başarının elde edilmesi için paydaşlara konferans ve seminerler düzenlenmesi gerektiğini, veli toplantılarında öğretmenin bu konunun önemini ailelere anlatması ve okul müdürü ve diğer yöneticilerle işbirliği yapmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden Ö33 *“Şimdi istenilen başarıyı sağlamak için öncelikle veliyle iletişim iyi diyorum ama sınırı aradaki sınırı da bırakıyorum her zaman. Samimiyimdir ama samimiyette hiçbir zaman ileriye gitmem, gidilmesine de izin vermem. En başında kesin kurallarımı da koymuşumdur mesela. Velilerin ilk veli toplantısında ya da ikinci veli toplantımda sınıfta uyulması gereken kuralları, velilerin uyması gereken kuralları açık açık söylüyorum. Bunlar yapılırsa mutlak güzel bir iletişim kurulur.”*, Ö14 *“En birinci olarak planlama yapılmalıdır.”*, Ö26 *“Tabii bunda velilerin sorumlu olduğu kadar en önemli sorumluluk okul- öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı bunlara destek olması gerekir. Okullarımız fiziki yeterliliklerin artırılması gerekiyor.”*, Ö30 *“Katıldı, velilere onure edici, mutlu edici geri dönütlerin verilmesi gerektiğini düşünüyorum ben.”*, Ö34 *“İstenilen başarıyı kazanmak için önce öğretmenin çok iyi donanımlı olması gerekiyor, veliyi nasıl yönlendireceğini iyi bilmesi gerekiyor, öğrenciye nasıl yaklaşması gerektiğini iyi bilmesi gerekiyor, her veliye iyi yön vermek gerekiyor,*

velilerin sosyal ve psikolojik durumlarını çok iyi tanıyarak onları yönlendirmekte öğretmenlere çok büyük görevler düşmekte, öğretmen çok iyi bir planlama yapmakta, velileri çok iyi yönlendirmek zorunda, öğrencileri çok iyi yönlendirmek zorunda ve iyi bir çalışma sonucunda da istenilen başarı sağlanmış oluyor.” ve Ö35 “Bir defa çalışan veliler bizim için büyük bir sorun. Onların gelmesini de çok istiyoruz. Cumartesi günleri bu tür çalışmaları okulda yapabilirsek, onlar da katılabilirler.” biçiminde görüş bildirerek aile katılımı çalışmalarında istenilen başarının elde edilmesi için öğretmenin aile ile iletişim kurması, planlama yapılması, okul yöneticilerin ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu tür çalışmaları desteklemesi ve okulların fiziki yapılarının iyileştirilmesi, aile katılımı çalışmalarına katılan ailelere dönüt verilmesi, öğretmenin bu konuda donanımlı olması ve cumartesi günleri okulda bu tür etkinliklerin yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğretmenlerin, aile katılımı ve Hayat Bilgisi dersi kapsamında uyguladıkları aile katılımı çalışmalarına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular ve bulgular doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlar şöyle özetlenebilir:

- Öğretmenler, aile katılımını öncelikle ailenin çocuğun eğitim sürecine katılması olarak tanımlamışlardır. Ayrıca öğretmenler aile katılımını; ailenin çocuğuna destek olması, ailenin okul içinde ya da dışında yapılan etkinliklere katılması, ailenin okul ile işbirliği içinde olması, ailenin çocuğunu izlemesi, ailenin çocuğu ile ilgilenmesi ve zaman geçirmesi, ailenin okulda öğrenilen konuları yaşama geçirmesi, eğitimin bir boyutunu oluşturması ve topluma hizmet olarak tanımlamışlardır.
- Öğretmenler, Hayat Bilgisi dersi kapsamında düzenledikleri aile katılımı çalışmaları olarak öncelikle aileleri okuldaki sosyal etkinliklere davet ettiklerini ve gerektiğinde yardım aldıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra aileleri sınıf etkinliklerine kattıklarını, çocuğa ailesiyle birlikte yapacağı etkinlikler verdiklerini, aileleri bilgilendirmek amacı ile toplantılar yaptıklarını, aile ziyaretleri gerçekleştirdiklerini ve ailelere anket uyguladıklarını belirtmişlerdir.
- Öğretmenler, aile katılımı çalışmalarının 1. sınıfta daha yoğun olmak üzere 2. ve 3. sınıflarda da uyguladıklarını belirtmişlerdir. Yine, öğretmenler aile katılımı çalışmalarının her sınıf düzeyinde olabileceğini, ayrıca aile katılımının öğretmene de bağlı olduğunu ifade etmişlerdir.
- Öğretmenler, aile katılımı çalışmalarını uygularken planlama yaptıklarını, aileleri bilgilendirdiklerini ve uyguladıklarını belirtmişlerdir. Kimi öğretmenler aileleri bilgilendirerek gönüllü aileleri belirlediklerini, planlama ve iş bölümü yaptıklarını ve uyguladıklarını belirtirken, kimi öğretmenler de aile katılımı çalışmalarını yıllık planda belirttiklerini ve resmi izin aldıklarını ifade etmişlerdir. Kimi öğretmenler,

