TOBİDER

International Journal of Social Sciences

ISSN:2587-2591
DOI Number:http://dx.doi.org/10.30830/tobider.sayi.25.7

Volume 10/1
2026 p. 107-138

SOSYAL MEDYA TEMELLİ AİLE KATILIM UYGULAMALARININ OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ANNE-ÇOCUK İLİŞKİSİ İLE OKUL AİLE İLETİŞİMİ VE İŞ BİRLİĞİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: FACEBOOK ÖRNEĞİ[1]

THE EFFECTS OF SOCIAL MEDIA-BASED PARENT INVOLVEMENT PRACTICES ON MOTHER-CHILD RELATIONSHIPS AND SCHOOL-FAMILY COMMUNICATION AND COOPERATION IN EARLY CHILDHOOD: THE CASE OF FACEBOOK

Aslı BALCI*
Fatma TEZEL ŞAHİN**

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönemde çocuğu bulunan annelere yönelik hazırlanan sosyal medya temelli aile katılım uygulamalarının anne-çocuk ilişkisi ile okul-aile iletişim ve iş birliği üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma, ön-test-son-test kontrol gruplu deneysel desene ve izleme (kalıcılık) ölçümüne dayalı olarak yürütülmüştür. Çalışma grubunu 66 anne oluşturmuş; 33'ü deney, 33'ü kontrol grubunda yer almıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla; çocuklar ve annelerine ilişkin genel bilgilerin elde edilmesinde "Genel Bilgi Formu", annelerin çocuklarıyla olan ilişkilerini değerlendirmek üzere Akgün ve Yeşilyaprak (2010) tarafından uyarlanan "Çocuk Ana-Baba İlişki Ölçeği (Anne Formu)" ve annelerin öğretmenle olan iletişim ve iş birliği düzeylerini belirlemek amacıyla Atabey ve Tezel Şahin (2011) tarafından geliştirilen "Aile-Öğretmen İletişim ve İşbirliği Ölçeği" kullanılmıştır. Uygulama sürecinde 12 hafta boyunca deney grubundaki annelere sosyal medya üzerinden düzenli aralıklarla bilgilendirici içerikler ve ev temelli etkinlik önerileri sunulmuş; öğretmen-aile etkileşimini kolaylaştıracak paylaşımlar ve geri bildirim kanalları kullanılmıştır. Verilerin analizinde ön-test denklik için bağımsız örneklemler t-testi, son-test karşılaştırmaları için ön-test puanları kovaryant

[1] Bu araştırma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı lisansüstü tezden üretilmiştir.

*Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, E-mail: asli.balci@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4329-6588, Erzurum, Türkiye.

** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim, Okul Öncesi Eğitimi, E-mail: ftezel68@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2098-2411, Ankara, Türkiye.

alınarak ANCOVA ve deney grubunda kalıcılık için bağımlı örneklemler t-testi uygulanmıştır. Bulgular, uygulamanın anne-çocuk ilişkisinde çatışmayı anlamlı düzeyde azalttığını ve olumlu ilişkiyi artırdığını; aile-öğretmen iletişim ve iş birliği üzerinde anlamlı gelişmeler sağladığını göstermiştir. İzleme ölçümleri, elde edilen kazanımların genel olarak korunduğuna; bazı boyutlarda ise etkinin zamanla kısmen zayıflayabildiğine işaret etmiştir. Bu sonuçlar, aile katılımının esnek ve erişilebilir dijital kanallarla desteklenmesinin, ebeveynlik etkileşimlerini ve okul temelli katılımı güçlendiren etkili bir araç olabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: *Okul Öncesi Eğitim, Aile Katılımı, Anne Çocuk İlişkisi, Okul-Aile İşbirliği, Okul-Aile İletişimi, Sosyal Medya, Facebook*

ABSTRACT

The purpose of this study was to examine the effects of social media-based parent involvement practices designed for mothers of preschool children on mother-child relationships and school-family communication and collaboration. The study employed a pretest-posttest control group experimental design with a follow-up (retention) measurement. The study group consisted of 66 mothers, with 33 assigned to the experimental group and 33 to the control group. For data collection purposes, the General Information Form was used to obtain general information about the children and their mothers; the Child-Parent Relationship Scale (Mother Form), adapted by Akgün and Yeşilyaprak (2010), was employed to assess mothers' relationships with their children; and the Family-Teacher Communication and Collaboration Scale, developed by Atabey and Tezel Şahin (2011), was used to determine mothers' levels of communication and collaboration with teachers. During the 12-week intervention, mothers in the experimental group received regular informational content and home-based activity suggestions via social media, with posts and feedback channels facilitating teacher-family interaction. Data analyses included independent-samples t-tests to examine pretest equivalence, ANCOVA with pretest scores as covariates for posttest comparisons, and paired-samples t-tests to assess retention within the experimental group. The findings indicated that the intervention significantly reduced conflict and increased positive relationships in mother-child interactions, and produced significant improvements in family-teacher communication and collaboration. Follow-up measurements suggested that the gains were generally maintained, although the effects partially diminished over time in some dimensions. These results indicate that supporting parent involvement through flexible, accessible digital channels can be an effective way to strengthen parenting interactions and school-based participation.

Keywords: *Early Childhood Education, Parent Involvement, Mother-Child Relationship, School-Family Communication, School-Family Cooperation, Social Media, Facebook*

Giriş

Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı gelişmeler, yalnızca eğitim ortamlarını değil, aile yapısını, ebeveyn rollerini ve çocuk yetiştirme uygulamalarını da önemli ölçüde dönüştürmüştür (Bayer, 2013; Erdoğdu Aslan & Tezel Ertaç, 2025; Saban, 2008; Yağbasan & İmik, 2006; Yıldırım vd., 2025; Zeybekoğlu Akbaş & Dursun, 2020). Bu dönüşüm, ailelerin çocuklarının eğitim süreçlerine katılım biçimlerini yeniden

şekillendirmiş ve okul ile aile arasındaki etkileşimi daha dinamik ve çok boyutlu bir yapıya taşımıştır.

Aile katılımı, ebeveynlerin ya da çocuğa bakım veren diğer yetişkinlerin çocukların eğitim süreçleri ve deneyimlerine aktif biçimde dâhil olması olarak tanımlanmakta; evde öğrenme etkinliklerinin desteklenmesinden okul temelli toplantı, atölye ve gönüllü çalışmalara katılıma kadar uzanan geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır (Cotton & Wikelund, 1989; Hornby, 2011). Okul öncesi eğitimde aile katılımı, çocuğun gelişiminin desteklenmesinde okul ile ev ortamları arasında süreklilik ve uyum oluşturarak güvenli ve tutarlı bir gelişim süreci sağlamayı amaçlamaktadır (Arabacı, 2014).

Etkili bir aile katılımının çocuklar, aileler ve öğretmenler açısından çok yönlü faydalar sağladığı; öğretmenler ile aileler arasında kurulan iş birliğine dayalı ilişkilerin, çocuklara en uygun eğitimin sunulmasında kilit bir rol oynadığı ifade edilmektedir (Hornby, 2000, 2011). Ancak aile katılımı ve okul-aile iş birliğinde, süreci sınırlayan çeşitli yapısal, bireysel ve ilişkisel engellerin bulunduğu; bu engellerin aile katılımının niteliğini ve sürekliliğini doğrudan etkilediği bilinmektedir. Aile katılımı ve okul-aile iş birliği süreçlerinde karşılaşılan engellerin başında zaman yetersizliği, yoğun çalışma koşulları, ulaşım güçlükleri ve ailelerin okula fiziksel katılımını gerektiren geleneksel uygulamalar gelmektedir (Akkaya, 2007; Atakan, 2010; Aydoğan, 2012; Boonk vd., 2018; Goodall & Montgomery, 2014; Günay-Bilaloğlu, 2014; Hornby & Lafaele, 2011; Tezel-Şahin & Özyürek, 2016; Tutkun vd., 2023). Özellikle okul öncesi dönemde ailelerin eğitime katılma isteği yüksek olsa da bu sürecin nasıl sürdürüleceği ve kendilerinden beklenen roller konusunda yeterince yönlendirilmedikleri görülmektedir (Hoover-Dempsey vd., 2005; Hornby & Lafaele, 2011; Kıldan & Cingi, 2014). Bu durum, katılım süreçlerinin yalnızca ebeveyn motivasyonuna bırakılmayıp yapısal olarak desteklenmiş modellerle güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Goodall & Montgomery, 2014; Hornby & Blackwell, 2018). Geleneksel katılım modellerinin etkililiğini kısıtlayan bir diğer unsur ise öğretmenlerin iş yükü, iletişimin düzensizliği ve genellikle sorun odaklı bir yaklaşımın benimsenmesidir (Erdener, 2016; Kemp, 2015). Katılımın sürekliliği; okulun sunduğu iletişim biçimlerine ve bu süreci kolaylaştıran yapısal düzenlemelere doğrudan bağlıdır. Bu bağlamda, okul-aile iletişiminde baskın olan "ebeveyne bilgi verme" anlayışından uzaklaşılarak "ebeveynle birlikte iletişim kurma" yaklaşımına geçilmesi ve esnek modellerin geliştirilmesi gerekmektedir (Epstein, 1995; Erdener, 2016; Kemp, 2015).

