



**Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenci Velisine İlişkin Algılarının
Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi¹**
**Exploring Secondary School Teachers' Perceptions of Students' Parents through
Metaphors**

Yazar Bilgisi/ Author Information

Elif ALKAR

 Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van/Türkiye, elifalkar@gmail.com

Semra DÜZCE TÜRFENT

 Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van/Türkiye, semraduzce21@gmail.com

Ali YALÇIN

 Dr., İstanbul/Türkiye, aliylcnn77@gmail.com

Makale Bilgisi/ Article Info

Makale Türü/ Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi/ Received : 16.04.2025
Kabul Tarihi /Accepted : 27.06.2025
Yayın Tarihi/Published : 27.06.2025

Atıf / Cite

Alkar, E., Düzce Türfent, S. ve Yalçın, A. (2025). Ortaokul öğretmenlerinin öğrenci velisine ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *EDUCATIONE*, 4(1), 173-200.

¹ Bu araştırmanın bir bölümü 15-17 Mayıs 2025 tarihleri arasında Tokat'ta düzenlenen 13. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.



Özet

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğretmenlerinin öğrenci velisi kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemektir. Temel nitel araştırma yaklaşımının izlendiği çalışma, Adana, Şanlıurfa, Van ve Hakkâri illerindeki resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenler ile yürütülmüştür. Bu amaçla farklı branşlara sahip 62 ortaokul öğretmeninden veriler toplanmıştır. Veriler, ortaokul öğretmenlerinin “*Öğrenci velisi gibidir / benzer. Çünkü*” cümlelerinin yazılı olduğu formlar ile elde edilmiş ve içerik analizi tekniği ile yorumlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre katılımcıların büyük bir çoğunluğu, öğrenci velisi kavramını en fazla; ayna, öğrencinin kopyası, öğretmen, su, model ve duvar metaforlarıyla ilişkilendirmiştir. Kavramlara ilişkin oluşturulan kategoriler ise; “*yansıtıcı olarak veli, engelleyici olarak veli, yol gösterici olarak veli, eğitimci olarak veli, yatırımcı olarak veli, hayat veren olarak veli ve koruyucu olarak veli*” başlıkları altında bir araya gelmiştir. Bu kategorilerde öğrenci velisi daha çok öğrencinin olumlu rol model aldığı bir figür veya engelleyici-ilgisiz gibi olumsuz metaforlar etrafında şekillenmiştir. Çalışmanın sonuçları göz önüne alınarak okul merkezli veli eğitim programları kapsamında uygulamaların yapılması önerilebilir. Bununla birlikte, öğretmenlere yönelik etkili iletişim stratejileri, veli katılımını artırma yöntemleri ve empatik yaklaşım geliştirme konularını kapsayan mesleki gelişim programlarının düzenlenmesi önem arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci velisi, Veli algısı, Veli-öğretmen iletişimi, Metafor, Ortaokul öğretmenleri

Abstract

This study aimed to explore how secondary school teachers perceived the concept of students' parents through metaphors. Adopting a basic qualitative research design, the study was carried out with teachers employed in public secondary schools across the provinces of Adana, Şanlıurfa, Van, and Hakkari. For this purpose, data were collected from a total of 62 teachers from various subject areas. The data were collected through forms completed by secondary school teachers, where they responded to prompts like “*The student's parent is like/similar to ... because ...*”. These responses were then analyzed using the content analysis method. According to the findings, the majority of participants most frequently associated the concept of a student's parent with the metaphors of a mirror, a copy of the student, a teacher, water, a role model, and a wall. The categories formed in relation to the metaphors were grouped under the headings: 'the parent as a reflector,' 'the parent as an obstacle,' 'the parent as a guide,' 'the parent as an educator,' 'the parent as an investor,' 'the parent as a life-giver,' and 'the parent as a protector.' Within these categories, the student's parent was mostly depicted either as a role model figure or through negative metaphors such as being obstructive or indifferent. Considering the results of the study, it is recommended that school-based parent education programs be implemented. In addition, it is important to organize professional development programs covering effective communication strategies for teachers, methods for increasing parent participation, and developing empathetic approaches.

Keywords: Student parents, Parent perception, Parent-teacher communication, Metaphor, Secondary school teachers

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Throughout the educational process, the student's parent is a key stakeholder who collaborates with the teacher. Therefore, effective and continuous communication between parents and teachers is of great importance for the quality of education. Teachers have been responsible of educating students and preparing them for society (Uğurlu, 2018). However, improving a student's academic success and achieving educational goals cannot be accomplished only through the efforts of the teacher. At this point, the support to be provided by the parents clearly contributes to the more effective implementation of education (Christenson & Sheridan, 2001; Fan & Chen, 2001). This is because healthy communication between parents and teachers enables a better understanding of the students' individual needs. Within this context, the aim of the study is to reveal the secondary school teachers' perceptions of the concept of student parents by metaphors. The research questions developed in line with this aim are as follows:

1. What are the metaphorical perceptions of secondary school teachers related to students' Parents?
2. Under which conceptual categories are the metaphors developed by the secondary school teachers for students' parents grouped?

Method

The study was designed using the basic qualitative research method to reveal how individuals related phenomena and events to their own worlds (Merriam & Tisdell, 2015). The participant group consisted of 62 teachers teaching in public secondary schools in the provinces of Adana, Urfa, Van, and Hakkâri during the 2024–2025 academic year. Criterion sampling was utilized in the selection of the participant group.

Results

It was clear that a total of 60 eligible responses were received from the secondary school teachers regarding the concept of students' parents, and 40 different metaphors were developed. The 33 metaphors developed represented just one secondary school teacher, 4 metaphors 2 secondary school teachers, 1 metaphor 3 secondary school teachers, 1 metaphor 5 secondary school teachers, and 1 metaphor represented 11 secondary school teachers. The most frequently mentioned metaphors were; mirror, a copy of the student, teacher, role model, indifferent person, water, and wall. The categories created for the concept of students' parents were, respectively; parent as a reflector, parent as an obstacle, parent as a guide, parent as an educator, parent as an investor, parent as a life-giver, and parent as a protector. The teachers mainly described the students' parents as key figures shaping the student's personality. The metaphors suggested that the teachers perceived students' parents sometimes as supportive and sometimes as obstructive elements. Furthermore, it is important to note here that there was a strong perception that parents play an active role as actors in shaping and reinforcing the behaviors students had and might display again in the future.



Conclusion and Discussion

The findings of the study can be interpreted through the positive and negative meanings teachers attributed to the students' parents. The fact that some responses defined the parents as obstacles indicated that negative perceptions related to this concept were prevalent. The teachers associated the students' parents with both positive metaphors—such as guide, educator, life-giver, and protector—and negative ones—such as obstructive and indifferent. It is possible to find similar results in the study by Özdemir and Orhan (2019), where teachers described the students' parents as indifferent, protective, and demanding. In the study by Hornby ve Lafaele (2011), some teachers viewed communication with parents as a challenging and time-consuming process. Another study in which both positive and negative perceptions of student guardians were present was available in the study by Neslitürk et al. (2014). In the study, the metaphors used by the preschool teachers to describe the concept of parents included 'guide' and 'teacher' as positive expressions, while the concept of parents as 'obstructive' and 'indifferent' were considered negative. Ünal et al. (2010), on the other hand, interpreted the school principals' and teachers' responses regarding parents as portraying them as protective, indifferent, and sources of funding. This perspective led the parents to adopt a 'customer' attitude when facing problems (such as trying to resolve issues through the principal rather than communicating directly with the teacher) (Ravn, 2005). Similar statements from the participants indicated a generally superficial teacher-parent relationship. In a study by Çanak (2013), which conceptualized the parent-teacher relationship in terms of a customer-merchant dynamic, teachers reported that parents constantly made demands. In conclusion, the present study clearly showed us the perception that the parents primarily served as a mirror in a student's life. The fact that teachers interpreted the parents as obstructive and indifferent was significant, as it directly impacted the education process. This perception created by parents, whether intentionally or unknowingly, constituted one of the greatest barriers to parent-involved education. Overcoming or reshaping this negative perception was only possible through implementing collaborative practices and effective communication strategies.

GİRİŞ

Öğrenci velisi kavramı, Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2023) tarafından çocuğun annesi, babası ya da yasal sorumluluğunu üstlenen ve onun eğitimiyle ilgilenen kişi olarak tanımlanır. Eğitim sürecinin etkin bir biçimde yürütülmesinde öğrenci velilerinin okul ve öğretmenle kurduğu nitelikli iletişim ile sergilediği destekleyici tutum, belirleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Bu kapsamda okul temelinde öğrencileri eğiterek onları topluma kazandırma görevini üstlenen öğretmen olsa da (Uğurlu, 2018), öğrencilerin akademik başarısını artırmak ve sosyal becerilerini geliştirmek yalnızca öğretmenin çabalarıyla mümkün olmamaktadır. Öğrenci velilerinin öğretmene sağlayacağı destek, eğitim niteliğinin artmasına ve uygulamaların etkili yürütülmesine katkı sağlayacaktır (Babaoğlu-Öztürk, 2023; Christenson ve Sheridan, 2001; Erkan, 2025; Fan ve Chen, 2001; Gölezlioğlu, 2023; Nazlı, 2020). Veli ile öğretmen arasında kurulacak sağlıklı iletişim ile öğrencinin bireysel ihtiyaçlarının daha iyi anlaşılması mümkündür. Ayrıca öğrencinin akademik başarısının artması ve olası sorunların önüne geçilmesi yine bu iş birliği ve iletişimi gerektirmektedir (Aslanargun, 2007). Konuyla ilgili Kulak'ın (2020) bulguları, okul-veli iş birliğinin geliştirilmesinin öğrencilerin başarı düzeyinin artmasında ve olumlu davranışların gelişmesinde önemli bir etken olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenlerin iletişim becerileri, sahip oldukları mesleki bilgi ve deneyimlerin yanı sıra kişisel tutum ve davranışları, okulun veliler nezdindeki imajını da doğrudan etkilemektedir (Durak vd., 2023). Bu bağlamda, okul ile veliler arasında sürekli ve etkili bir iletişimin kurulması (Erkan vd., 2016), velilerin eğitim sürecine aktif katılımını teşvik etmekte; bu durum hem öğretmenlerin mesleki performansını (Hatipoğlu ve Kavas, 2016) hem de öğrencilerin akademik başarılarını artırmaktadır (Kılıç ve Gündüz, 2021).