ise planlama yaparak aileleri ikna ettiklerini, uyguladıklarını ve aile katılımı çalışmalarını değerlendirdiklerini belirtmişlerdir.

- Öğretmenler aile katılımı çalışmalarının; öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkilediğini, başarılarını, derse karşı ilgilerini ve öz güvenlerini arttırdığını, öğrencilerin ailesiyle birlikte bir şeyler yapmaktan mutlu olmalarını ve ailelerinin yanında kendilerini daha güvende hissetmelerini sağladığını belirtmişlerdir. Yine, öğretmenler aile katılımı çalışmalarının öğrencilerde sorumluluk bilinci geliştirdiğini, öğrencilerin derste daha etkin olmalarını sağladığını, öğrencilerin motivasyonunu arttırdığını, eğitime bakış açılarını olumlu yönde etkilediğini, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirdiğini, aile arası iletişimi arttırdığını, açıklamışlardır. Ayrıca, öğretmenler aile katılımı çalışmalarının öğrencilerin öz değerlendirme yapabilmelerini, aile ve okul arasındaki ilişkiyi görmelerini, ailesiyle birlikte kaliteli zaman geçirmelerini, yaptığı ödevlerin niteliğinin artmasını, öğrencilerin kaynaklara daha kolay ulaşmalarını sağladığını açıklamışlardır. Öğretmenler, aile katılımı çalışmalarının öğrencilerin okulda öğrendikleri ile evde öğrendikleri arasında paralellik kurmasını ve derse hazırlıklı gelmelerini sağladığını da ifade etmişlerdir.
- Öğretmenler, öncelikle aile katılımı çalışmalarının öğretmenlerin işlerini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, aile katılımı çalışmalarının öğretmenlerin öğrencinin ailesini ve öğrenciyi tanımasını, öğretmenlerle aile arasında iletişimi geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Yine öğretmenler, aile katılımı çalışmalarının öğretmenleri mutlu ettiğini, öğretmenlere destek sağladığını, öğretmen-aile-okul işbirliğini güçlendirdiğini, öğretmenlerin çalışmalarını denetlenmesine olanak verdiğini belirtmişlerdir.
- Öğretmenler, aile katılımı çalışmalarının ailelere katkıları konusunda, ailelerin çocuklarını sınıf içinde gözlemleyebildiklerini, mutlu olduklarını, okulda/sınıfta yapılan çalışmalara yönelik bilgi sahibi olduklarını, çocuklarını tanıdıklarını, çocuğun eğitimi konusunda bilinçlendiklerini, çocuklarının eğitim-öğretimindeki önemini anlamalarını sağladığını, diğer ailelerle iletişim kurduklarını ve çocukları ile zaman geçirdiklerini belirtmişlerdir. Yine, öğretmenler aile katılımı çalışmalarının ailelerin; sınav kaygısından kurtulmalarına, öğrenmede bireysel farklılıkları fark etmelerine, yeni programlar hakkında bilgi sahibi olmalarına öğretmenle iletişim halinde olmalarına, öğretmene yönelik olumlu tutum geliştirmelerine ve öğretmeni değerlendirebilmelerine olanak verdiğini ifade etmişlerdir.