Bu doğrultuda dijital platformlar ve teknoloji temelli uygulamalar, aile eğitimi ile okul-aile iş birliğini ortak bir paydada buluşturabilecek güçlü çözüm araçları olarak değerlendirilmektedir. Aile katılımının sürdürülebilirliği; okul yöneticileri ve öğretmenlerin tutumlarının yanı sıra, iletişimin düzenli, erişilebilir ve çift yönlü olmasına bağlıdır (Erdener, 2016; Gu, 2017). Bu noktada bilgi ve iletişim teknolojileri, iş birliğini destekleyen kritik bir mekanizma olarak öne çıkmaktadır. Blanchard (1998) teknolojinin; iletişim ve bilgilendirme, öğrenme-öğretim süreçlerini destekleme, motivasyonu artırma ve zaman/maliyet açısından erişilebilirlik sağlama olmak üzere dört temel işleve hizmet

ettiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Epstein'in (1995, 2008) ebeveynlikten toplumla iş birliğine kadar uzanan altı temel uygulama alanını kapsayan katılım modelinde teknolojinin, tüm bu boyutları destekleyici ve kolaylaştırıcı bir rol üstlendiği görülmektedir (Sheldon & Epstein, 2004).

Dijital Teknolojilerin Aile Katılımı ve Okul-Aile İş birliğinde Kullanımı

Aile katılımı ve okul-aile iş birliğinde yaşanan sınırlılıklar, bu süreçlerin yalnızca yüz yüze ve okul merkezli uygulamalarla sürdürülebilir olmadığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda iletişimin sürekliliğini sağlayan, zaman ve mekân bağımlılığını azaltan yeni katılım biçimleri giderek daha fazla önem kazanmaktadır. İnternet, başlangıçta bilgisayarlar arasında bilgi aktarımını sağlayan teknik bir araç iken, sosyal ağların yaygınlaşmasıyla bireyleri etkileşim temelli biçimde bir araya getiren güçlü bir iletişim ortamına dönüşmüştür (Boyd & Ellison, 2007; Erbaşlar, 2013; Malhotra, 2025). Bu dönüşüm, ebeveynlerin çocuk gelişimi ve eğitimiyle ilgili bilgiye erişim biçimlerini çeşitlendirmiş; geleneksel yüz yüze destek modellerinin yanı sıra medya ve teknoloji temelli aile eğitimi yaklaşımlarının yaygınlaşmasını sağlamıştır (Özdemir-Uluç, 2003). Aynı zamanda bu süreç, okul-aile iş birliğini fiziksel mekân ve zamanla sınırlı bir yapı olmaktan çıkararak dijital platformlar aracılığıyla süreklilik kazanan bir katılım alanına dönüştürmüştür (Kemp, 2015; Patrikakou, 2016).

Alan yazın, teknoloji ve kitle iletişim araçlarının aile eğitiminde yalnızca bilgilendirme işleviyle sınırlı kalmadığını; ebeveynlerde farkındalık oluşturma, onları harekete geçirme ve tutum ile davranış değişikliği yaratma gibi çok katmanlı etkiler üretebildiğini göstermektedir (Abroms & Maibach, 2008; Özdemir-Uluç, 2003). Bu araçlar, ebeveynlere bilimsel ve geçerli ebeveynlik bilgisini ekonomik, ölçeklenebilir ve süreklilik sağlayan yollarla ulaştırma potansiyeli taşımakta; ebeveynlerin çocuk gelişimi ve eğitimine ilişkin kararlarını daha bilinçli biçimde şekillendirmelerini desteklemektedir (Metzler vd., 2012; Nieuwboer vd., 2013; Özdemir-Uluç, 2003). Benzer biçimde, okul-aile iş birliği bağlamında dijital iletişim kanalları, ebeveynlerin çocuğun eğitim sürecine yalnızca bilgilendirilen değil, sürece aktif biçimde katılan aktörler olarak dâhil olmalarına olanak tanımaktadır (Epstein, 2001; Erdener, 2016; Thompson vd., 2015). Bilginin temel bir üretim ve güç kaynağı hâline geldiği bilgi toplumu koşullarında (Mitra vd., 2024), ebeveynlerin teknoloji aracılığıyla güncel bilgiye hızlı erişimi, çocuk gelişimi ve eğitimiyle ilgili tutumlarını yeniden değerlendirmelerini desteklemektedir (Guo vd., 2025; Yücel, 1997). Bu durum, dijital teknolojilerin aile eğitimini destekleyen tamamlayıcı araçlar olmanın ötesinde, ebeveynlerin öğrenme süreçlerini dönüştüren ve aile katılımını güçlendiren bir yapı sunduğunu göstermektedir (Goodall, 2016).

Araştırmalar, aile eğitiminde dijital teknolojilerin kullanımının yüz yüze uygulamalara kıyasla zaman, mekân ve maliyet engellerini azalttığını; ebeveynlere damgalanma kaygısı olmaksızın, kendi hızlarında öğrenme olanağı sunduğunu ortaya koymaktadır (Baker vd., 2017; Canário vd., 2022; Hollis vd., 2017; Morris vd., 2019; Opie vd., 2024; Sanders,

2012). Bu programların rehberli ya da kendi kendine yönlendirilen biçimlerde sunulabilmesi, ebeveyn katılımını artırmakta ve hizmet sistemleri üzerindeki yükü azaltmaktadır (Baker vd., 2017; Hollis vd., 2017; Morris vd., 2019; Spencer vd., 2020). Web temelli ve sosyal medya benzeri dijital platformlar üzerinden sunulan ebeveyn desteklerinin, ebeveynlere gündelik yaşam içinde erişilebilirlik ve süreklilik sağlayarak öğrenilen ebeveynlik becerilerinin doğal bağlamda uygulanmasını desteklediği; bu durumun ebeveyn-çocuk etkileşimlerini güçlendirdiği vurgulanmaktadır (Baumel vd., 2016; Canário vd., 2022; Ehrensaft vd., 2016; Flujas-Contreras vd., 2019). Ayrıca alan yazın dijital ebeveynlik programlarının etkisinin büyük ölçüde ebeveyn davranışlarındaki değişim aracılığıyla ortaya çıktığını; ebeveyn-çocuk etkileşiminin güçlenmesinin çocukların davranışsal ve duygusal uyumu üzerinde dolaylı etkiler yarattığını göstermektedir (Baumel vd., 2016; Breitenstein vd., 2021). Sistematik derleme ve meta-analiz bulguları, dijital ortamda sunulan ebeveyn desteklerinin çocukların psikolojik ve davranışsal uyumunu desteklemede yüz yüze programlarla karşılaştırılabilir düzeyde etkiler üretebildiğini ortaya koymaktadır (Canário vd., 2025; Flujas-Contreras vd., 2019). Benzer şekilde, çevrim içi ebeveynlik programlarının yalnızca ebeveynlik bilgisi ve tutumlarını değil, ebeveynlerin ruhsal iyi oluşlarını ve çocukların davranışsal-duygusal sorunlarını da anlamlı düzeyde iyileştirebildiği bildirilmektedir (Canário vd., 2025; Huang vd., 2021). Özellikle ebeveynlik stresi, kaygı ve depresif belirtilerin azalmasının ebeveyn sıcaklığı ve duyarlılığını artırarak ebeveyn-çocuk ilişkilerinin niteliğini güçlendirdiği gösterilmektedir (Baumel vd., 2016; Breitenstein vd., 2021; MacKinnon vd., 2022).

Dijital teknolojilerin okul-aile iş birliğinde kullanımı incelendiğinde ise benzer olarak, öğretmen web sayfaları, e-posta, çevrim içi okul bilgi sistemleri ve sosyal medya gibi dijital araçlar aracılığıyla yürütülen iletişimin, ebeveynlerin çocuklarının öğrenme süreçlerini daha yakından izlemelerine ve ev-okul sürekliliğini desteklemelerine katkı sağladığı bildirilmektedir (Bordalba & Bochaca, 2019; Calabrese, 2006; Dardenne, 2010; Davidovitch & Yavich, 2015; Jones vd., 2014; Mast vd., 2014; Nelms, 2002; Ozcinar & Ekizoğlu, 2013; Telem & Pinto, 2006; Tobolka, 2006). Bu dijital etkileşim alanları, ebeveynlerin hem bilgi edindiği hem de okul ile düzenli ilişki kurabildiği süreklilik taşıyan bir katılım ağı oluşturarak okul-aile iş birliğini güçlendirmektedir (Cheng & Chen, 2018; Curry & Holter, 2019). Okul-aile iş birliği bağlamında araştırmalar, dijital ortamların aile katılımını otomatik olarak artırmadığını; bu etkinin büyük ölçüde içeriklerin pedagojik olarak yapılandırılmasına, iki yönlü etkileşim ve rehberlik sunmasına bağlı olduğunu vurgulamaktadır (Baxter & Toe, 2023; Gu, 2017; Patrikakou, 2016). Yalnızca tek yönlü bilgilendirme amaçlı paylaşımların ebeveynleri pasif izleyici konumunda bırakabildiği; buna karşılık ebeveynleri çocuklarıyla öğrenme üzerine düşünmeye ve etkileşime yönelten dijital içeriklerin aile katılımının niteliğini artırdığı belirtilmektedir (Baxter & Toe, 2023; Gu, 2017).

Bu çerçevede aile eğitimi ile okul-aile iş birliği, dijital teknolojiler aracılığıyla ortak yapısal engelleri aşan ve erişilebilirliği yüksek bütüncül bir aile katılımı yaklaşımı içinde ele alınabilmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin sunduğu zaman ve mekân

esnekliği, ailelerin hem ebeveynlik öğrenme süreçlerine hem de okul temelli uygulamalara fiziksel katılım zorunluluğu olmaksızın dâhil olmalarına olanak tanımakta; bu durum aile eğitimini bireysel öğrenme süreçleriyle, okul-aile iş birliğini ise ilişkisel ve etkileşim temelli bir yapı içinde bütünleştirmektedir (Goodall, 2016; Sanders & Turner, 2002; Simpson, 1997).