Veli Türleri

Veli veya ebeveyn olarak isimlendirilen bireyler, çocuklarının ilk öğretmenleri olup çalışma ve çevresel koşullar ile aile yapıları gibi özellikleriyle farklılıklar taşıyabilmektedir. Uluslararası alanyazında veliler, aile yapısı yönüyle genellikle destekleyici, katılımcı ve müdahaleci olmak üzere farklı türlere ayrılmıştır (Walker vd., 2005). Destekleyici veliler, çocuklarının eğitimine aktif olarak katılırken, katılımcı veliler çoğunlukla okulun düzenlediği etkinliklere dâhil olma eğilimindedir. Müdahaleci veliler ise öğretim sürecine yoğun biçimde müdahil olarak öğretmenlerin pedagojik uygulamalarını zorlaştırabilmektedir (Fan ve Chen, 2001). Demokratik, otoriter ve izin verici ebeveyn tutumu olarak da sınıflandırılan ebeveynlik anlayışına



son yıllarda helikopter ebeveynlik kavramı da eklenmiştir (Çetin-Avcı ve Güleç-Şatır, 2020; Memiş, 2024). “Çocuğunun hayatına aşırı müdahale etmek” şeklinde tanımlanan helikopter ebeveynlik anlayışında (Merriam-Webster, 2024), tutarsız, otoriter ve aşırı korumacı bir tutum vardır. Bu veli yaklaşımında çocuğun yaşından bağımsız olarak “kontrol etme”, “özerklik sağlamama” ve “sınırlamalarda bulunma” davranışları söz konusudur (Yılmaz, 2020).

Öğrenci velisi türleri, çocuk ve öğretmenler üzerinde farklı etkilerle ortaya çıkmaktadır. Örneğin duygusal sıcaklığın hâkim olduğu bir aile ortamında öğrenciler, akademik performanslarının düşük olması durumunda ebeveynlerinden daha az olumsuz tepki görür ve daha çok duygusal destek beklerler. Dolayısıyla uyumlu ailelere sahip öğrenciler olası bir başarısızlığı akranlarına göre daha az tehdit olarak algılar. Buna ek olarak denge ve uyumun olduğu ailelerde özerkliğin desteklendiği görülür. Bu nedenle uyumlu ailelerdeki öğrencilerin ebeveynlerinin tepkilerine aşırı güvenme veya kendilerinden şüphe duyma olasılıkları akranlarına göre daha düşüktür (Németh ve Bernath, 2022). Demokratik ebeveyn tutumunda yetişen çocuklar, olumlu davranışlar sergilerken; otoriter, ilgisiz ve koruyucu tutuma sahip velilerin çocukları, olumsuz ve istenmedik davranışlarda bulunabilmektedir (Sarı ve Çiftçi, 2023). Günümüzde yaygın olan helikopter veli anlayışı ise ergenler üzerinde sosyal kaygıya neden olurken; öğretmenler üzerinde (çocuklarının yeteneklerini abartma ve eğitim konusundaki yanlış anlayışları nedeniyle), iletişim sorunlarına yol açabilmektedir (Çelebi vd., 2023).

Veli-Öğretmen İletişimi

Küreselleşmeyle birlikte birçok alanda olduğu gibi eğitimde de önemli değişimler yaşanmış ve geleneksel anlayışlar dönüşüme uğramıştır. Örneğin, geçmişte yaygın olan “eti senin, kemiği benim” anlayışı yerini, öğretmen ve velilerin çocukların eğitimi konusunda daha fazla sorgulayıcı bir tutum sergilediği bir sürece bırakmıştır (Balcı-Çelik, 2023). Bu değişimle birlikte veliler, öğretmenlerin çocuklarına yeterince ilgi gösterip göstermediği konusunda tedirginlik yaşarken, öğretmenler de velilerin eğitime yönelik tutumlarından kaygı duymaktadır (Ergin, 2014). Karşılıklı beklenti ve endişelerin olduğu bu dinamik ortamda, olumsuz duyguların önüne geçebilmek, ancak etkili iletişim yöntemleri ve aile katılımı ile mümkündür (Nazlı, 2020). Bu kapsamda veli ve öğretmen arasındaki iş birliği gibi belirli ihtiyaçlar üzerine temellendirilen öğeler, karşılıklı saygı, ortak ilgi ve açık iletişim şeklinde sıralanabilir. Keyes (2000), öğretmen ve veli arasında kurulacak iş birliğinde, öğretmenlerin uyumu ve ebeveyn bilgilerinin etkili olduğu görüşündedir. Karşılıklı olan bu iletişim,

öğrencinin sosyal ve akademik başarılarını arttırarak (Babaoğlu-Öztürk, 2023), öğrencinin eğitimden en üst düzeyde verim almasını sağlar (Driessen vd., 2005; Keçeli-Kaysılı, 2008; Stroetinga vd., 2019). Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrencinin aile çevresini tanıması da büyük önem taşır. Söz gelimi ev ziyaretleri ve aile toplantıları gibi etkinlikler, öğretmenlerin aileleri daha iyi anlamasına ve eğitsel süreçte daha etkili bir destek sunmasına katkı sağlayabilecek seçeneklerdir (Şişman, 2019). Öğretmenlerin ailelerle kurduğu bu güçlü iletişim, aile yapısındaki farklılıkların anlaşılması ve öğrencilerle daha derin ilişkilerin kurulmasını sağlayabilmektedir. Ancak öğretmenlerin bu süreçte karşılaştıkları sorunlar olumsuz davranışlar sergilemeleri ile de sonuçlanabilmektedir. Konuyla ilgili öğretmen ve veliler arasındaki iletişim engellerini ele alan S. Yılmaz (2024), ilkokullarda öğretmen ve veli arasındaki en büyük iletişim engelinin ön yargılı yaklaşımın olması ve öğretmenlik mesleğinin itibarının kalmaması ile ilişkilendirmektedir. Öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğinin saygınlığı giderek azalmakta, bu da motivasyon düşüklüğüne neden olmaktadır. Bu durum velilerin davranış ve tutumlarını da etkilemektedir. Veli bakış açısını değerlendiren Şensoy ve Karabağ-Köse'nin (2023) çalışmasında lisede görev yapan öğretmenler kendi toplumsal statü ve mesleki tercih durumlarını olumsuz olarak algıladıklarını ifade etmiştir. Öğretmenler üzerinde olumsuz etkiye neden olan bir diğer konu, velileri ikna etme sürecidir. İlköğretim öğretmenlerinin bu konuda yaşadığı zorluklar özellikle duygusal tepkiler, direnç gösterme, sosyo-ekonomik faktörler ile okul ve sınıf düzeni konularında yoğunlaşmaktadır (Erkan, 2025). Konuyla ilgili dikkat çekici bir çalışmaya sahip olan Deveci (2024), 6. ve 7. Sınıfta çocuğu olan “öğretmen veliler” in görüşlerini incelemiş ve veli ile iletişimde öğretmenlerin velilerden beklentisinin yüksek olduğu ve velilerin sadece şikâyet etme ya da para isteme gibi sebeplerle okula çağrıldığını belirtmiştir. Bu davranış örüntüleri, velileri sürecin dışında kalma hissi ile yalnız bırakmaktadır. Yine Gölezlioğlu'nun (2023) ortaokul öğretmenleriyle sürdürdüğü çalışmasında öğretmenler, öğrenci velisi olduklarında kendi öğrenci velilerini daha iyi anladıklarını, tutum ve davranışlarında olumlu değişimler yaşadıklarını ve velilerle empati kurabildiklerini ifade etmişlerdir.

İlgili Literatür

Öğretmenlerin öğrenci velisi kavramına yönelik algıları hem benzer hem de farklı yönleriyle dikkat çekici bir düzeydedir. Konuyla ilgili uluslararası çalışmalarda öğretmenlerin ebeveynlerle birlikte çocuk yetiştirme sürecine katılımı (Epstein, 2011; Keyes, 2000; Stroetinga vd., 2019) öne çıkan başlıca konulardır. Bununla birlikte, ebeveynlerle etkili iletişim kurma, öğretmenler için stratejiler geliştirme (Graham-



Clay, 2005) ve ebeveynlerin öğretmen rolleri ve ilişkilerine dair görüşleri (Addi-Raccaha ve Grinshtain, 2022) araştırma konularının önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Öğretmenlerin dezavantajlı gruplardan gelen ebeveynlere yönelik algıları (Crozier, 1999; DeCastro vd., 2005) ve etnik farklılıklara sahip ebeveyn, öğretmen ve öğrencilerin bu sürece ilişkin bakış açıları da ayrıca ele alınan konular arasındadır (Nancy vd., 2018; Theodorou, 2008). Stroetinga ve diğerleri (2019) öğretmen ve velilerin iş birliğinde öğretmenlerin yaklaşım tarzlarının belirleyici rol oynadığını ifade etmektedir. Kiral'ın (2019) araştırmasında ise öğretmenler ebeveynlerin hak ve sorumluluklarını; iletişim, bilgilendirilme, yararlanma, disiplin ve güvenlik kategori ile incelemiştir. Zulauf-McCurdy ve Zinsser, (2021), bir öğretmenin çocuğun velisi hakkında sahip olduğu olumsuz algıların, o çocuğun sınıf deneyimleri ve öğrencinin velisi ile olan ilişkisi üzerinde olumsuz etkiler yaratacağını öne sürmektedir. Orell ve Pihlaja'nın (2020) araştırmalarında ise Finlandiya'nın ulusal çekirdek eğitim programı incelenmiş ve programın öğrenciler ve veliler arasındaki iş birliğinin sonucu olarak eğitimin gelişimine katkı sağladığı görülmüştür.