- Öğretmenler, aile katılımı çalışmalarında karşılaşılan zorlukları; ailelerin aile katılımı çalışmalarına katılmak istememesi, öğrencilere verilen ödevlerin aileler tarafından yapılması, ailelerin çalışmaları nedeniyle zaman ayıramaması, ekonomik bakımdan olanaklarının yetersiz olması biçiminde belirtmişlerdir. Yine, okulun fiziki ortamının uygun olmaması, ailelerin öğretmene yönelik olumsuz tutum sergilemesi, öğrencinin sınıfta ailesini görünce olumsuz davranışlar sergilemesi, anne-babanın eğitim düzeylerinin düşük olması, ailelerin aşırı ilgili olması, aile katılımı çalışmalarının öğretmeni yorması, ailelerin çocuklarının okuldaki öğrenmelerini evde desteklememesi, öğrenci sayısının fazla olması, ailelerin sorumluluğu öğretmene bırakması ve parçalanmış ailelerin olması biçiminde açıklamışlardır.
- Öğretmenlerin, aile katılımı çalışmalarında istenilen başarının elde edilmesi için paydaşlara aile katılımı bağlamında gereksinim duydukları konularda konferans ve seminerler düzenlenmesi, öğretmenin veli toplantılarında aile katılımının önemini ailelere anlatması, öğretmenin, okul müdürü ve diğer yöneticilerle birlikte işbirliği yapması, öğretmenin aile katılımı çalışmalarına daha fazla yer vermesi, öğretmen kılavuz kitaplarında aile katılımı çalışmalarına yer verilmesi biçiminde öneriler de bulunmuşlardır. Yine, aile katılımı çalışmalarında istenilen başarının elde edilmesi konusuna ilişkin olarak öğretmenin aile ile iletişim kurması, aile katılımı etkinliklerin planlanması, okul yöneticilerin ve MEB'in aile katılımı çalışmalarına destek vermesi, okulların fiziki alt yapısının iyileştirilmesi, ailelere katılımlarından dolayı ailelere dönüt verilmesi, cumartesi günleri aile katılımı çalışmaları yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersi kapsamında aile katılımına yönelik çeşitli çalışmalar düzenledikleri belirlenmiştir. Bu etkinliklerin başında öğretmenlerin öğrencilere ailesi ile birlikte yapacağı ödevler vermesi gelmektedir. Nitekim Özdemir'in (2009) yaptığı çalışmada, aileler aile katılımına yönelik en çok yürütülen etkinliğin ailelerin çocukları ile birlikte ödev yapması olduğunu belirtmişlerdir. Bu, Akkaya'nın (2007) ve Işık'ın (2007) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin okulöncesi kurumlarda da aile katılımına ilişkin çeşitli etkinlikler düzenledikleri bulgusuyla örtüşmektedir.

Araştırmada öğretmenler, aile katılımı çalışmalarının birinci sınıfta yoğun olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu, Can'ın (2008) yaptığı çalışmada çocuğun sınıf düzeyi yükseldikçe velilerin okulla etkileşiminin azaldığı bulgusuyla ilişkilendirilebilir.

Araştırmada öğretmenler, aile katılımı çalışmalarının öğrencilerin başarılarını arttırdığını belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu, Gül (2007), Çelenk (2003), Çelenk (2002), Barnard (2004), Fan ve Chen (2001) ve Jeynes (2003) yaptıkları çalışmalarda

aile katılımı çalışmalarının öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu bulgusuyla örtüşmektedir.

Araştırmada öğretmenler, aile katılımı çalışmalarının ailelere çocuklarını tanımalarını, yeni program hakkında bilgi sahibi olmasını ve öğretmenle iletişim kurmasını sağladığını belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulguları ile Barge ve Loges'in (2003) yaptıkları araştırmada aile katılımı çalışmaları ile öğretmen ile aile arasında olumlu iletişim kurulduğu bulgusu ve Kuzu'nun (2006) yaptığı araştırmada aile katılımı çalışmalarının ailelerin anaokulu programı hakkında bilgi sahibi olmasını, çocuklarını daha iyi tanımalarına sağladığı bulgularıyla örtüşmektedir.