Sosyal Medyanın Aile Katılımı ve Okul-Aile İş birliğinde Kullanımı

Sosyal medya araçları, eğitim süreçlerinde etkileşim, iş birliği, bilgi paylaşımı ve aktif katılımı destekleyen önemli platformlar olarak değerlendirilmektedir (Ajjan & Hartshorne, 2008; Mason, 2006; Roblyer vd., 2010; Selwyn, 2007). Sosyal medya, ebeveynlerin ebeveynlik normlarını ve ebeveyn-çocuk ilişkisini anlamlandırma biçimlerini dönüştürebilmekte; ebeveynlerin pasif içerik tüketicileri olmaktan çıkarak etkileşimi bilinçli biçimde yapılandıran aktörler hâline geldikleri durumlarda bu dönüşümün güçlendiği vurgulanmaktadır (Beuckels & De Wolf, 2025; Coyne vd., 2017; Putri vd., 2026; Scheibling, 2020). Bu yönüyle sosyal medya, yalnızca içerik tüketilen bir mecra değil; katılım, çift yönlü etkileşim, topluluk oluşturma ve bağlantısallık özellikleriyle ebeveynlerin içerik üretimine ve paylaşımına aktif biçimde dâhil olabildikleri dinamik bir iletişim ortamı sunmaktadır (Binark, 2014; Gürsakal, 2009; Kietzmann vd., 2011; Lama, 2018; Telli-Yamamoto & Karamanlı-Şekeroğlu, 2014; Valencia & Wibowo, 2025). Bu tür sosyal medya temelli aile eğitimleri, ebeveynler için yalnızca bilgi edinmeye değil; aynı zamanda duygusal destek alma, deneyim paylaşma, sosyal karşılaştırma yapma ve ebeveynlik deneyimlerini normalleştirme süreçlerine de hizmet eden bir sosyal destek alanı oluşturmaktadır (Archer & Kao, 2018; Haslam vd., 2017; Moon vd., 2019). Özellikle ilk kez anne olan ve yeni nesil annelerin bu platformları yoğun biçimde kullanmaları, sosyal medyanın ebeveynlik deneyimlerini paylaşma, onaylanma ve yalnız olmadığını hissetme gereksinimlerine yanıt verdiğini göstermektedir (McDaniel vd., 2012; Plantin & Daneback, 2009). Bu bağlamda sosyal medya, ebeveynlerin yalnızca bilgi aldığı değil; ebeveynlik kimliklerini tartıştıkları, müzakere ettikleri ve yeniden inşa ettikleri kamusal bir alan olarak işlev görmektedir (Scheibling, 2020). Araştırmalar, sosyal medya temelli ebeveyn desteklerinin ebeveynlik yeterliği algısını güçlendirebildiğini, ebeveynlerin katılıma daha sürdürülebilir biçimde dâhil olmalarını desteklediğini ve özellikle ruhsal açıdan risk altında olan anneler için erişilebilir ve kabul edilebilir bir destek ortamı sunduğunu göstermektedir (Boyd vd., 2019; Guevara vd., 2023). Yapılandırılmış içerik ve akran etkileşimi içeren sosyal medya programlarının, annelerin psikolojik iyilik hâli ve ebeveynlik deneyimleri üzerinde anlamlı etkiler oluşturabildiği; annelerin sosyal medya içeriklerini değerlendirirken yalnızca bilginin doğruluğuna değil, deneyim paylaşımı ve duygusal yakınlık gibi ilişki temelli göstergelere de önem verdikleri belirtilmektedir (Putri vd., 2026).

Sosyal medya, okul-aile iş birliğinin güçlendirilmesinde de işlevsel bir araç olarak kullanılmaya başlanmıştır. Guo vd. (2025), ebeveyn katılımını bireysel motivasyon temelli bir süreçten ziyade, okul tarafından tasarlanan etkileşim alanlarının niteliğiyle şekillenen ilişkisel bir süreç olarak ele almakta; dijital ve çevrim içi ortamların ebeveyn-

okul etkileşimini yapılandıran yeni "katılım mekânları" yarattığını vurgulamaktadır. Alan yazın, aile katılımının güçlü biçimde sosyal bağlam içinde şekillendiğini; ebeveynlerin diğer ebeveynlerle kurdukları ilişkilerin, okula ve eğitime katılımı hem algısal hem de motivasyonel düzeyde etkilediğini göstermektedir (Curry & Holter, 2019; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Ebeveynlerin sosyal ağlar üzerinden paylaşılan deneyim ve anlatılar yoluyla "okula katılımın değerli ve yapılabilir olduğuna" dair inanç geliştirdikleri; bu sürecin katılımı tekil bir görev olmaktan çıkararak sosyal olarak paylaşılan bir sorumluluk algısına dönüştürdüğü belirtilmektedir (Curry & Holter, 2019). Bu bağlamda sosyal medya, ebeveynlerin programa bireysel kullanıcılar olarak değil, sosyal bir etkileşim ağı içinde dâhil olmalarını sağlayarak çevrim içi uygulamaların etkililiğini artırabilmektedir (Hammersley vd., 2020). Okul temelli etkinliklere fiziksel katılımı sınırlı olan aileler için sosyal medya, okuldan bağımsız olarak katılım ve görünürlük sağlayan işlevsel bir kanal sunmakta; özellikle çalışan ebeveynler açısından aile katılımını daha erişilebilir hâle getirmektedir (Baxter & Toe, 2023; Chairatchatakul vd., 2012; Swindle vd., 2018). Öğretmenlerin sosyal medya araçlarını ailelerle iletişim kurmak, sınıf içi süreçleri görünür kılmak ve ebeveynleri öğrenme sürecine dâhil etmek amacıyla kullandıkları; bu araçların okul-aile etkileşimini güçlendiren esnek bir yapı sunduğu belirtilmektedir (Baxter & Toe, 2023). Sosyal medyanın ebeveynlere süreklilik, görünürlük ve sosyal destek hissi sağlaması, bu mecraların geleneksel çevrim içi programlara kıyasla katılım açısından ek avantajlar sunduğunu göstermektedir (Hammersley vd., 2020). Ayrıca aile eğitimi ve okul-aile iş birliğinin önündeki zaman ve mekân temelli engeller dikkate alındığında, sosyal medyanın sunduğu hızlı iletişim, etkileşim, erişilebilirlik ve süreklilik özellikleri ebeveynlere zaman ve mekândan bağımsız bir katılım olanağı sunmaktadır (Binark, 2014; Gürsakal, 2009; Sanders & Turner, 2002).

Sosyal medyanın yaygınlaşmasıyla birlikte bu platformların okul-aile iş birliğinde kullanımına yönelik çalışmaların arttığı; bu uygulamaların etkileşim, hızlı geri bildirim ve süreklilik sağlayarak aile katılımını destekleyebildiği görülmektedir (Abu Alhaija & Tarabia, 2023; Abubakari, 2020; Ajjan & Hartshorne, 2008; Chairatchatakul vd., 2012; Gubricza, 2022; Ozcinar & Ekizoğlu, 2013; Selwyn, 2007). Sosyal ağlar içinde özellikle Facebook'un geniş kullanıcı kitlesi, yaygın kullanımı ve kullanım kolaylığı, bu platformu eğitim amaçlı kullanıma elverişli kılmakta; ailelerin okul ve öğretmenle daha sık ve düzenli iletişim kurmalarına, eğitim içeriklerine kendileri için uygun zaman dilimlerinde erişmelerine ve sürece daha aktif biçimde dâhil olmalarına olanak tanımaktadır (Abu Alhaija & Tarabia, 2023; Balcı & Tezel Şahin, 2016; Chairatchatakul vd., 2012; Kahraman, 2013; Kuşay, 2013; Tezel-Şahin & Özyürek, 2016). Grup oluşturma, içerik paylaşma, geri bildirim alma ve bildirimlerle süreklilik sağlama gibi özellikleri, okul öncesi eğitimde aile katılımı ve okul-aile iş birliğini destekleyebilecek işlevsel olanaklar sunmaktadır (Balcı & Tezel Şahin, 2016; Bordalba & Bochaca, 2019; Tezel-Şahin & Özyürek, 2016). Nitekim web siteleri ve e-posta gibi teknoloji temelli iletişim araçlarının okul-ev iletişimini desteklediğine ilişkin bulgular bulunmakta; sosyal medya temelli

uygulamaların da okul-aile iletişimi ve aile katılımına katkı sağlayabileceği bildirilmektedir (Chairatchatakul vd., 2012; Nelms, 2002; Tobolka, 2006).