Ülkemizdeki çalışmalara göz atıldığında özellikle son yıllarda aile katılımlı eğitim kapsamında velinin eğitimdeki rolü daha fazla konuşulmaya başlanmıştır (Demir ve Şenyurt, 2022; Kavaklı, 2025; Nazlı, 2020; Yüzbaşıoğlu vd., 2024). Öğrenci velisi kavramına yönelik metaforik algıların incelendiği çalışmaların (Nas ve Sak, 2018; Neslitürk vd., 2014; Özdemir ve Orhan, 2019; Ünal vd., 2010) yanı sıra veli tutum ve davranışların öğretmen motivasyonu üzerinde etkisi (Gölezlioğlu, 2023), ebeveynlik tutumunun çocuğun okul başarısına ve sınıf içi davranışlarına yansımaları (Kılıç ve Gündüz, 2021; Sarı ve Çiftçi, 2023), okul ve aile arasındaki nitelikli iletişim (Babaoğlu-Öztürk, 2023) çalışmaları konunun çok yönlülüğüne ışık tutmaktadır. Özdemir ve Orhan'ın (2019) ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerle yürüttüğü çalışmasında öğrenci velisi en fazla “arkadaş” ve “müşteri” metaforlarıyla ifade edilirken Nas ve Sak'ın (2018) çalışmasında okul psikolojik danışmanlarının velilere ilişkin algıları en fazla “ayna” metaforu ile ifade edilmiştir. İlköğretim öğretmenlerinin öğrenci velisine yönelik metaforlarını ele alan Ünal ve diğerlerinin (2010) çalışmasında metaforlar en fazla “kusur arayan” ve “çıkarıcı” olarak kategorilendirilmiştir. Sürecin veli boyutunda ise M. Yılmaz'ın (2024) araştırma sonuçları, düşük sosyoekonomik düzeydeki velilerin, öğretmenlerden daha fazla destek ve empati beklediği; yüksek sosyoekonomik düzeydeki velilerin ise öğretmenlerden daha çok iletişim ve iş birliği talep ettiğini ifade etmektedir.

İlgili literatürdeki açıklamalardan anlaşıldığı üzere, öğretmenlerin öğrenci velilerine yönelik algıları, eğitim süreçlerinin niteliğini doğrudan etkileyen bir faktördür. Ayrıca öğretmenlerin, velileri nasıl anlamlandırdıkları, onlarla nasıl bir iletişim kurdukları ve onları eğitime nasıl dâhil ettikleri, öğrenci başarısı kadar okul kültürünü (Şişman vd., 2010) ve okul imajını (Durak vd., 2023) belirleyen unsurlar arasında yer alır. Bu bağlamda, ortaokul öğretmenlerinin öğrenci velisi kavramına ilişkin algılarının incelenmesi, eğitimde aile-okul iş birliğinin geliştirilmesine yönelik önemli bir adım olarak değerlendirilebilir. Bu çalışma, öğretmen-veli ilişkisini daha iyi anlamaya ve bu ilişkileri geliştirmeye yönelik katkılar sunmayı amaçlamaktadır. Çalışma kapsamında odaklandığımız ortaokul öğrencilerinin velileri, daha çok ergen yaş gurubundaki çocukların aileleridir. Bu yaş grubundaki öğrencilerin gelişim süreci kendi yaşamına olduğu kadar aile ve ebeveynlerin yaşamına da etki eden önemli bir evredir. Ergenlik döneminde çocuğu olan ebeveynlerin artan sorumlulukları ve çocukların değişen davranış biçimleri, velilerin ortaya çıkan birçok yeni sorun ile baş etmelerini gerektirmektedir (Aybak ve İpek, 2021). Bu sorun bazen sosyal yaşamlarında bazen okul yaşantılarında bazen ise akademik başarılarında kendini göstermektedir. Dolayısıyla bu dönemde ortaokul öğretmenleri okul-aile ilişkilerinde köprü görevi gören kişilerdir (Babaoğlu-Öztürk, 2023). Eğitim sisteminde önemli bir role sahip olan öğretmenlerin, öğrenci velisi kavramına yönelik algıları bu süreçte önem taşımaktadır. Çünkü metaforik algılar üzerinden tasarlanan çalışmalar ile bir fenomenin bilinmeyen yönlerinin açıklanması mümkündür (Balci, 2003). İlgili alan yazında metaforların öğretmenlerin öğrenci velisi kavramına yönelik algılarının daha iyi anlaşılabilirdiği ve farklı bakış açıları sunmada güçlü bir araştırma aracı olarak kullanılabildiği (Saban vd., 2006; Saban, 2008) ifade edildiğinden bireylerin deneyimleriyle doğrudan bağlantılı olan bu veri toplama aracı seçilmiştir (Semerci, 2007; Woon ve Ho, 2005). Nitekim algılama süreçleri kişisel deneyimlerle şekillenir ve metaforların eğitsel bağlamda kullanımı öğretmenlerin bakış açılarının anlaşılmasına katkı sunar (Lakoff ve Johnson, 2005). Bu kapsamda çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul öğretmenlerinin öğrenci velisine yönelik metaforik algıları nelerdir?
2. Ortaokul öğretmenlerinin öğrenci velisi için geliştirdikleri metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?



YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Mevcut araştırmada ortaokul öğretmenlerinin öğrenci velisi kavramını nasıl oluşturdukları, yorumladıkları ve anlamlandırdıklarına odaklanılmıştır. Bu nedenle çalışma, bireylerin olgu ve olayları kendi dünyalarıyla nasıl ilişkilendirdiklerini ortaya koyan temel nitel araştırma yöntemine göre tasarlanmıştır (Merriam ve Tisdell, 2015). Bu kapsamda öğrenci velisi kavramına ilişkin deneyimlere sahip olan öğretmenlerden veriler toplanarak bu verilerin özü, bütüncül bir betimleme ile ifade edilmiştir.

Katılımcı Grubu

Araştırmanın katılımcı grubunu 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Adana, Urfa, Van ve Hakkâri illerindeki resmi ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcı grubunun seçiminde nitel araştırmalarda sık kullanılan elverişli örnekleme kullanılmıştır. Bu örneklem türünde, araştırmacının örneklemini oluşturmak için ulaşabileceği en kolay ögelere yönelmesi söz konusudur (Baltacı, 2018). Çalışmada bu kapsamda farklı branşlara sahip ortaokul öğretmenlerinden veriler toplanmıştır. Ortaokul öğretmenleri bu dönemde ergenlik sürecini yaşayan öğrenciler ve onların ebeveynleri ile iletişim kurmaktadır. Dolayısıyla bu döneme özgü sosyal ve akademik sorunların veli tutumuna farklı boyutlarda yansıyabileceği düşünüldüğünden ortaokul öğretmenleri, araştırmanın katılımcı grubu olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet ve branş özelliklerine göre sayısal dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Öğretmenlerin Cinsiyet ve Branş Özelliklerine Göre Dağılımı

Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kadın	40	59,7
	Erkek	22	40,3
Branş	Türkçe	11	16,4
	Matematik	11	16,4
	İngilizce	7	10,4
	Sosyal Bilgiler	7	10,4
	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	6	8,95
	Fen Bilimleri	6	8,95
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	4	5,97
	Tarih	4	5,97
	Beden Eğitimi ve Spor	3	4,47
	Görsel Sanatlar	1	1,49
	Bilişim ve Teknoloji	1	1,49
	Resim	1	1,49
Toplam		62	100,00

Tablo 1 incelendiğinde katılımcı grubunun 40'ı kadın (%59,7) ve 22'si erkek (%40,3) olmak üzere toplam 62 kişiden oluştuğu görülmektedir. Branş dağılımlarına bakıldığında 11 katılımcının Türkçe (%16,4); 11 katılımcının Matematik (%16,4); 7 katılımcının İngilizce (%10,4); 7 katılımcının Sosyal bilgiler (%10,4); 6 katılımcının Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (%8,95); 6 katılımcının Fen Bilimleri (%8,95); 4 katılımcının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (%5,97); 4 katılımcının Tarih (%5,97); 3 katılımcının Beden Eğitimi ve Spor (%4,47); 1 katılımcının Görsel Sanatlar (%1,49) 1 katılımcının Bilişim ve Teknoloji (%1,49) ve 1 katılımcının Resim (%1,49) branşlarına sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan “Kişisel bilgi formu” ve “Öğrenci velisi metafor formu” kullanılmıştır. Metaforlar ile bireylerin kavramlara yönelik algılarını betimlemek amacıyla bir kavramı başka bir anlam taşıyan sözcükle ilişkilendirmek mümkündür. Okuyucu ya da dinleyici neyin neye benzetildiğini ve neden benzetildiğini bu teknikle keşfeder (Salman, 2003). Bu amaçla verilerin toplanması sürecinde öğretmenlerden; “*Öğrenci velisi.....gibidir / benzer; çünkü*” cümlesinde yer alan boşlukları kendi ifadeleri ile tamamlamaları istenmiştir. Çalışma kapsamında öğretmenler öğrenci velisi kavramı için 62 cümle kurmuş, ancak 2 öğretmenin verdiği “*eğitim şart*” ve “*gibidir*” yanıtları ilişkisiz olduğu için değerlendirme dışında bırakılmıştır.