Araştırmada öğretmenler, aile katılımı çalışmalarının öğretmenlere öğrencilerin ailesini tanıma olanağı verdiğini ve kendilerini mutlu hissettiklerini belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu, Akkaya'nın (2007) yaptığı araştırmada aile katılımı çalışmalarının öğretmenlerin ve ailelerin aile katılımı çalışmalarına katılmaktan dolayı mutlu oldukları bulgusuyla örtüşmektedir.

Araştırmada öğretmenler, aile katılımı çalışmalarını uygularken; ailelerin etkinliklere katılmak istememesi, ailelerin etkinliklere zaman ayıramaması, ailelerin ekonomik bakımdan olanaklarının yetersiz olması, eğitim düzeyinin düşük olması ve parçalanmış ailelerin olması gibi zorluklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Nitekim, Özdemir'in (2009) yaptığı araştırmada ailelerin zaman sorunundan dolayı aile katılımı çalışmalarına katılmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Yine, Aydoğan (2007) ve Yaylacı'nın (1999) yaptıkları araştırmada aile katılımını engelleyen etmenler arasında zaman problemi ve ekonomik problemlerden söz edilmektedir. Günkan (2007), yaptığı araştırmada velilerin görüşleri doğrultusunda ekonomik sıkıntılar ve ailenin eğitim düzeyinin düşük olmasının ailelerin eğitime katılım düzeyini düşürdüğü bulgusuna ulaşmıştır. Akkaya (2007) ise yaptığı araştırmada öğretmenlerin, anne-babası ayrı olan çocukların aile katılımı çalışmalarını olumsuz etkilediğini belirttikleri bulgusunu ortaya koymuştur.

Araştırmada, öğretmenler aile katılımı çalışmalarında istenilen başarının elde edilmesi için ailelere seminerler verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu, Sadık ve Doğanay'ın (2008) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin ailelerin bilinçlendirilmesi gerektiğini düşündükleri bulgusuyla örtüşmektedir. Araştırmada, öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin aile katılımını öncelikle ailenin çocuğun eğitim sürecine katılması olarak tanımladıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenler aile katılımını; ailenin çocuğuna destek olması, ailenin okulda içinde ya da dışında yapılan etkinliklere katılması, ailenin okul ile işbirliği içinde olması, ailenin çocuğunu izlemesi, ailenin çocuğu ile ilgilenmesi ve zaman geçirmesi, okul ile işbirliği içinde olması, ailenin okulda öğrenilen konuları yaşama geçirmesi, eğitimin bir

boyutunu oluşturması ve topluma hizmet olarak tanımlamışlardır. Aynı zamanda öğretmenler, aile katılımı çalışmalarını uygularken planlama yaptıklarını, aileleri bilgilendirdiklerini ve uyguladıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, öğretmenler aileleri bilgilendirerek gönüllü aileleri belirlediklerini, planlama ve iş bölümü yaptıklarını ve uyguladıklarını belirtmişlerdir. Yine, öğretmenler aile katılımı çalışmalarını yıllık planda belirttiklerini ve resmi izin aldıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, planlama yaparak aileleri ikna ettiklerini, uyguladıklarını ve aile katılımı çalışmalarını değerlendirdiklerini de belirtmişlerdir. Bu kapsamda uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik şu önerilerde bulunabilir:

- Aile katılımı çalışmaları konusunda paydaşlara konferans ve seminerler düzenlenmelidir.
- Öğretmenlerin aile katılımı çalışmaların uygulayabilmesi için Hayat Bilgisi dersi öğretim programında aile katılımı çalışmalarına ayrı bir bölüm olarak yer verilmelidir.
- Öğretmenler, veli toplantılarında ailelere aile katılımının önemini anlatmalıdır.
- Öğretmenler aile katılımı konusunda okul müdürü ve diğer yöneticilerle işbirliği yapmalıdır.
- Aile katılımı çalışmalarının diğer derslerdeki uygulamalarına yönelik de çalışmalar yapılabilir.
- Aile katılımı çalışmalarının öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Aile katılımı çalışmalarının öğretmenler ve veliler üzerindeki etkisini incelemek için deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Aile katılımı çalışmalarına yönelik eylem araştırmaları yapılabilir.