Bununla beraber alan yazın, sosyal medyanın aile katılımı üzerindeki etkisinin kullanılan platformdan çok, bu ortamların pedagojik olarak nasıl yapılandırıldığıyla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Yalnızca bilgilendirme odaklı ve tek yönlü paylaşımların ebeveynleri pasif bir konumda bıraktığı; buna karşılık rehberlik içeren, etkileşimi teşvik eden ve ebeveyni sürecin aktif bir parçası hâline getiren yapılandırılmış uygulamaların daha güçlü çıktılar ürettiği vurgulanmaktadır (Gu, 2017; Guo vd., 2025; Huang & Lin, 2019; Patrikakou, 2016). Dijital ebeveyn desteklerinin ebeveyn davranışları ve ebeveyn-çocuk etkileşimleri üzerinde olumlu etkiler oluşturabildiği; bu etkinin özellikle yapılandırılmış ve profesyonel içerik sunan programlarda daha belirgin olduğu bildirilmektedir (Canário vd., 2022; Nieuwboer vd., 2013; Opie vd., 2024; Thongseiratch vd., 2020). Bu bulgular, sosyal medyanın aile katılımını otomatik olarak artıran bir araç değil; bilinçli biçimde yapılandırıldığında anlam kazanan bir destek ortamı olduğunu göstermektedir (Gu, 2017). Benzer şekilde, sosyal medya aracılığıyla yapılan paylaşımların yalnızca bilgilendirme düzeyinde kalmasının katılımı sınırlı tuttuğu; buna karşılık aileleri çocuklarıyla öğrenme üzerine konuşmaya, etkileşime ve rehberli katılıma yönelten yapılandırılmış, görsel içeriklerin ebeveyn katılımını öğrenmeye dayalı bir etkileşim sürecine dönüştürdüğü görülmektedir (Baxter & Toe, 2023; Chairatchatakul vd., 2012; Goodall & Montgomery, 2014). Bu yönüyle sosyal medya, ebeveyn katılımını yalnızca bilgiye erişim boyutunda değil; etkileşim ve süreklilik temelinde ele alan bütüncül bir katılım çerçevesi sunmaktadır (Swindle vd., 2018). Araştırmalar, çevrim içi ebeveynlik desteklerini kullanma olasılığının annelerde daha yüksek olduğunu ve bunun çocuk bakımındaki birincil sorumlulukla ilişkili olabileceğini göstermektedir (Baker vd., 2017). Bu durum, yapılandırılmış sosyal medya temelli aile katılım uygulamalarının özellikle anneler açısından erişilebilir ve işlevsel bir destek alanı sunduğuna işaret etmektedir (Plantin & Daneback, 2009). Ayrıca mevcut çalışmaların önemli bir bölümünün okul öncesi dönem dışındaki katılımcılarla yürütüldüğü; erken çocukluk döneminde sosyal medya temelli aile katılım uygulamalarının etkilerini ele alan araştırmaların sınırlı kaldığı dikkat çekmektedir. Bu durum, okul öncesi döneme özgü aile katılım dinamiklerini ve sosyal medya temelli uygulamaların bu bağlamdaki işlevini inceleyen çalışmalara duyulan gereksinimi ortaya koymaktadır.

Bu doğrultuda bu çalışmada sosyal medya platformlarından olan Facebook, okul öncesi dönemde çocuğu bulunan anneler için yapılandırılmış bir aile eğitimi ve okul-aile iş birliği ortamı olarak ele alınmaktadır. Çalışmanın amacı, okul öncesi dönemde çocuğu olan annelere yönelik geliştirilen sosyal medya temelli aile katılım uygulamalarının, annelerin çocuklarıyla kurdukları ilişki ile anne-öğretmen iş birliği ve iletişimi üzerindeki etkisini incelemektir. Bu doğrultuda araştırmada aşağıdaki hipotezler test edilmiştir.

H1. Sosyal medya temelli aile katılım uygulamalarına katılan annelerin katılmayan annelere kıyasla *Çocuk Ana Baba İlişki Ölçeği* puanları anlamlı düzeyde farklılaşacaktır.

H2. Sosyal medya temelli aile katılım uygulamalarına katılan annelerin *Çocuk Ana-Baba İlişki Ölçeği* puanlarındaki farklılaşma kalıcılık ölçümlerinde de devam edecektir.

H3. Sosyal medya temelli aile katılım uygulamalarına katılan annelerin katılmayan annelere kıyasla *Aile Öğretmen İletişim ve İşbirliği Ölçeği* alt boyut ve ölçek toplam puanları anlamlı düzeyde farklılaşacaktır.

H4. Sosyal medya temelli aile katılım uygulamalarına katılan annelerin beklentiler, iş birliği, aile katılımı alt boyutu ve *Aile Öğretmen İletişim ve İşbirliği Ölçeği* toplam puanlarındaki farklılaşma kalıcılık ölçümlerinde de devam edecektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen (quasi-experimental) kullanılmıştır. Ön testlerin kullanılması, grupların uygulama öncesindeki benzerlik düzeylerinin belirlenmesine ve son test sonuçlarının buna göre değerlendirilmesine olanak sağlamıştır (Creswell & Creswell, 2017; Karasar, 2012). Her iki grupta da uygulama öncesinde ve sonrasında ölçümler yapılmış; deney grubuna sosyal medya temelli aile katılım uygulamaları uygulanırken, kontrol grubunda herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını, deney ve kontrol gruplarında yer alan toplam 66 anne oluşturmuştur. Deney grubuna, Erzurum ilinde bulunan bir özel anaokulunda öğrenim gören ve 4-6 yaş aralığında tipik gelişim gösteren çocukların 33 annesi dâhil edilmiştir. Kontrol grubunda ise aynı ilçede yer alan, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel açıdan benzer özellikler taşıyan farklı bir özel anaokuluna devam eden 33 çocuğun annesi yer almıştır. Gruplar oluşturulurken, sınıf mevcutlarının 20'nin altında olması nedeniyle her iki gruba ikişer sınıf dâhil edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde annelere uygulanan genel bilgi formundan elde edilen veriler dikkate alınmış; seçilen okulların benzer çevresel ve sosyo-kültürel özelliklere sahip olmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca her iki okulda yapılan görüşmeler sonucunda, daha önce sistematik bir aile katılım uygulamasının yürütülmediği belirlenmiştir. Tablo 1'de araştırmaya katılan annelerin ve çocukların demografik bilgileri yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların demografik bilgileri

Değişken	Kategori	Deney Grubu n (%)	Kontrol Grubu n (%)
Anne Yaşı	25-30	8 (24.2)	6 (18.1)
	31-35	7 (21.2)	11 (33.3)
	36-40	12 (36.3)	9 (27.2)
	41 ve üzeri	6 (18.1)	7 (21.2)
Anne Öğrenim Durumu	Ortaokul	1 (3.0)	-
	Lise	9 (27.2)	12 (36.3)

	Üniversite	21 (63.6)	18 (54.5)
	Lisansüstü	2 (6.0)	3 (9.0)
Anne Çalışma Durumu	Çalışıyor	19 (57.5)	15 (45.4)
	Çalışmıyor	14 (42.4)	18 (54.5)
Anne Mesleği	Memur	15 (45.4)	11 (33.3)
	Serbest/Profesyonel	4 (12.0)	4 (12.1)
	Çalışmıyor (Ev içi rol)	14 (42.4)	18 (54.5)
Çocuğun Yaşı	4	9 (27.2)	11 (33.3)
	5	14 (42.4)	16 (48.4)
	6	10 (30.3)	6 (18.1)
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	18 (54.5)	16 (48.4)
	Erkek	15 (45.4)	17 (51.5)

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri "Genel Bilgi Formu", "Anne Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formu", "Çocuk Ana-Baba İlişki Ölçeği (Anne Formu)" ve "Aile Öğretmen İletişim ve İşbirliği Ölçeği" ile toplanmıştır.

Genel Bilgi Formu

Genel bilgi formu, çalışma grubunda katılımcıların demografik özellikleri belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Bu formda çocukların annelerinin yaşları, öğrenim düzeyleri, çalışma durumları ve meslekleri; çocukların yaşları ve cinsiyetleri ile ilgili sorulara yer verilmiştir.

Anne Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formu

Araştırmada, sosyal medya temelli aile eğitim uygulamaları kapsamında sunulacak eğitim içeriklerini belirlemek amacıyla, araştırmacılar tarafından bir Anne Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formu hazırlanmıştır. Bu form, annelerin çocuk gelişimi ve eğitimi alanında en fazla gereksinim duydukları konuları ortaya koymayı amaçlamaktadır. İhtiyaç belirleme formunda; çocukla iletişim, yaşlara göre gelişim özellikleri, anne-baba tutumları, çocuğa olumlu davranış kazandırma, çocukla etkili zaman geçirme vb. başlıklara yer verilmiştir. Annelerden, bu başlıklar arasından en çok ihtiyaç duydukları konuları seçmeleri istenmiş; ayrıca formda yer almayan ancak ele alınmasını istedikleri farklı konuları da ekleyebilecekleri açık uçlu bir bölüm sunulmuştur.

Çocuk Ana-Baba İlişki Ölçeği (Anne Formu)

Araştırmada kullanılan *Çocuk Ana-Baba İlişki Ölçeği* (Child-Parent Relationship Scale), anne-çocuk ilişkisini değerlendirmek amacıyla Pianta (1992) tarafından geliştirilmiş, Akgün ve Yeşilyaprak (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, çatışma ve olumlu ilişki olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe formu 24 maddeden oluşmakta olup beşli likert tipi (1=Kesinlikle uygun değil, 5=Kesinlikle uygun) olarak derecelendirilmektedir. Türkçe uyarlama çalışmasında ölçeğin iç tutarlılık katsayıları; çatışma alt boyutu için $\alpha = .85$, olumlu ilişki alt boyutu için $\alpha = .73$ ve toplam

ölçek için α = .78 olarak rapor edilmiştir (Akgün & Yeşilyaprak, 2010). Bu araştırmada ise Çocuk Ana-Baba İlişki Ölçeği'nin iç tutarlılık katsayıları çatışma alt boyutu için α = .71 ve olumlu ilişki alt boyutu için α = .73 olarak hesaplanmıştır.

Aile Öğretmen İletişim ve İşbirliği Ölçeği

Araştırmada kullanılan *Aile Öğretmen İletişim ve İşbirliği Ölçeği*, ailelerin öğretmenlerle kurdukları iletişim ve iş birliği düzeylerini belirlemek amacıyla Atabey ve Tezel Şahin (2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, "her zaman"dan "hiçbir zaman"a uzanan beşli likert tipi bir derecelendirme ölçeğidir. Ölçek; iletişim, beklentiler, iş birliği ve aile katılımı olmak üzere dört alt boyut ve 62 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geliştirme çalışmasında Cronbach alfa güvenirlik katsayıları; iletişim alt boyutu için α = .908, beklentiler alt boyutu için α = .703, iş birliği alt boyutu için α = .932, aile katılımı alt boyutu için α = .910 ve toplam ölçek için α = .982 olarak belirlenmiştir (Atabey ve Tezel Şahin, 2011). Bu araştırmada ise Aile Öğretmen İletişim ve İşbirliği Ölçeği'nin iç tutarlılık katsayıları; iletişim alt boyutu için α = .89, beklentiler alt boyutu için α = .88, iş birliği alt boyutu için α = .89, aile katılımı alt boyutu için α = .76 ve toplam ölçek için α = .91 olarak hesaplanmıştır.

Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama sürecine başlamadan önce, sosyal medya temelli aile katılım uygulamalarının içeriğini belirlemek amacıyla deney grubunda yer alan annelere yönelik bir ihtiyaç belirleme çalışması yapılmıştır. Bu çalışmada annelerin, çocuk gelişimi ve ebeveynlik konularında özellikle çocukla iletişim, yaşa uygun gelişim özellikleri, ebeveyn tutumları ve anne-çocuk etkileşimini desteklemeye yönelik alanlarda bilgi gereksinimleri olduğu belirlenmiş ve uygulama içeriği bu gereksinimler doğrultusunda yapılandırılmıştır. İhtiyaç belirleme çalışmasının tamamlanmasının ardından, deney ve kontrol gruplarında yer alan annelere ön testler uygulanarak araştırmada kullanılan değişkenlere ilişkin başlangıç durumları belirlenmiştir. Daha sonra, annelerin belirlenen gereksinimlerine yanıt verecek biçimde yapılandırılan sosyal medya temelli aile katılım uygulamaları, Facebook üzerinden oluşturulan kapalı gruplar aracılığıyla 12 hafta boyunca yürütülmüştür. Uygulama süreci, annelerin çocuk gelişimi ve ebeveynlik becerilerini desteklemeye, anne-çocuk ilişkisini güçlendirmeye ve anne-öğretmen iletişimini artırmaya yönelik olarak planlanmıştır.

Uygulama süresince Facebook grupları üzerinden annelerle düzenli ve planlı içerik paylaşımları yapılmıştır. Program kapsamında her hafta ortalama 4-5 içerik paylaşımı gerçekleştirilmiştir. Eğitim videoları ve broşürler 15 gün aralıklarla aynı gün ve saatte paylaşılırken; haber mektupları ve evde yap etkinlikleri her hafta cuma akşamı annelere sunulmuştur. Buna ek olarak öğretmenler tarafından sınıf içi etkinliklere ilişkin fotoğraflar hafta içerisinde düzenli olarak paylaşılmış, yazışmalar ise ihtiyaç doğrultusunda anlık olarak yürütülmüştür. Uygulamanın ilk haftasında annelerle bir toplantı gerçekleştirilmiş; bu toplantı kapsamında anneler Facebook gruplarına dâhil edilmiş ve grup işleyişine ilişkin bilgilendirme yapılmıştır.

Uygulama sürecinde, annelere uygulanan ihtiyaç belirleme formundan elde edilen bulgular doğrultusunda; çocukla iletişim, yaşa uygun gelişim özellikleri, anne-baba tutumları, çocuğa olumlu davranış kazandırma ve çocukla nitelikli zaman geçirme konularını kapsayan eğitim videoları hazırlanmıştır. Video içeriklerinin oluşturulmasında, her bir başlığın ilgili uzmanlık alanına uygun biçimde sunulmasına özen gösterilmiş ve bu amaçla farklı disiplinlerden dört öğretim üyesinden katkı alınmıştır. Eğitim videoları iki haftada bir olmak üzere toplam beş video şeklinde sunulmuş; video paylaşımlarından önce annelere içerik ve paylaşım zamanına ilişkin bilgilendirme yapılmıştır. Videoların ardından annelerden içeriklere ilişkin görüşlerini grup üzerinden paylaşmaları istenmiş, böylece etkileşim ve katılım desteklenmiştir. Eğitim videolarını tamamlayıcı nitelikte hazırlanan bilgilendirici broşürler, video paylaşımlarını izleyen haftalarda grup üzerinden paylaşılmıştır. Broşürler, videolarda ele alınan konularla paralel içerikte sunulmuş ve annelerin bilgileri pekiştirmeleri amaçlanmıştır. Anneler, broşürlere ilişkin görüş ve sorularını grup üzerinden iletebilmiştir. Uygulama süreci boyunca, annelerin sınıf içerisinde yürütülen eğitim etkinliklerinden haberdar olmalarını sağlamak amacıyla haftalık haber mektupları paylaşılmıştır. Haber mektuplarında, hafta içinde sınıfta gerçekleştirilen etkinlikler ve çocukların kazanımlarına ilişkin bilgiler yer almış; annelerin ev ortamında çocuklarını destekleyebilecekleri öneriler sunulmuştur. Anne-çocuk etkileşimini desteklemek amacıyla hazırlanan evde uygulanabilecek etkinlikler, her hafta düzenli olarak grup üzerinden paylaşılmıştır. Bu etkinliklerde annelerin çocuklarıyla birlikte kaliteli zaman geçirmeleri ve paylaşılan etkinlikleri uygulamaları beklenmiştir. Annelerden etkinliklere ilişkin geri bildirimlerini grup üzerinden paylaşmaları istenmiştir.

Uygulama süresince Facebook grupları, anneler ve öğretmenler arasında çift yönlü iletişimi destekleyen bir platform olarak kullanılmıştır. Duyuru, hatırlatma ve bilgilendirme amaçlı yazışmalar grup üzerinden gerçekleştirilmiş; gerekli durumlarda sınıf içinde ve dışında yapılan etkinliklere ilişkin fotoğraf paylaşımları yapılmıştır. Ayrıca, öğretmenler ile anneler arasında ihtiyaç duyulan durumlarda bireysel görüntülü görüşmeler gerçekleştirilerek çocukların gelişimi ve ailelerin beklentileri hakkında karşılıklı bilgi paylaşımı sağlanmıştır. Uygulama süreci tamamlandıktan sonra deney ve kontrol gruplarındaki annelere son testler uygulanmıştır. Deney grubundaki annelere, uygulamanın kalıcılığını belirlemek amacıyla son testlerden bir ay sonra kalıcılık ölçümleri yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada, Çocuk Ana-Baba İlişki Ölçeği (Anne Formu) ile Aile Öğretmen İletişim ve İşbirliği Ölçeği aracılığıyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde parametrik istatistiksel yöntemlerden yararlanılmıştır. İstatistiksel analizlere geçilmeden önce, parametrik testlerin kullanılabilmesi için gerekli olan normallik dağılımı ve varyansların eşitliği varsayımları değerlendirilmiştir. İncelemeler sonucunda, verilerin normal dağılım gösterdiği ve gruplar arasında varyansların homojen olduğu saptanmış; bu bulgular doğrultusunda parametrik testlerin uygulanmasının uygun olduğu kabul edilmiştir (Field,

2009). Deney ve kontrol gruplarında yer alan annelerin deney öncesi ölçümler bakımından birbirine denk olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklemler için t-testi uygulanmıştır. Sosyal medya temelli aile katılım uygulamalarının anne-çocuk ilişkisi ile anne-öğretmen iletişimi ve iş birliği üzerindeki etkilerini ortaya koymak için ise ön test puanları kovaryans değişkeni olarak kontrol edilerek Tek Faktörlü Kovaryans Analizi (ANCOVA) gerçekleştirilmiştir. Bu analiz kapsamında, gruplara ait ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalamaları karşılaştırılmıştır (Büyüköztürk, 2011). Uygulamanın kalıcılığını değerlendirmek amacıyla, deney grubundaki annelerin son test ve kalıcılık ölçümlerinden elde edilen puanlar arasındaki farklar bağımlı örneklemler için t-testi kullanılarak incelenmiştir. Araştırma sürecinde gerçekleştirilen tüm istatistiksel işlemler, uygun bir istatistik paket programı aracılığıyla bilgisayar ortamında yürütülmüştür.

Bulgular

H1. Sosyal medya temelli aile katılım uygulamalarına katılan annelerin katılmayan annelere kıyasla Çocuk Ana Baba İlişki Ölçeği puanları anlamlı düzeyde farklılaşacaktır.

Araştırmada, deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde birbirine denk olup olmadığını belirlemek amacıyla Çocuk Ana Baba İlişki Ölçeği'nden elde edilen ön test puanları üzerinden bağımsız örneklemler için t-testi uygulanmış; elde edilen bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubunun Çocuk Ana Baba İlişki Ölçeği Ön-Test Puanlarının Karşılaştırılması

Alt boyut	Grup	N	Ort.	Ss	t	p
Çatışma	Kontrol	33	37.12	4.10	.88	.38
	Deney	33	38.18	5.55		
Olumlu ilişki	Kontrol	33	40.87	2.35	1.33	.18
	Deney	33	39.75	4.22		

p=.05 anlamlılık

Tablo 2'de sunulan bulgulara göre, deney ve kontrol gruplarında yer alan annelerin "çatışma" alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında (t_{64} = .88, p > .05) ve "olumlu ilişki" alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında (t_{64} = 1.33, p > .05) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuçlar, deneysel uygulama öncesinde her iki grubun ölçülen değişkenler açısından benzer özellikler taşıdığını ve gruplar arasında başlangıç düzeyinde bir denkliğin sağlandığını göstermektedir.