Veriler, “*Google üzerinden oluşturulan çevrim içi form*” aracılığıyla toplanmıştır. Bu amaçla araştırmacılar tarafından oluşturulan sorular, öğretmenlere e-mail ve sosyal medya grupları üzerinden ulaştırılmıştır. Araştırma formunda araştırmanın amacı ve elde edilecek sonuçların bilimsel araştırma dışında kullanılmayacağı, katılımın ise gönüllülük esasına dayandığı bilgilerine yer verilmiştir. Oluşturulan link 150 kişi ile paylaşılmış ancak 62 öğretmenden yanıt alınmıştır. 2 katılımcı ifadesi veli metaforu ile ilişkilendirilemeyen yanıtlara sahip olduğu için analiz dışında bırakılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle yorumlanmıştır. İçerik analizi, veri setinde birbirine benzeyen anlam birimleri ve kavramların birlikte ele alınması ve sistematik bir biçimde analiz edilmesini ifade eder (Creswell, 2013). Bu amaçla çalışmada birbirine benzeyen veriler, kavramlar ve kategoriler çerçevesinde bir araya getirilip sunulmuştur. Bir sonraki adımda elde edilen verileri anlamlandırmak amacıyla kod ve kategoriler oluşturulmuş (Patton, 2002) ve sayısallaştırılarak yorumlanmıştır.



Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada öncelikle katılımcı yanıtlarının anlamlılık niteliğine odaklanılmış ve 62 yanıtta 2'si analiz dışında bırakılmıştır. Bu iki yanıt (eğitim şart-gibidir) anlamsal bir tutarlılık taşımadığından, araştırmacıların ortak kararı ile kod olarak değerlendirilmemiştir. Öğrenci velisi kavramına yönelik kalan 60 yanıtın ise geçerlilik kapsamında makul, anlamlı ve ikna edici olduğu, inandırıcı ve aktarılabilir potansiyel taşıdığı düşünülmüştür. Bu yanıtlar frekans ve yüzde değerleri ile benzerlik ve farklılıklarına göre kategorilere ayrılmıştır. Her bir kategori anlamsal düzeyde aynı veya yakın düşünceyi içermekte olup araştırmacılar tarafından isimlendirilmiştir. Kategorilerin frekans ve yüzde değerleri sunulduktan sonra dikkat çeken 22 katılımcı ifadesi araştırmacılar tarafından belirlenmiş ve bu ifadeler için Patton (2002) tarafından önerilen akran (uzman) değerlendirme tekniğine başvurulmuştur. Uzmanlar, iki farklı kamu üniversitesinde görevli öğretim üyeleridir. 1. uzman; yansıtıcı olarak veli, engelleyici olarak veli ve yol gösterici olarak veli kategorileri için alıntılar belirlerken ikinci uzman; eğitimci olarak veli, yatırımcı olarak veli, hayat veren olarak veli ve koruyucu olarak veli kategorileri için seçimlerde bulunmuş böylece belirlenen 19 katılımcı alıntısı ile çalışmanın analiz süreci tamamlanmıştır (Miles ve Huberman, 2016).

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla öncelikle araştırma soruları, belirlenen araştırma desenine göre düzenlenmiştir. Verilerin analizi sonucunda ulaşılan kod ve kategoriler dijital ortamda arşivlenip araştırmacılar ve uzman görüşleri eşliğinde değerlendirilerek uygun bulunmuştur (Arslan, 2022; Miles ve Huberman, 2016). Böylece, uzmanlar arasında bir olgu üzerinde birden fazla araştırmacının hemfikir olduğu kolektif bir yargıya varılmıştır (Lincoln & Guba, 1985).

Veri toplama araçlarının uygulanması Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından alınan 23/05/2024 tarih ve 2024/10-46 sayılı izinler doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Araştırmada ulaşılan veriler sonucunda öğretmenler, öğrenci velisine ilişkin 40 metafor oluşturmuştur. Bu metaforlar, 7 kategoriye ayrılmıştır. Söz konusu kategoriler; *“yansıtıcı olarak veli, engelleyici olarak veli, yol gösterici olarak veli, eğitimci olarak veli, yatırımcı olarak veli, hayat veren olarak veli ve koruyucu olarak veli”* şeklindedir.

1. Öğrenci Velisi Kavramına İlişkin Geliştirilen Metaforlar

Araştırmada ilk olarak öğretmenlerin öğrenci velisi kavramı için geliştirdikleri metaforlar incelenmiş ve bu metaforlar Tablo 2’de frekans değerleri ile sunulmuştur.

Tablo 2

Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenci Velisi Kavramına Yönelik Geliştirdiği Metaforlar

Metafor	f	Metafor	f
Ayna	11	Patron	1
Öğrencinin kopyası	5	Müşteri	1
Öğretmen	3	İlgi bekleyen kişi	1
Su	2	Yatırımcı	1
Model	2	Çiçek	1
Duvar	2	Gül	1
İlgisiz kişi	2	Toprak	1
Vitrin	1	Tetris oyunu	1
Kılavuz	1	Kalıp	1
Gül ve diken	1	Bahçıvan	1
Kroki planı	1	Okul	1
Anahtar	1	Helikopter	1
Kapı	1	Puzzle	1
Işık	1	Küçük çocuk	1
Yol arkadaşı	1	Sınır tanımayan	1
Resim	1	Ayçiçeği	1
Temel yönetim birimi	1	‘0’ rakamı	1
Tekvando hocası	1	Ruh	1
Vücudun ayakları	1	Yırtıcı kuş	1
Saksı	1	Sanatçı	1
		Toplam	60

Tablo 2 incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinden öğrenci velisi kavramı ile ilgili toplam 60 geçerli yanıt alındığı ve 40 farklı metafor geliştirildiği görülmektedir. Geliştirilen 33 metafor tek bir ortaokul öğretmenini, 4 metafor 2’şer ortaokul öğretmenini, 1 metafor 3’er ortaokul öğretmenini, 1 metafor 5’er ortaokul öğretmenini, 1 metafor 11’er ortaokul öğretmenini temsil etmektedir. Çalışmada öğrenci velisi kavramına ilişkin en fazla kullanılan metaforlar arasında; *ayna*, *öğrencinin kopyası*, *öğretmen*, *su*, *model* ve *duvar* kavramları bulunmaktadır. Sıklıkla kullanılan “*ayna*” metaforu, öğrencinin davranışlarının ve tutumlarının büyük ölçüde veliden yansıdığını ve velinin çocuğun gelişiminde doğrudan etkili olduğu fikrini yansıtmaktadır. “*Öğrencinin kopyası*” metaforu ise öğrenci ve veli arasındaki paralelliği, velinin hem genetik hem de kültürel aktarım bakımından öğrenci üzerindeki etkisini vurgular niteliktedir. Benzer şekilde, “*öğretmen*” metaforunun veliyi eğitici ve rehber bir figür olarak görmesi, okul-aile iş birliği bağlamında veliye yüklenen pedagojik sorumluluklara işaret etmektedir. Metaforlar, öğretmenlerin



öğrenci velisi kavramına dair hem olumlu (destekleyici, öğretici, model) hem de olumsuz (engelleyici, iletişime kapalı) ifadelerin geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

2. Öğrenci Velisi Metaforları Kapsamında Geliştirilen Kategoriler

Ortaokul öğretmenlerinin öğrenci velisi ile ilgili ürettikleri metaforlara ve bu metaforların ait oldukları kategorilere ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Öğrenci Velisi Metaforları İçin Geliştirilen Kategoriler

Kategori	Metafor	f	%
Yansıtıcı olarak veli	ayna (11), öğrencinin kopyası (5), model (2), vitrin (1) resim (1) küçük çocuk (1)	21	35,0
Engelleyici olarak veli	ilgisiz kişi (2), helikopter (1), puzzle (1), duvar (1), sınır tanımayan (1), ayçiçeği (1), '0' rakamı (1), ruh (1), tekvando hocası (1)	10	16,6
Yol gösterici olarak veli	vücudun ayakları (1), su (1), kılavuz (1), gül ve diken (1), kroki planı (1), anahtar (1), kapı (1), ışık (1), yol arkadaşı (1)	9	15,5
Eğitimci olarak veli	öğretmen (3), tetris oyunu (1), kalıp (1), bahçıvan (1), okul (1)	7	11,6
Yatırımcı olarak veli	temel yönetim birimi (1), patron (1), müşteri (1), ilgi bekleyen kişi (1), yatırımcı (1)	5	8,3
Hayat veren olarak veli	çiçek (1), gül (1), toprak (1), su (1), sanatçı (1)	5	8,3
Koruyucu olarak veli	yırtıcı kuş (1), saksı (1), duvar (1)	3	4,9
Toplam		60	100