Kaynakça

- Akkaya M. (2007). *Öğretmenlerin ve velilerin okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılımı çalışmalarına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi.
- Anderson K. J. and Mike, M. K. (2007). Parent involvement in education toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*, 100 (5), 311-323.

61 *Parent Involvement Studies In Social Studies Course In
Primary Education*

- Binbaşıoğlu, C. (2003). *Hayat bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (2006). *Qualitative research for education an introduction to theory and methods*. USA: Pearson International Edition.
- Can, B. (2008). *İlköğretim programının uygulanmasında veli katılımı düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Cavkaytar, A. (2008). Okul-aile işbirliğini geliştirme etkinlikleri. E. A. Küçükylmaz (Ed.). *Okul, aile ve çevre iş birliği içinde* (ss.77-95). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Chen, G. (2008). *Parental involvement is key to student success*. http://www.publicschoolreview.com/articles/12_adresinden_10_Kasım_2009 tarihinde edinilmiştir.
- Çelenk, S. (2002). İlkokuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 1 (2). <http://www.ilkogretim.online.org.tr> adresinden 10 Kasım 2008 tarihinde elde edilmiştir.
- Çelenk, S. (2003). Okul-aile işbirliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 33-39.
- Çilenti, K. (1988). *Özel öğretim yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Deveci, H. (2008). Hayat bilgisi dersinin tanımı, kapsamı ve ilköğretim programındaki yeri. Ş. Yaşar (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde* (ss.1-19). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Deveci, H. (2008). Hayat bilgisi dersinin tanımı, kapsamı ve ilköğretim programındaki yeri. Ş. Yaşar (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde* (ss.1-19). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Epstein J. L. (2001). *School, family and commuity partnerships*. ABD: Westview Press.
- Fan, X. and Chen, M. (2001). Parental involvement and students' acaemic achievement: A meta-analysis. *Educational Pshchology Review*, 13 (1), 1-22.
- Grolnick, S. W. and Slowiaezek, L. M. (1994). Parents' involvement in children'sschooling: a multidimensional conceptualization and motivational moel. *Child Development*, 65, 237-252.

- Gül, E. (2007). *Eğitimde çocuk başarısı için okul-aile işbirliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul, Yeditepe Üniversitesi.
- Gültekin, M. (2004). Öğretme-öğrenme sürecinde yeni yaklaşımlar. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 25-51.
- Işık, H. (2007). *Okulöncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen okul-aile işbirliği çalışmalarının anne-baba görüşlerine dayalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi.
- Jeynes, H. W. (2003). A meta-analysis the effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, 35 (2), 202-218.
- Kuzu, N. (2006). *Okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılımı çalışmalarının anne davranışları üzerindeki ve annelerin okulöncesi eğitime yönelik görüşlerine ilişkin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara, Gazi Üniversitesi.
- Lim, Y. S. (2003). Parental involvement in education. G. Olsen and M. L. Fuller (Ed.). *Home-school relations working successfully with parents and families* in (ss.134-157). USA: Pearson Education.
- Mcmillan, J. H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer*. (Fourth Edition). USA: Pearson International Edition.
- PTA (National Parent Teacher Association) (1998) *National standards for parent/familyinvolvementprograms*.http://www.ptaonline.org/kspta/national_standards.pdf adresinden 10 Kasım 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Sönmez, V. (2005). *Hayat bilgisi öğretimi ve sosyal bilgiler öğretimi öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (1998). Sosyal bilgiler programının amaçları, ilkeleri ve temel özellikleri. G. Can (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss.15-39). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Stern, J. (2003). *Involving parents*. Newyork: Continuum.
- Temel, F. (2007). Aile katılımı. *Okulöncesi Eğitimi Sempozyumu* içinde (ss.99-112). Antalya.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.