Sosyal medya temelli aile katılım uygulamalarına katılan ve katılmayan annelerin "Çocuk Ana Baba İlişki Ölçeği"nin çatışma ve olumlu ilişki alt boyutlarına ait puan ortalamaları arasındaki farkı incelemek amacıyla ANCOVA analizi uygulanmıştır. Analiz öncesinde ANCOVA'nın varsayımları test edilmiş; çatışma alt boyutu için homojenlik (F=3.02, p>.05) ve regresyon eğilimlerinin eşitliği (F_{62}=.89, p>.05), olumlu ilişki alt boyutu için ise homojenlik (F=2.04, p>.05) ve regresyon eğilimlerinin eşitliği (F_{62}=.33, p>.05)

koşullarının sağlandığı görülmüştür. Varsayımların karşılanmasının ardından gruplara ait son-test düzeltilmiş ortalamalar hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Çatışma ve Olumlu İlişki Alt Boyutuna İlişkin Son-Test Toplam Düzeltilmiş Puan Ortalamaları

Alt boyut	Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama	Ss
Çatışma	Kontrol	33	39.27	39.21	.70
	Deney	33	31.84	31.90	.71
Olumlu İlişki	Kontrol	33	41.27	41.40	2.55
	Deney	33	45.54	45.50	3.70

Deney ve kontrol gruplarında yer alan annelerin "çatışma" ve "olumlu ilişki" alt boyutlarına ait düzeltilmiş ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını incelemek amacıyla gerçekleştirilen ANCOVA analizinin sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Çatışma ve Olumlu İlişki Alt Boyutlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonucu

	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	η^2	Anlamlı Fark
Çatışma	Model	929.34	2	464.67	28.45	.00	.47	B>A
	Intercept	1683.03	1	1683.03	103.05	.00	.62	
	Ön-test	19.87	1	19.87	4.31	.017	.03	
	Grup	869.48	1	869.48	53.23	.00	.45	
	Hata	1028.91	63	16.33				
	Toplam	85419	66					
Olumlu İlişki	Model	311.22	2	155.61	15.39	.00	.32	A>B
	Intercept	1057.87	1	1057.87	104.66	.00	.62	
	Ön-test	21.99	1	21.99	5.68	.021	.04	
	Grup	275.62	1	275.62	27.27	.00	.30	
	Hata	636.73	63	10.10				
	Toplam	125315	66					

A=Deney, B=Kontrol

Tablo 4 incelendiğinde deney ve kontrol grubunda yer alan annelerin düzeltilmiş son-test puan ortalamaları arasında "çatışma" (F_{63}=53.23, $p<.05$, η^2=.45) ve "olumlu ilişki" (F_{63}=27.27, $p<.05$, η^2=.30) alt boyutlarında anlamlı farklar bulunmuştur. Bonferroni testi sonuçlarına göre, deney grubunda yer alan annelerin "çatışma" alt boyutu son-test puan ortalamaları kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde daha düşük, "olumlu ilişki" alt boyutu son-test puan ortalamaları ise anlamlı düzeyde daha yüksek olup, uygulanan programın çatışmayı azaltmada ve olumlu ilişkiyi artırmada etkili bir araç olduğu görülmüştür.

H2. Sosyal medya temelli aile katılım uygulamalarına katılan annelerin Çocuk Ana-Baba İlişki Ölçeği puanlarındaki farklılaşma kalıcılık ölçümlerinde de devam edecektir.

Deneysel işlem ile son-testte elde edilen anlamlı etkinin devam edip etmediğini incelemek için kalıcılık testi uygulanmış ve elde edilen veriler bağımlı örneklemler için t testi kullanılarak analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Çocuk Ana-Baba İlişki Ölçeğine İlişkin Kalıcılık Testi Sonuçları

Alt boyut	Grup	N	$\overline{X}$	Ss	t	p
Çatışma	Son-test	33	31.84	4.87	1.64	.110
	Kalıcılık testi	33	34.51	7.43		
Olumlu ilişki	Son-test	33	45.54	3.70	1.97	.057
	Kalıcılık testi	33	43.18	4.42		

p=.05 anlamlılık

Tablo 5'te yer alan sonuçlar incelendiğinde, deney grubundaki annelerin "çatışma" alt boyutuna ilişkin son test ve kalıcılık ölçümleri arasında (t_{32} = 1.64, p > .05) ile "olumlu ilişki" alt boyutuna ilişkin son test ve kalıcılık ölçümleri arasında (t_{32} = 1.97, p > .05) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Bu bulgular, her iki alt boyutta da son testte ortaya çıkan etkinin uygulamanın tamamlanmasının ardından belirli bir süre boyunca korunduğu şeklinde değerlendirilebilir.

H3. Sosyal medya temelli aile katılım uygulamalarına katılan annelerin katılmayan annelere kıyasla Aile Öğretmen İletişim ve İşbirliği Ölçeği alt boyut ve ölçek toplam puanları anlamlı düzeyde farklılaşacaktır.

Araştırma sürecinde Aile Öğretmen İletişim ve İşbirliği Ölçeğinden elde edilen ön-test puanları kullanılarak deney ve kontrol gruplarının deney öncesinde denkliği bağımsız örneklemler için t testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubunun Aile Öğretmen İletişim ve İşbirliği Ölçeğine İlişkin Ön-Test Puanlarının Karşılaştırılması

Alt boyut	Grup	N	$\overline{X}$	Ss	t	p
İletişim	Kontrol	33	54.03	3.85	1.47	.14
	Deney	33	55.69	5.20		
Beklentiler	Kontrol	33	30.54	2.84	-1.65	.10
	Deney	33	31.93	3.93		
İşbirliği	Kontrol	33	77.75	7.52	-.70	.48
	Deney	33	79.27	9.81		
Aile katılımı	Kontrol	33	69.48	3.97	-1.19	.23
	Deney	33	71.57	9.20		
Ölçek toplamı	Kontrol	33	231.81	11.15	-1.50	.13
	Deney	33	238.48	22.78		

p=.05 anlamlılık

Tablo 6'da sunulan ön test sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarında yer alan annelerin puan ortalamaları arasında "iletişim" (t_{64} = −1.47, p > .05), "beklentiler" (t_{64} = −1.65, p > .05), "iş birliği" (t_{64} = −.70, p > .05), "aile katılımı" (t_{64} = −1.19, p > .05) alt boyutları ile ölçek toplam puanı (t_{64} = −1.50, p > .05) bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Bu bulgular, deneysel uygulama öncesinde her iki grubun söz konusu değişkenler açısından benzer düzeylerde olduğunu ve deneysel işlem için gerekli başlangıç denklik koşulunun sağlandığını göstermektedir.

Sosyal medya temelli aile katılım uygulamalarına katılan ve katılmayan annelerin ölçeğin iletişim, beklentiler, iş birliği ve aile katılımı alt boyutları ile ölçek toplam puanına ait puan ortalamaları arasındaki farkı incelemek amacıyla ANCOVA analizi uygulanmıştır.

Analiz öncesinde ANCOVA'nın varsayımları test edilmiş; iletişim alt boyutu için homojenlik (F=2.31, p>.05) ve regresyon eğilimlerinin eşitliği (F_{62}=1.17, p>.05), beklentiler alt boyutu için homojenlik (F=1.45, p>.05) ve regresyon eğilimlerinin eşitliği (F_{62}=.296, p>.05), iş birliği alt boyutu için homojenlik (F=2.17, p>.05) ve regresyon eğilimlerinin eşitliği (F_{62}=.43, p>.05), aile katılımı alt boyutu için homojenlik (F=1.97, p>.05) ve regresyon eğilimlerinin eşitliği (F_{62}=.00, p>.05) ile ölçek toplam puanı için homojenlik (F=.79, p>.05) ve regresyon eğilimlerinin eşitliği (F_{62}=.11, p>.05) koşullarının sağlandığı görülmüştür. Regresyon eğilimlerinin eşitliği ile varyansların homojenliği varsayımlarının karşılandığının belirlenmesinin ardından, gruplara ait ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalamaları hesaplanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Aile Öğretmen İletişim ve İşbirliği Ölçeğine İlişkin Son-Test Toplam Düzeltilmiş Puan Ortalamaları

Alt boyut	Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama	Ss
İletişim	Kontrol	33	58.13	58.15	1.17
	Deney	33	58.74	58.72	2.00
Beklentiler	Kontrol	33	28.08	28.12	1.48
	Deney	33	34.49	34.45	1.50
İşbirliği	Kontrol	33	80.61	80.69	1.53
	Deney	33	98.99	98.90	2.28
Aile katılımı	Kontrol	33	72.16	72.15	1.60
	Deney	33	97.29	97.30	1.79
Ölçek toplamı	Kontrol	33	239.01	239.12	2.17
	Deney	33	289.50	289.39	1.97

Deney ve kontrol gruplarında yer alan annelerin Aile-Öğretmen İletişim ve İşbirliği Ölçeği'nin alt boyutları ile ölçek toplamına ait düzeltilmiş ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını incelemek amacıyla gerçekleştirilen ANCOVA analizinin sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Aile Öğretmen İletişim ve İşbirliği Ölçeğine İlişkin Kovaryans Analizi Sonucu

Alt boyut	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	η^2	Anlamlı Fark
İletişim	Model	5.89	2	2.947	1.07	.34	.03	-
	Intercept	1563.29	1	1563.29	571.39	.00	.90	
	Ön-test	.42	1	.42	.15	.69	.00	
	Grup	5.84	1	5.84	2.13	.14	.03	
	Hata	172.36	63	2.73				
	Toplam	225579	66					
Beklentiler	Model	663.77	2	331.88	268.91	.00	.89	
	Intercept	825.19	1	825.19	668.61	.00	.91	A>B
	Ön-test	1.94	1	1.94	1.57	.21	.02	
	Grup	649.10	1	649.10	25.93	.00	.89	
	Hata	77.75	63	1.23				
	Toplam	65351	66					
İşbirliği	Model	5528.99	2	2764.49	109.85	.00	.77	
	Intercept	7565.84	1	7565.84	300.64	.00	.82	A>B