Tablo 3 incelendiğinde veli metaforu için ortaokul öğretmenlerinden alınan 60 yanıtta 7 farklı kategorinin oluşturulduğu görülmektedir. Oluşturulan kategoriler ve dağılımları şöyledir: “Yansıtıcı olarak veli” (%35,5); “Engelleyici olarak veli” (%16,6); “Yol gösterici olarak veli” (%15,5); “Eğitimci olarak veli” (%11,6); “Yatırımcı olarak veli” (%8,3); “Hayat veren olarak veli” (%8,3); “Koruyucu olarak veli” (%4,9). Katılımcıların en fazla kullandıkları metaforlar “Yansıtıcı olarak veli” kategorisi altında toplanmıştır. Bu kategoriyi sırasıyla “Engelleyici olarak veli” ve “Yol gösterici olarak veli” kategorileri izlemektedir. En az kullanılan metaforlar ise “Koruyucu olarak veli” kategorisine aittir. İlgili kategoriler ve örnek alıntılar başlıklar halinde sunulmuştur:

3.1.1. Yansıtıcı Olarak Veli: Bu kategori içerisinde 21 katılımcı tarafından ifade edilen 6 farklı metafor bulunmaktadır. Metaforlar; *ayna*, *öğrencinin kopyası*, *model*, *vitrin*, *resim* ve *küçük çocuk* olarak belirlenmiştir. İlgili yanıtlardan ortaokul öğretmenlerinin öğrenci velisini, öğrencinin eğitim-öğretim hayatında ve davranışlarında rol model olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Bu yaklaşım, sosyal öğrenme kuramı bağlamında değerlendirildiğinde, velinin çocuğun bilişsel ve sosyal gelişiminde bir model işlevi

gördüğü yaklaşımla örtüşmektedir (Bandura, 1986). Öğretmenler, bu metaforlarla veliyi öğrencinin bireysel gelişiminde temel bir referans noktası olarak konumlandırmaktadır. Bu kategoriyle ilgili bazı katılımcı yanıtları şöyledir:

“Öğrenci velisi ayna gibidir, çünkü öğrenci, velisinin davranışlarını yansıtır.”
(Ö1)

“Öğrenci velisi öğrencinin kopyası gibidir. Çünkü veli ne ise öğrencide büyük ihtimalle o’dur.” (Ö31)

“Öğrenci velisi resim gibidir. Çünkü öğrenci hakkında bütün ip uçlarını verir.”
(Ö55)

3.1.2. Engelleyici Olarak Veli: Bu kategori altında 10 katılımcı tarafından 9 farklı öğrenci velisi metaforu geliştirilmiştir. Metaforlar; *helikopter, puzzle, tekvando hocası, duvar, sınır tanımayan, ayçiçeği, 0’ rakamı, ruh, ilgisiz kişi ve duvar* olarak belirlenmiştir. Bu kategori, öğretmenlerin bazı velilerin eğitim sürecine ket vuran, iletişimi zorlaştıran veya pedagojik müdahalelere direnç gösteren bireyler olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Bu tür algılar, okul-aile iş birliğinde yaşanan iletişim kopukluklarının ve karşılıklı beklenti uyumsuzluklarının bir sonucu olabilir. Bu bulgu, öğretmenlerin sadece olumlu değil, olumsuz veli rollerine dair de güçlü farkındalıklara sahip olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Engelleyici olarak veli kategorisi için alınan bazı örnek yanıtlar şöyledir:

“Öğrenci velisi helikopter gibidir. Çünkü çocuğun bağımsız şekilde hareket etmesini engeller.” (Ö3)

“Öğrenci velisi puzzle gibidir. Çünkü eksik parçaları tamamlamanın önündeki engeldir.” (Ö28)

“Öğrenci velisi duvar gibidir. Çünkü konuştuğunuz hiçbir şeyi dinlemez.” (Ö40)

3.1.3. Yol Gösterici Olarak Veli: Bu kategoride 9 katılımcıdan alınan yanıtlarla 9 farklı öğrenci velisi metaforu geliştirilmiştir. Metaforlar; *vücudun ayakları, kroki planı, ışık, kılavuz, su, gül ve diken, anahtar, kapı ve yol arkadaşı* olarak belirlenmiştir. Bu yanıtlar ile öğrenci velisinin öğretmen tarafından yol gösterici ve tamamlayıcı bir aktör olarak anlamlandırıldığı anlaşılmaktadır. Yanıtlar, öğretmenlerin veliyi rehberlik edici, yönlendirici ve çocuğun doğru kararlar almasına destek sağlayıcı bir unsur olarak değerlendirdiğini göstermektedir. Bu durum, özellikle bilişsel-gelişimsel yaklaşım ve rehberlik temelli eğitim modelleriyle ilişkilendirilebilir (Vygotsky, 1978). Yol gösterici olarak veli kategorisi için alınan bazı örnek yanıtlar şöyledir:

“Öğrenci velisi kılavuz gibidir. Çünkü öğrencinin davranışlarında, çabasında ve motivasyonunda en büyük ölçüde rol oynayandır.” (Ö39)

“Öğrenci velisi vücudun ayakları gibidir. Çünkü öğrenciyi istenilen yere o taşıyacaktır.” (Ö8)

“Öğrenci velisi ışık gibidir. Çünkü öğrencinin hayatına yön verir.” (Ö24)

3.1.4. Eğitimci Olarak Veli: Bu kategoride 7 katılımcı tarafından ifade edilen 5 farklı metafor bulunmaktadır. Metaforlar; *tetris oyunu, bahçıvan, öğretmen, okul ve kalıp* olarak belirlenmiştir. İlgili yanıtlardan öğrenci velisinin eğitim ve öğretimde destekleyici ve tamamlayıcı ikincil öğretmen olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Velinin pedagojik sorumluluk taşıyan, öğretmen benzeri bir işlev gördüğü yönündeki algılar bu kategoride toplanmaktadır. Bu bakış açısı, eğitimin yalnızca okulda değil, aile ortamında da süreklilik kazandığını savunan bütüncül eğitim modelleri ile uyumludur. Öğretmenlerin bu tür metaforlarla velileri sürecin aktif bir paydaşı olarak görmeleri, aile-okul iş birliğine dayalı eğitim anlayışının desteklendiğini göstermektedir. Eğitimci olarak veli kategorisi için bazı örnek yanıtlar şöyledir:

“Öğrenci velisi tetris oyunu gibidir. Çünkü öğrenci ile ilgili eksik kalan parçaların tamamlanmasında rol oynar.” (37)

“Öğrenci velisi bahçıvan gibidir. Çünkü ne ekerse ileride onu biçer.” (Ö56)

3.1.5. Yatırımcı Olarak Veli: Bu kategoride 5 katılımcı tarafından geliştirilen 5 farklı metafor bulunmaktadır. Kategoriyi temsil eden metaforlar; *temel yönetim birimi, patron, müşteri, ilgi bekleyen kişi ve yatırımcı* olarak belirlenmiştir. İlgili ifadelerden öğrenci velisinin menfaat gözeten, işveren bir patron olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Bu kategori, öğretmenlerin veliyi çocuğunun geleceğine yatırım yapan bir figür olarak değerlendirdiğini göstermektedir. Bu tür metaforlar, eğitime yönelik ekonomik, duygusal ve kültürel katkıların vurgulandığı eleştirel pedagoji yaklaşımları ile ilişkilendirilebilir (McLaren, 2015). Yatırımcı olarak veli kategorisi için alınan bazı örnek yanıtlar şöyledir:

“Öğrenci velisi patron gibidir. Çünkü hep haklıdır” (Ö25).

“Öğrenci velisi yatırımcı gibidir. Çünkü öğrenciyi okula yatırır ve değerlenmesini bekler” (Ö44).

“Öğrenci velisi temel yönetim birimi gibidir. Çünkü maddi-manevi güç ondadır” (Ö23).

3.1.6. Hayat Veren Olarak Veli: Bu kategoride 5 katılımcı tarafından ifade edilen 5 farklı metafor bulunmaktadır. Metaforlar; *çiçek, gül, toprak, su* ve *sanatçı* olarak belirlenmiştir. İlgili yanıtlardan öğrenci velisinin, şekillendiren ve hayat veren bir aktör olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencinin psikososyal gelişiminde ailenin temel yapı taşı olduğu “insani değerler merkezli eğitim yaklaşımı”nı desteklemektedir (Noddings, 2005). Hayat veren olarak veli kategorisi için alınan bazı örnek yanıtlar şöyledir:

“Öğrenci velisi toprak gibidir. Çünkü çocuğun gelişiminde ve yetiştirilmesinde en temel faktör anne ve babadır.” (Ö51)

“Öğrenci velisi su gibidir. Çünkü nasıl ki bir çiçek su olmazsa kurur, öğrenci de velisinin desteğini almadığı sürece kurur ve çiçek açamaz.” (Ö35)

“Öğrenci velisi sanatçı gibidir. Çünkü veli, sanatçı gibi üreticidir.” (Ö47)

3.1.7. Koruyucu Olarak Veli: Bu kategoride 3 katılımcı tarafından geliştirilen 3 farklı metafor bulunmaktadır. Metaforlar; *yırtıcı kuş, saksı* ve *duvar* olarak belirlenmiştir. İlgili yanıtlarda öğrenci velisinin sığınacak liman ve bütün tehlikelere karşı koruyan bir kişilik olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. En az temsil edilen bu kategori, velinin çocuğunu dış çevreden koruyan, tehlikeleri bertaraf eden ya da savunma mekanizması geliştiren bir figür olarak algılandığını göstermektedir. Bu durum, korumacı aile yapılarının öğretmenler tarafından daha sınırlı şekilde dile getirildiği şeklinde yorumlanabilir. Koruyucu olarak veli kategorisi için alınan bazı örnek yanıtlar şöyledir:

“Öğrenci velisi yırtıcı kuş gibidir. Çünkü öğrenciye dokunursanız sizi parçalayabilir.” (Ö32)

“Öğrenci velisi saksı gibidir. Çünkü çiçeğini yani yavrusunu korur.” (Ö33)

“Öğrenci velisi duvar gibidir. Çünkü öğrenci her zaman yaslanacağı duvara ihtiyaç duyar.” (Ö41)

Ulaşılan bulgular, öğretmenlerin öğrenci velisine dair farklı roller ve işlevler üzerinden çeşitli algılar geliştirdiğini göstermektedir. Özellikle “yansıtıcı” rolün ön plana çıkması, velinin öğrencinin davranış ve değer dünyası üzerindeki etkisinin öğretmenler tarafından güçlü biçimde fark edildiğini ortaya koymaktadır. Öte yandan, “engelleiyici” ve “koruyucu” gibi kategorilerin varlığı, öğretmenlerin olumsuz deneyimlerini ve iletişimde karşılaştıkları zorlukları ifade ettiklerini göstermektedir.



SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin *"öğrenci velisi"* kavramına yönelik metaforik algıları incelenmiştir. Ulaşılan sonuçlarda öğretmenler tarafından en sık dile getirilen metaforlar; ayna, öğrencinin kopyası, öğretmen, model, ilgisiz kişi, su ve duvar olmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin geliştirdikleri metaforlar doğrultusunda *"öğrenci velisi"* kavramı yedi ana kategori altında sınıflandırılmıştır. Bu kategoriler sırasıyla; *"yansıtıcı olarak veli, engelleyici olarak veli, yol gösterici olarak veli, eğitimci olarak veli, yatırımcı olarak veli, hayat veren olarak veli ve koruyucu olarak veli"*'dir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, öğrenci velisinin öğrencinin kişilik gelişimini biçimlendiren temel bir unsur olarak algılandığı belirlenmiştir. Öğretmenler tarafından üretilen metaforlar incelendiğinde, öğrenci velisinin bazı durumlarda destekleyici, bazı durumlarda ise engelleyici bir unsur olarak değerlendirildiği görülmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin, öğrencilerin mevcut davranışlarının oluşumunda ve bu davranışların gelecekteki tekrarında velilerin birer aktör olarak önemli rol üstlendikleri yönünde ortak bir algıya sahip olduklarını göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, *"yansıtıcı olarak veli"* kategorisi, en fazla metaforun üretildiği kategori olarak öne çıkmıştır. Bu durum, öğretmenlerin *"veli"* kavramını yansıtıcı bir özellik üzerinden tanımladıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin bu yöndeki algıları, öğrencilerin okul ortamındaki tutum ve davranışlarının, büyük ölçüde velilerin sahip oldukları tutum ve değerlerin bir yansıması olduğu inancını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla öğrenci velisinin, çocuğun sosyal ve kişilik gelişiminde belirleyici bir etken olarak konumlandırıldığı söylenebilir. Ayrıca bu sonuç, veli eğitiminin okul başarısı ve bireysel gelişim üzerindeki yansıtıcı rolüne işaret eden araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir (Deslandes, 2001; Epstein, 1995).

Engelleyici olarak veli kategorisine ait sonuçlar, öğretmenlerin sadece olumlu değil, olumsuz veli rollerine dair de güçlü farkındalıklara sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Yanıtlarda velinin engelleyici olarak tanımlanması, bu kavrama ilişkin olumsuz yargıların da olduğunu göstermektedir. Araştırmalarda, eğitim sürecinin ilk dönemlerinde öğretmenlerin velilere yönelik algılarında olumlu ve olumsuz yönde değişimlerin yaşandığını da ortaya koymuştur. Özellikle okul yönetimi, öğretmen kalitesi, fizikî koşullar ve etkinliklerin kalitesi gibi faktörler bu algı değişiminde belirleyici olmaktadır (Durak vd., 2023).

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre öğretmenler, öğrenci velisini hem yol gösterici, eğitimci, hayat veren ve koruyucu olarak hem de engelleyici ve ilgisiz metaforlarla ilişkilendirmişlerdir. Benzer sonuçlara Özdemir ve Orhan'ın (2019) çalışmasında da

rastlamak mümkündür. Çalışmalarında, öğretmenler öğrenci velisini ilgisiz, koruyucu ve talepkâr ifadeler üzerinden ifade etmiştir. Hornby ve Lafaele'nin (2011) çalışmasında ise bazı öğretmenler, velilerle olan iletişimi zorlayıcı ve zaman alıcı bir süreç olarak değerlendirmektedir. Öğrenci velisine yüklenen olumlu ve olumsuz ifadelerin birlikte yer aldığı bir başka çalışma örneği Neslitürk ve diğerleri'ne (2014) aittir. Çalışmada okulöncesi öğretmenlerin veli kavramına yükledikleri metaforlarda, yol gösterici ve öğretmen ifadeleri olumlu; engelleyici ve ilgisiz ifadeleri ise olumsuz olarak belirtilir.

Yatırımcı olarak veli kategorisinde katılımcılar temelde daha yüzeysel bir öğretmen – veli ilişkisine işaret etmektedir. Öğrenci velisi kavramını müşteri ve tüccar ilişkisi üzerine temellendiren Çanak'ın (2013) çalışmasında ise öğretmenler velinin sürekli talep içerisinde olduğunu belirtir. Ünal ve diğerleri (2010) ise okul müdürü ve öğretmenlerin velilere ilişkin yanıtlarını; koruyucu, ilgisiz ve finans kaynağı şeklinde yorumlamıştır. Bu durum, ebeveynlerin bir sorun karşısında birer “müşteri” tavrıyla hareket etmesine (öğretmenle iletişime geçmek yerine müdürle sorunları çözmeye çalışmak gibi) neden olduğu belirtilmiştir (Ravn, 2005). Ancak velilerin eğitim harcamaları yalnızca akademik başarı odaklı olmayıp, çocuklarının sosyal, sanatsal ve sportif gelişimlerini destekleme arzusunu da taşıyabilmektedir (Çankaya & Meydan, 2018).

Hayat veren veli kategorisine yönelik sonuçlar, öğretmen veli ilişkisinin çocukların psiko-sosyal gelişimde etkin bir şekilde rol oynadığını göstermektedir. Veliler ile öğretmenler arasında etkili bir iletişim kurulması, yalnızca akademik başarıyı değil, öğrencilerin duygusal ve kişisel gelişimini de doğrudan etkilemektedir. Şiddete eğilimli veya aşırı taleplerde bulunan velilerle başa çıkmak için empatik bir yaklaşım, sabır, olumlu dil kullanımı ve bireysel iletişim stratejileri bu süreçte önemlidir (Çelebi, vd., 2023). Veliler, öğretmenlerden çocuklarının gelişimleri hakkında zamanında ve doğru bilgiler beklemektedir. Bu süreçte öğretmenlerin pozitif, sabırlı ve yargılayıcı olmayan bir iletişim dilini kullanmaları velilerin okula olan bağlılıklarını artıracaktır (Kireç, 2022). Ancak literatürde farklı sonuçlara ulaşan çalışmaların varlığı da dikkat çekicidir. Nas ve Sak'ın (2018) çalışmasında velilere suçlayıcı ve bilinçsiz gibi anlamlar yüklenmiştir. Öğrenci velilerinin eğitimde artan etkisi ve mesleki alanlarına müdahaleci yaklaşımlarını göz önüne alan Addi-Racah ve Elyashiv-Arviv (2008), bu konuda öğretmenlerin kendilerini daha savunmasız hissettiklerini ifade etmiştir. Okullarda öğretmen-veli ilişkilerinin sınırlarının net olarak belirlenmemesi, veli baskısına ve eğitim süreçlerinde yönetsel sorunlara neden olabilmektedir. Özellikle öğrencinin akademik performansına dair veli memnuniyetsizliğinin, okul yönetimine



şikâyetler ve sınıf değişikliği talepleri gibi sonuçlar doğurabildiği görülmektedir (Şenaras & Çetin, 2018).

Ulaşılan sonuçlarda öğretmenlerin velilerden beklediği temel yaklaşım "*çocuk ilişkisi*" üzerinedir. Öğretmenler, velilerin çocuklarını önemsemeleri, onların gelişim süreçlerine aktif biçimde destek olmaları ve çocuklarıyla sürekli ve nitelikli bir şekilde ilgilenmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Bu anlayış, veli sorumluluğunun birer parçasıdır (Babaoğlu vd., 2018). Crozier'in (1999) çalışmasındaki öğretmen söylemleri, velilerin toplantılara katıldıkları ancak çocuklarının "*başı belada olmadığı sürece*" genellikle okulla iletişime geçmedikleri üzerinedir. Oysa Barge ve Loges'in (2003) veli katılımına yönelik çalışmasında öğretmenlerin, veliye yönelik "*yalnızca bir sorun oluşunda*" görüşülen bir iletişim modelinden kaçınmaları gerektiği açıkça belirtilir. Benzer gereklilik Erdoğan ve Demirkasımoğlu'nun (2010) çalışmasında da bulunur. Ailelerin eğitim sürecine katılımını gerekli ve önemli gördüğünün altını çizen araştırmacılar, çoğu ailenin bu konuyu uygulamada aynı hassasiyeti gösteremediğini ve eğitim sürecine katılım konusunda isteksiz ve pasif olduğunu ifade eder (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010). Diğer taraftan uluslararası alan yazın çalışmaları ebeveyn ile öğrenci arasındaki sağlıklı iletişimin akademik başarıyı arttırdığı yönündedir (Epstein, 2011; Lam ve Ducreux, 2013). Öğretmen motivasyonları üzerinden değerlendirildiğinde takdir, güven, destek gibi olumlu tutumların öğretmen motivasyonunu arttırdığı; saygısızlık ve bilinçsizlik gibi olumsuz tutumların ise öğretmen motivasyonunu düşürdüğü belirtilir (Gölezlioğlu, 2023). Bu durum aile katılımlı eğitim sürecinde öğrenme kazanımlarının gerçekleştirilmesini etkiler. Öğretmen bu süreçte bireysel farklılıkları daha iyi anlayabilir ve eğitim sorumluluğunu veliyle paylaşabilir (Cömert ve Güleç, 2004). Çünkü veli-öğretmen-okul yönetimi arasındaki iş birliğinin güçlendirilmesi, etkili iletişim stratejilerinin geliştirilmesi, veli katılımının teşvik edilmesi ve okullarda ailelerin sürece dâhil edilmesi, eğitim kalitesinin artırılmasında temel rol oynamaktadır. Bu süreçte öğretmenlerin ve yöneticilerin mesleki gelişimlerine yönelik destekleyici eğitimlerin artırılması ve veli bilgilendirme çalışmalarının sistemli hale getirilmesi önemlidir (Erkan, 2025). Söz konusu sürecin çözüm paydaşlarına ilişkin Deslandes ve diğerleri (2015), okul-aile iş birliğinin önemine vurgu yapmakta ve okul yöneticisi ve öğretmenler arasında etkili bir iş birliği ve iletişimin sağlanması gerektiğine dikkat çekmektedir. Epstein'nin (1995) geliştirdiği "*aile-okul-toplum ortaklığı modeli*" öğretmenlerin, velileri eğitim sürecine dâhil etmelerinin öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerine olumlu katkılar sağladığını göstermektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin velilere yönelik tutumlarının, kişisel deneyimlerinden, okul

politikalarından ve sosyo-kültürel bağlamlardan etkilendiği açıktır (Hoover-Dempsey ve Sandler, 1997).

Öğretmenlerin velilere ilişkin algıları, öğretmen-veli iletişiminin sıklığı ve niteliği ile de doğrudan ilişkilidir. Öğretmenlerin bu iletişimi nasıl kuracaklarına yönelik aldıkları eğitimle de ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Lawrance-Lightfoot, 2004). Öğretmenler daha çok bir endişeyi veya sorunu dile getirmek için velilerle iletişim kurmakta bu da iki taraf için bir gerilime neden olmaktadır. Oysa iki yönlü iletişim perspektifinden yaklaşılması ve velilerle düzenli olarak olumlu bilgilerin de paylaşılması olumsuz duygu ve düşüncelerin önüne geçebilir. Bu iletişim sürecinde ise velilerin okul ile teması farklı nedenlerle aksayabilir. Bazıları için okul tarafından ısrarlı bir ebeveyn görünme endişesi (Crozier, 1999), bazıları için ise öğretmen ve veli iletişimin artması ile tartışma ve gerginliklerin ortaya çıkma olasılığı (Barma vd., 2014) söz konusudur. Okulun yaşam alanına olan uzaklığı, okuryazar olmayan ebeveynlerin varlığı, kültürel farklılıklar veya okul ve öğretmenin bir otorite olarak görülmesi de bu iletişim modelini olumsuz etkileyen faktörlerdir. Türkiye’de öğretmen ve yöneticilerin aile katılımına yönelik olumsuz tutumlarının, bilgi eksikliği ve aşırı iş yükü gibi faktörlerle ilişkili olduğu düşünülmektedir (Deveci, 2024). Okul-veli iş birliğinin önündeki temel engeller arasında maddî olanaksızlıklar, velilerin ilgisizliği ve okula yönelik güvensizlik de öne çıkmaktadır (Kulak, 2020). Oysa bu süreçte veli ve öğretmen ilişkisi sadece yüz yüze görüşmelerle sağlanmak zorunda değildir. Dijitalleşmenin sunduğu fırsatlardan yararlanarak veli ile yapılacak çevrim içi toplantılar veya veliyle paylaşılacak dijital portföyler de veli ve öğretmen ilişkisini güçlendirecek uygulamalardır (Graham-Clay, 2005).

Sonuç olarak, bu araştırma öğretmenlerin algılarına göre, velilerin öğrencilerin yaşamında her şeyden önce bir *"ayna"* işlevi gördüğünü ortaya koymaktadır. Öğretmenler, velileri çoğu zaman eğitim sürecinde *"engelleyici"* ya da *"ilgisiz"* bireyler olarak tanımlamaktadır. Bu durum, eğitim sürecinin kalitesini ve etkinliğini doğrudan olumsuz yönde etkilemektedir. Velilerin bilerek veya farkında olmadan oluşturdukları bu olumsuz algı, ebeveyn katılımını temel alan eğitim modellerinin önündeki en büyük engellerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

ÖNERİLER

- Öğretmenlerin öğrenci velisine yönelik algılarının incelendiği bu çalışmada ülkemizdeki velilerin öğretmen ve okullara yönelik görüşlerinin neler olduğu merak konusudur. Bu anlamda öğretmenlerin, veliler ve okul üzerine düşüncelerini ve tutumlarını kapsayan farklı çalışmalar gerçekleştirilebilir.



- Öğretmenlere yönelik etkili iletişim stratejileri, veli katılımını artırma yolları ve empatik yaklaşım geliştirme üzerine mesleki gelişim programları düzenlenebilir.
- Öğrenci, veli ve öğretmen üçgeninde güçlü bir bağ kurmayı hedefleyen sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler yapılabilir.
- Velinin kişilik özelliklerinin öğrenci üzerindeki etkisi göz önüne alınarak bu konuda velileri bilgilendirici uygulamalar (semiren, konferans vb.) gerçekleştirilebilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, Adana, Şanlıurfa, Van ve Hakkâri illerindeki resmi ortaokullarda görev yapan 62 öğretmenle sınırlandırılmıştır. Dolayısıyla farklı illerdeki veya özel okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarını yansıtmamaktadır.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Her bir araştırmacının çalışmaya katkı oranı eşittir.

Çatışma Beyanı

Yazarlar aralarında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedirler.

KAYNAKÇA

- Addi-Racah, A., & R. Arviv-Elyashiv. (2008). Parent empowerment and teacher professionalism: teachers' perspective. *Urban Education* 43(3), 394–415. doi:10.1177/0042085907305037.
- Addi-Racah, A., ve Grinshtain, Y. (2022) Teachers' professionalism and relations with parents: teachers' and parents' views. *Research Papers in Education*, 37(6) 1142-1164. <https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1931949>
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (51), 395-407. <https://doi.org/10.30794/pausbed.1116878>
- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile iş birliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 119-135.
- Aybak, T., & İpek, M. (2021). Ergenlik dönemindeki çocuğa sahip ebeveynlerin yaşadıkları sorunlar. *Aydın Sağlık Dergisi*, 7(2), 141-165.
- Babaoğlu, E., Çelik, E., & Nalbant, A. (2018). İdeal öğrenci velisi üzerine nitel bir çalışma. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 51-65. <https://doi.org/10.19160/ijer.370497>
- Babaoğlu-Öztürk, G. (2023). Öğretmen ile velilerin okul-aile ilişkilerindeki rol ve sorumlulukları [Yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Balcı, P. D. A. (2003). Eğitim örgütlerine yeni bakış açıları: kuram araştırma ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33(33), 26-61.
- Balcı-Çiçek, S. (2023, 30 Ekim). Öğretmen veli ilişkisi öğrenci başarısını nasıl etkiler? <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/ogretmen-veli-iliskisi-ogrenci-basarasini-nasil-etkiler-42353471>
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231–274.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Barge, J. K., & Loges, W. E. (2003). Parent, student, and teacher perceptions of parental involvement. *Journal of Applied Communication Research*, 31(2), 140-163. <https://doi.org/10.1080/0090988032000064597>
- Barma, S., Lacasse, M., & Massé-Morneau, J. (2014). Engaging discussion about climate change in a Quebec secondary school: A challenge for science teachers. *Learning, Culture and Social Interaction*, 4, 28-36. doi: 10.1016/j.lcsi.2014.07.004
- Çanak, M. (2013). Öğretmenlerin “öğrenci velisi” kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 137-156.
- Çankaya, Z. C., & Meydan, B. (2018). Ergenlik döneminde mutluluk ve umut. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 207-222. <https://doi.org/10.17755/esosder.316977>
- Çelebi, C., Usta, O., Karabulut, E. & Yavuz, H. (2023). Ortaokullarda görev yapan okul müdür ve müdür yardımcılarının ideal öğrenci velisi hakkında görüşleri. *International Academic Social Resources Journal*, (54), 3942-3951. <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.72425>