	Ön-test	56.25	1	56.25	2.23	.14	.03	
	Grup	5528.01	1	5528.19	219.66	.00	.77	
	Hata	1585.44	63	25.16				
	Toplam	539377	66					
Aile Katılımı	Model	10438.08	2	5219.04	72.53	.00	.69	
	Intercept	4535.18	1	4535.18	63.03	.00	.50	A>B
	Ön-test	.207	1	.20	.00	.95	.00	
	Grup	10195.28	1	10195.28	141.69	.00	.69	
	Hata	4533.00	63	71.95				
	Toplam	488766.00	66					
Ölçek Toplam	Model	41724.17	2	20862.08	111.22	.00	.77	
	Intercept	27432.58	1	27432.58	146.25	.00	.69	
	Ön-test	22.94	1	22.94	.12	.72	.00	A>B
	Grup	40625.16	1	40625.16	216.59	.00	.77	
	Hata	11816.44	63	187.56				
	Toplam	4662457	66					

A=Deney, B=Kontrol

Tablo 8 incelendiğinde deney ve kontrol grubunda yer alan annelerin düzeltilmiş son-test puan ortalamaları arasında iletişim alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmazken (F_{63}=2.13, p>.05, η^2=.03), beklentiler (F_{63}=25.93, p<.05, η^2=.89), iş birliği (F_{63}=219.66, p<.05, η^2=.77), aile katılımı (F_{63}=141.69, p<.05, η^2=.69) alt boyutları ile ölçek toplam puanında (F_{63}=216.59, p<.05, η^2=.77) anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bonferroni testi sonuçlarına göre, beklentiler, iş birliği, aile katılımı alt boyutları ve ölçek toplam puanında deney grubunda yer alan annelerin son-test puan ortalamaları kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olup, uygulanan programın bu boyutlarda puanları artırmada etkili bir araç olduğu, iletişim alt boyutunda ise etkili olmadığı belirlenmiştir.

H4. Sosyal medya temelli aile katılım uygulamalarına katılan annelerin beklentiler, iş birliği, aile katılımı alt boyutu ve Aile Öğretmen İletişim ve İşbirliği Ölçeği toplam puanlarındaki farklılaşma kalıcılık ölçümlerinde de devam edecektir.

Deneysel işlem ile son-testte elde edilen anlamlı etkinin devam edip etmediğini incelemek için kalıcılık testi uygulanmış ve elde edilen veriler bağımlı örneklemler için t testi kullanılarak analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Aile Öğretmen İletişim ve İşbirliği Ölçeğine İlişkin Kalıcılık Testi Sonuçları

Alt boyut	Grup	N	$\overline{X}$	Ss	t	p
Beklentiler	Son-test	33	34.45	1.50	.56	.57
	Kalıcılık testi	33	34.27	1.20		
İşbirliği	Son-test	33	98.90	6.99	2.54	.01*
	Kalıcılık testi	33	95.75	4.30		
Aile katılımı	Son-test	33	97.30	11.79	1.13	.06
	Kalıcılık testi	33	95.27	7.28		
Ölçek toplamı	Son-test	33	230.65	19.11	1.49	.18
	Kalıcılık testi	33	225.29	12.17		

p>.05 anlamsız, p<.05* anlamlı

Tablo 9 incelendiğinde "beklentiler" (t_{32}=.56, p>.05) ve "aile katılımı" (t_{32}=1.13, p>.05) alt boyutları ile "Aile Öğretmen İletişim ve İşbirliği Ölçeği" toplam puanı (t_{32}=1.49,

p>.05) açısından son-test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, "iş birliği" alt boyutunda kalıcılık testi puanlarının son-test puanlarına göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu belirlenmiştir (t_{32}=2.54, p<.05). Elde edilen bu bulgu etkinin deneysel işlem bittikten bir süre sonra da devam ettiği ancak "iş birliği" alt boyutunda elde edilen etkinin kalıcılık göstermediği şeklinde değerlendirilebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmadan elde edilen bulgular, sosyal medya temelli aile katılım uygulamalarının anne-çocuk ilişkisi ve okul-aile işbirliği üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir. Ancak bu etki, kullanılan sosyal medya aracından ziyade, uygulamanın yapılandırılmış, rehberli ve etkileşim temelli biçimde tasarlanmış olmasıyla ilişkili görünmektedir. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar, dijital ebeveyn programlarının ebeveynlerin gereksinim duydukları alanlarda etkileşimsel ebeveynlik davranışlarını güçlendirebildiğini gösteren bulgularla tutarlıdır (Bayar, 2025; Breitenstein vd., 2021). Archer ve Kao (2018), Facebook etkileşimlerinin annelerin ebeveynlik deneyimlerini yeniden çerçevelemelerine ve kendilerini daha yeterli hissetmelerine katkı sağladığını belirtmektedir; bu durum, çalışmamızda çatışmanın azalması ve olumlu ilişkinin artması bulgusunu açıklayıcı bir çerçeve sunmaktadır. Ayrıca Baker vd.'nin (2017) bulguları, çevrim içi ebeveynlik desteklerinin özellikle ebeveynlik stresi yüksek ve çocukla ilişkide güçlük yaşayan anneler tarafından tercih edildiğini göstermektedir. Bu durum, mevcut çalışmada sosyal medya temelli aile katılım uygulamasının anne-çocuk ilişkisi üzerindeki etkilerinin, hedef kitlenin gereksinimleriyle örtüşen, erişilebilir ve etkileşim odaklı bir destek sunmasından kaynaklanmış olabileceğini düşündürmektedir.

Araştırmalar, sosyal medyanın ebeveynleri çocuklarının öğrenme süreçleri üzerine düşünmeye ve evde bu öğrenmelere ilişkin sohbetler başlatmaya yönelttiğini; bu tür etkileşimlerin ebeveyn-çocuk ilişkisinde daha sıcak ve düzenleyici örüntüleri desteklediğini göstermektedir (Baxter & Toe, 2023). Benzer biçimde Bayar vd. (2025), ebeveynlerin dijital ortamlarda daha bilinçli ve düzenleyici roller üstlenmelerinin, çocukla kurulan ilişkinin daha sıcak ve daha az çatışmalı bir yapıya evrilmesine katkı sağladığını belirtmektedir. Bu bulgular, teknoloji temelli ebeveynlik müdahalelerinin etkisinin büyük ölçüde ebeveyn davranışlarındaki değişim aracılığıyla ortaya çıktığını; söz konusu değişimin ebeveyn-çocuk etkileşimini ve ilişki niteliğini olumlu yönde etkileyebildiğini ortaya koyan çalışmalarla tutarlıdır (Canário vd., 2022, 2025; Flujas-Contreras vd., 2019).

Uygulamanın sosyal medya temelli olarak yapılandırılması, erişilebilirlik ve sürdürülebilirlik açısından önemli bir avantaj sunmaktadır. Nitekim web temelli ebeveyn destek programlarının, özellikle zaman ve erişim sınırlılıkları yaşayan annelerde ebeveynlik stresini ve olumsuz ebeveynlik tepkilerini azaltarak ebeveyn-çocuk etkileşimlerini daha olumlu bir yapıya dönüştürebildiği rapor edilmektedir (Ehrensaft vd., 2016). Bu etki, çevrim içi ebeveynlik programlarının yalnızca kuramsal içeriğiyle değil; ebeveynlerin programa kolay erişebilmesi ve düzenli katılım gösterebilmesiyle de yakından ilişkilidir. Canário vd. (2025), erişim kolaylığı ve sürekliliğin program

etkililiğinin temel belirleyicileri arasında yer aldığını vurgulamakta; bu bulgu, sosyal medya gibi ebeveynlerin gündelik yaşamlarında aktif olarak kullandıkları platformların müdahale ortamı olarak seçilmesinin önemini desteklemektedir.

Çevrim içi ve sosyal medya temelli ebeveynlik müdahalelerine ilişkin çalışmalar, bu tür uygulamaların annelerin ebeveynlik öz-yeterliğini artırabildiğini ve depresif belirtileri azaltabildiğini; bu iyileşmenin annenin çocuğa verdiği tepkilerin daha duyarlı ve düzenlenmiş hâle gelmesine katkı sağlayarak anne-çocuk etkileşiminin niteliğini dolaylı biçimde güçlendirdiğini göstermektedir (Baumel vd., 2016; Cheng & Chen, 2018; Ehrensaft vd., 2016; Florean vd., 2020; Huang vd., 2021; Li, 2025; Moon, 2019; Pornprasitsakul vd., 2025; Scheibling, 2020; Spencer vd., 2020). Bu genel çerçeve içinde Guevara vd. (2023), Facebook temelli bir ebeveynlik programına katılan ve doğum sonrası depresif belirtiler gösteren annelerde psikolojik belirtilerde anlamlı azalma ve ebeveynlik deneyimine ilişkin olumlu değişimler rapor etmektedir. Benzer biçimde Florean vd. (2020), internet temelli ebeveyn eğitimlerinin olumlu ebeveynlik davranışlarını artırırken olumsuz ve tepkisel uygulamaları azalttığını; bu değişimin ebeveyn-çocuk etkileşimi ve ilişki kalitesi üzerinde anlamlı etkiler oluşturduğunu ortaya koymuştur. Canário vd. (2025) ise çevrim içi ebeveynlik müdahalelerinin ebeveynlik stresini ve etkisiz ebeveynlik uygulamalarını azaltabildiğini; bunun da ebeveyn-çocuk ilişkisinin niteliğini dolaylı olarak güçlendirdiğini bildirmektedir. Bu etkilerin yalnızca içerik sunumundan değil; ebeveynlerin benzer deneyimlere sahip diğer annelerle etkileşim kurabilmelerinden, sosyal destek algısının güçlenmesinden ve geri bildirim süreçlerinin sağladığı güven duygusundan beslendiği vurgulanmaktadır (Boyd vd., 2019; Moon, 2019). Çevrim içi programların kendi kendini yöneten ve esnek yapısının, annelerin günlük yaşam rutinlerine daha kolay entegre edilebildiği; bu sayede öğrenilen ebeveynlik stratejilerinin ev ortamında daha tutarlı biçimde uygulanabildiği belirtilmektedir (Li, 2025). Ayrıca annelerin sosyal medya ortamlarında kendi ebeveynlik deneyimlerini başkalarının deneyimleriyle karşılaştırarak değerlendirmelerinin, ebeveynlik davranışlarının yeniden yapılandırılmasına katkı sağlayabildiği gösterilmiştir (Scheibling, 2020). Özellikle görsel içerikler ve sınıf içi paylaşımların, ebeveynlerin çocuklarıyla evde sohbet başlatmalarını ve etkileşimi artırmalarını kolaylaştırdığı da rapor edilmektedir (Swindle vd., 2018).