- Çetin-Avcı, Ç., & Güleç-Şatır, D. (2020). Yeni bir kavram: Helikopter ebeveynlik. *Ordu Üniversitesi Hemşirelik Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 163-168. <https://doi.org/10.38108/ouhcd.738884>
- Christenson, S. L., & Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. Guilford Press.
- Cömert, D., & Güleç, H. (2004). The significance of family participation in the pre-school institutions: Teacher-family-child and institution. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 131-145. <http://hdl.handle.net/11630/3302>
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. M. Bütün & SB Demir, Trans. (Eds.). Siyasal Kitapevi.
- Crozier, G. (1999). Is it a case of 'We know when we're not wanted'? The parents' perspective on parent-teacher roles and relationships. *Educational Research*, 41(3), 315-328.
- DeCastro-Ambrosetti, D., & Cho, G. (2005). Do parents value education? Teachers' perceptions of minority parents. *Multicultural Education*, 13(2), 44-46.
- Demir, Y., & Şenyurt, S. (2022). Sosyal bilgiler dersinde veli eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezilerinin etkililiği. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(236), 3001-3030.
- Deslandes, R. (2001). A Vision of Home-School Partnership: Three Complementary Conceptual Frameworks. *School Community Journal*, 11(2), 91-106.
- Deslandes, R., Barma, S., & Morin, L. (2015). Understanding complex relationships between teachers and parents. *International Journal About Parents in Education*, 9(1), 131-144. <https://doi.org/10.54195/ijpe.18241>
- Deveci, E. (2024). 6. ve 7. sınıfta çocuğu bulunan öğretmen velilerin çocuklarının devam ettiği okuldaki öğretmenler hakkındaki görüşleri [Yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Driessen, G., Smit, F., & Sleegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, 31(4), 509-532. <https://doi.org/10.1080/01411920500148713>
- Durak, C., Çevik, N., Köse, S., & Şafak, M. (2023). Okul imajı konusunda veli görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(10), 1676-1704.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *The Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 399-431.
- Ergin, A. (2014). *Eğitimde etkili iletişim*. Anı Yayıncılık.
- Erkan, M. (2025). *İlkokul öğretmenlerini velileri ikna etmede zorlandıkları konular* [Yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi.
- Erkan, S., Uludağ, G., & Dereli, F. (2016). Okul öncesi öğretmenleri, okul yöneticileri ve ebeveynlerin aile katılımına ilişkin algılarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 221-240.

- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Gölezlioğlu, Y. N. (2023). *Öğretmen motivasyonunu etkileyen veli tutum ve davranışları* [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Graham-Clay, S. (2005). Communicating with parents: Strategies for teachers. *School Community Journal*, 15(1), 117-129.
- Hatipoğlu, A., & Kavas, E. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1012-1034. <https://doi.org/10.15869/itobiad.90789>
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Kavaklı, H. (2025). Öğretmen ve veli görüşleri açısından okul-aile iş birliği algılarını karşılaştırılması. *Amasya Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 40-63.
- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(01), 69-83. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000115
- Keyes, C. R. (2000). Parent-teacher partnership: A theoretical approach for teachers. In issues in early childhood education: Curriculum, teacher education and dissemination of information. Proceedings of the Lilian Katz Symposium, November 5-7. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470883.pdf>
- Kılıç, H. İ., & Gündüz, Y. (2021). Veli tutumlarının öğrenci başarısı üzerindeki etkileri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 313-327.
- Kiral, B. (2019). The rights and responsibilities of parents according to the views of teachers. *Asian Journal of Education and Training*, 5(1), 121-133.
- Kireç, G. (2022). *Velilerin öğretmen-veli iletişimine ilişkin algıları ile okula bağlılıkları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi.
- Kulak, R. (2020). Okul-veli işbirliği, sorunları ve çözüm önerileri. *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences (JOSHAS)*, 6(31), 1628-1640. DOI:10.31589/JOSHAS.416
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2005). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil* (G. Y. Demir, Çev.). Paradigma Yayınları.
- Lam, B. T., & Ducreux, E. (2013). Parental influence and academic achievement among middle school students: Parent perspective. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 23(5), 579-590. <https://doi.org/10.1080/10911359.2013.765823>
- Lawrence-Lightfoot, S. (2004). *The essential conversation: What parents and teachers can learn from each other*. Ballantine Books.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry: Establishing Trustworthiness*. Beverly Hills.
- McLaren, P. (2015). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Routledge.



- Memiş, C. (2024). *Özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin aşırı koruyucu (helikopter) ailelere ilişkin görüşleri* [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Merriam-Webster. (2024). "Helicopter Parent" Merriam-Webster.com sözlük. Erişim Nisan 25, 2025, <https://www.merriamwebster.com/>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi*. S. Akbaba ve Ersoy, A. A. (Çev.). Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2023). Velilerimizin hak ve sorumlulukları. https://davutdortcelikio.meb.k12.tr/icerikler/velilerimizin-hak-ve-sorumluluklari_6544495.html
- Nancy E. Hill, Dawn P. Witherspoon & Deborah Bartz (2018). Parental involvement in education during middle school: Perspectives of ethnically diverse parents, teachers, and students. *The Journal of Educational Research*, 111(1), 12-27, DOI: 10.1080/00220671.2016.1190910
- Nas, E., & Sak, R. (2018). Okul psikolojik danışmanlarının velilere ilişkin algıları: Bir metafor çalışması. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 59-75.
- Nazlı, K. (2020). *Veli, öğretmen ve okul yöneticilerinin veli toplantılarına ilişkin yaşantılarının analizi: Bir olgubilim çalışması* [Doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Németh, L., & Bernáth, L. (2022). The mediating role of global and contingent self-esteem in the association between emerging adults' perceptions of family cohesion and test anxiety. *Journal of Adult Development*, 29(3), 192-204. <https://doi.org/10.1007/s10804-022-09396-6>
- Neslitürk, S., Çamlıbel-Çakmak, Ö., & Asar, H. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin veli kavramına ilişkin metaforik algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 679-712. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.794>
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools*. Teachers College Press.
- Orell, M. & Pihlaja, P. (2020). Cooperation between home and school in the Finnish Core Curriculum 2014. *Nordic studies in education*, 40(2), 107-128.
- Özdemir, T. Y., & Orhan, M. (2019). Öğretmenlerin okul, okul yöneticisi ve öğrenci velisi kavramlarına yönelik metaforik algıları. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(2), 701-726. <https://doi.org/10.30831/akukeg.453716>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage Publications.
- Ravn, B. (2005). An ambiguous relationship. Challenges and contradictions in the field of family-school-community partnership. Questioning the discourse of partnership. In R.-A.M. Gonzalez, Ma del H. Pérez-Herrero and B.R. Ruiz, (pp. 453-476). F-S-C Partnerships, Merging into Social Development. Oviedo, Spain: Publica: Grupo SM.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), 459-496.

- Saban, A., Koçbeker, B. N., & Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461–522.
- Salman, Y. (2003). Dilin Düş Evreni: Eğretilme. *Kitaplık*, 11(65), 53–54.
- Sarı, B. & Çiftçi, S. (2023). Velilerin sahip oldukları ebeveyn tutumlarının öğretmen, öğrenci ve sınıfa yansımalarının incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 1400-1420. <https://doi.org/10.38151/akef.2023.117>
- Semerci, Ç. (2007). Program geliştirme kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2), 125- 140.
- Şenaras, B., & Çetin, Ş. (2018). Okul müdürleri ile öğretmenlerin algılarına göre ilk ve ortaokullarda veli baskısı: Nitel bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(220), 157-176.
- Şensoy, Ü. ve Karabağ-Köse E. (2023). Öğretmenlik mesleği imajının öğretmen, öğrenci ve veli algılarına bağlı olarak incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1092-1114. doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1142779
- Şişman, M. (2019) *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Pegem Akademi.
- Şişman, M., Güleş, H. & Dönmez, A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 167-182.
- Stroetinga, M., Leeman, Y., & Veugelers, W. (2019). Primary school teachers' collaboration with parents on upbringing: A review of the empirical literature. *Educational Review*, 71(5), 650-667. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1459478>
- Theodorou, E. (2008). "Just how involved is 'involved'? Re-Thinking parental involvement through exploring teachers' perceptions of immigrant families' school involvement in Cyprus." *Ethnography and Education* 3(3), 253-269. [doi:10.1080/17457820802305493](https://doi.org/10.1080/17457820802305493)
- Uğurlu, Z. (2018). Suriyeli sığınmacı öğrencilerin okula uyum sorunlarının çözülmesi ve desteklenmesinde öğretmen etkisi. *İçinde Şiddet ve sosyal travmalar* (ss. 178-242). Hegem Yayınları.
- Ünal, A., Yıldırım, A., & Çelik, M. (2010). İlköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin velilere ilişkin algılarının analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 261-272.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Walker, J. M. T., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M., & Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental involvement: Model revision through scale development. *The Elementary School Journal*, 106(2), 85-104. <https://doi.org/10.1086/499193>
- Woon, J., & Ho, Y. (2005). Metaphorical construction of self in teacher narratives. *Language and Education*, 19(5), 359-379. <https://doi.org/10.1080/09500780508668691>
- Yılmaz, H. (2020). Türkiye’de helikopter ebeveynlik eğilimi ve helikopter ebeveynlerin demografik özellikleri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 20(46), 133-160. <https://doi.org/10.21560/spcd.v20i54504.540233>



- Yılmaz, M. (2024). *Farklı sosyoekonomik bölge okullarında okul aile iş birliğine yönelik veli görüşlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Yılmaz, S. (2024). *İlkokullarda öğretmen veli arasındaki iletişim engelleri ve çözüm öneriler* [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi. Ankara
- Yüzbaşıoğlu, Y., Celik, C., & Saraç, N. (2024). Aile katılımlı matematik programının çocukların matematik becerilerine etkisi: Boylamsal çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (54), 61-73. <https://doi.org/10.52642/susbed.1407792>
- Zulauf-McCurdy, C. A., & Zinsser, K. M. (2021). How teachers' perceptions of the parent-teacher relationship affect children's risk for early childhood expulsion. *Psychology in the Schools*, 58(1), 69-88.