Uzaktan ve medya temelli aile eğitim programlarında video ve görsel içerik kullanımının ebeveynlik bilgisini artırabildiği, ebeveyn memnuniyetini yükseltebildiği ve ebeveynlik becerilerine olumlu yansıyabildiği uzun süredir bilinmektedir (Pacifici vd., 2006; Sigel, 2006). Nitekim eğitici film ve video gibi daha sınırlı etkileşim olanakları sunan erken dönem medya teknolojilerinin kullanıldığı ebeveynlik programlarında dahi, ebeveynlik uygulamalarında anlamlı ve olumlu değişimler elde edildiği çeşitli çalışmalarla ortaya konmuştur (Calam vd., 2008; O'Dell vd., 1979; Sanders vd., 2000, 2008; Webster-Stratton, 1994). Bu bulgular, erişilebilirliği ve sürekliliği yüksek sosyal medya temelli uygulamaların, yapılandırıldıkları ölçüde ebeveynlik müdahaleleri için etkili bir ortam sunabileceğine işaret etmektedir.

Bu araştırmalar ışığında bu çalışmada sosyal medya üzerinden yapılandırılmış biçimde sunulan eğitim içerikleri ile evde çocuklarıyla birlikte uygulanması önerilen etkinliklerin, anne-çocuk ilişkisinde çatışmanın azalması ve olumlu ilişkinin artması yönündeki bulguları anlamlandırmaktadır. Annelerin yaptıkları etkinlikleri paylaşabilmeleri, diğer annelerin paylaşımlarını görmeleri ve bu paylaşımlara yorum yoluyla geri bildirimde bulunmaları; ebeveynlik davranışlarının görünür hâle gelmesini, olumlu örneklerin çoğalmasını ve etkileşimin yalnızca anne-çocuk arasında sınırlı kalmayıp akran destekli bir öğrenme sürecine dönüşmesini sağladığı düşünülmektedir. Bu etkileşimli yapı, annelerin çocuklarıyla geçirdikleri zamanı daha bilinçli biçimde düzenlemelerine, çocuk tepkilerine daha duyarlı yanıtlar vermelerine ve çatışma yaratan durumlarda daha düzenleyici stratejiler kullanmalarına zemin hazırlamış görünmektedir. Bu bağlamda elde edilen bulgular, yapılandırılmış sosyal medya temelli aile katılım uygulamalarının anne-çocuk ilişkisini güçlendiren bir araç olarak işlev görebileceğini ortaya koymaktadır.

Kalıcılığa ilişkin bulgular, çalışmanın anne-çocuk ilişkisi üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi açısından ayrıca önem taşımaktadır. Deney grubunda son-test ile izleme ölçümleri arasında çatışma ve olumlu ilişki boyutlarında anlamlı bir fark bulunmaması, uygulama sonrasında elde edilen kazanımların en azından kısa vadede korunduğunu düşündürmektedir. Bu bulgu, ebeveynliğe yönelik bilgi, farkındalık ve etkileşim örüntülerinin günlük rutine yerleştiğinde, anne-çocuk ilişkisinde daha istikrarlı ve sürdürülebilir bir yapı oluşturabileceği görüşüyle uyumludur (Akgün, 2008; Akgün & Yeşilyaprak, 2011). Bununla birlikte alan yazın, dijital ve çevrim içi ebeveynlik programlarının etkilerinin çoğunlukla müdahale sürecinde belirginleştiğini; uzun vadeli izleme ölçümlerinde ise bu etkilerin zamanla zayıflayabildiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, çevrim içi programlarda kalıcılığı destekleyecek ek stratejilere gereksinim olduğunu düşündürmektedir (MacKinnon vd., 2022; Spencer vd., 2020; Opie vd., 2024). Nitekim uzun dönem kazanımların korunmasında programın yapısı, yoğunluğu ve özellikle katılımcıların programı tamamlama düzeylerinin belirleyici olduğu; izleme ölçümlerinde en güçlü yordayıcıların program türü ve tamamlama oranı olduğu rapor edilmektedir (Day vd., 2021).

Sosyal medya temelli aile katılım uygulamalarının okul-aile iş birliğine etkisine ilişkin bulgular incelendiğinde, uygulamanın iletişim boyutunda anlamlı bir farklılık yaratmadığı; buna karşın beklentiler, iş birliği, aile katılımı ve toplam puanda deney grubunun kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde daha yüksek bir düzeye ulaştığı görülmektedir. İletişim boyutunda anlamlı fark bulunmaması, öncelikle bu boyuttaki ön-test puanlarının görece yüksek olmasına bağlı bir tavan etkisiyle açıklanabilir. Ayrıca iletişim boyutunun, büyük ölçüde öğretmenin genel iletişim tutumuna ilişkin algıyı yansıtması ve bu algının dönem başında erken biçimde oluşarak kısa sürede değişime daha az açık olması da olası bir açıklama olarak değerlendirilebilir

Buna karşılık beklentiler, iş birliği ve aile katılımı boyutlarında ortaya çıkan anlamlı artışlar, sosyal medya temelli uygulamaların okul-aile ortaklığını pratik ve işlevsel düzeyde destekleyebildiğini göstermektedir. Alan yazın, web siteleri, e-posta ve sosyal

ağlar gibi kolay erişilebilir dijital araçların okul-ev arasındaki iletişim ve iş birliğini kolaylaştırarak kısa sürede somut kazanımlar sağlayabildiğini ortaya koymaktadır (Lewin & Luckin, 2010; Nelms, 2002; Roblyer vd., 2010). Benzer biçimde öğretmenler ve aileler, teknolojinin aile katılımında önemli bir rol oynadığını ifade etmekte; blog ve sosyal ağ temelli uygulamaların aile katılımını destekleyebildiği bildirilmektedir (Olmstead, 2013; Özcinar & Ekizoğlu, 2013; Walsh vd., 2014). Nitekim Bordalba ve Bochaca (2019), dijital araçların özellikle bilgilendirme, beklentilerin netleşmesi ve rollerin tanımlanması gibi yapılandırılmış iletişim alanlarında daha etkili sonuçlar üretebildiğini vurgulamaktadır.

Beklentiler ve iş birliği boyutlarındaki artış, sosyal medya araçlarının okul ve aile arasında süreklilik sağlayan bir etkileşim zemini oluşturabildiğini ve bu zeminin aile katılımını desteklediğini gösteren çalışmalarla paralellik göstermektedir (Baxter & Toe, 2023; Chairatchatakul vd., 2012). Özellikle öğretmenin sosyal medya paylaşımlarını bilinçli ve etkileşime açık biçimde yapılandırmasının, ailelerin katılımını güçlendirdiği; paylaşımların tek yönlü kaldığı durumlarda ise ailelerin daha çok "izleyici" konumunda kaldığı bildirilmektedir (Baxter & Toe, 2023; Swindle vd., 2018). Bu bağlamda, çalışmada beklentiler ve iş birliği boyutlarında gözlenen artış, okulun sosyal medya üzerinden açık, destekleyici ve geri bildirime duyarlı bir iletişim dili kullanmasının aile katılımını güçlendirebildiğini göstermektedir (Chairatchatakul vd., 2012). Swindle vd.'nin (2018) araştırması sosyal medya temelli paylaşımların ailelerin okul etkinliklerine ilişkin farkındalığını artırarak katılımı güçlendirdiğini göstermektedir. Bu çalışmada beklentiler ve aile katılımı boyutlarında gözlenen artış, söz konusu bulguları destekler niteliktedir.

Aile katılımı ve iş birliği algılarındaki artış, ebeveynler arası sosyal ağların katılım motivasyonunu güçlendirdiğini ortaya koyan bulgularla da uyumludur. Curry ve Holter (2019), ebeveynlerin diğer ebeveynlerle kurdukları ağlar aracılığıyla okulla etkileşimi daha anlamlı ve ulaşılabilir algıladıklarını; bu algının katılım davranışına dönüşmesinde sosyal çevreden gelen dolaylı teşvikin belirleyici olduğunu belirtmektedir. Bu yönüyle çalışmada Facebook temelli yapılandırılmış paylaşımların, ebeveyn sosyal ağları yoluyla katılımı normalleştirici bir işlev gördüğü söylenebilir. Ayrıca Kemp (2015), ebeveynlerin okuldan gelen bilgilere kendi zamanlarında erişebilmelerinin katılımı artırdığını belirtmekte; bu durum çalışmada beklentiler ve aile katılımı boyutlarında gözlenen artışı açıklayıcı niteliktedir. Gu'nun (2017) bulguları, dijital ortamda sunulan içeriklerin pedagojik olarak yapılandırılmadığı durumlarda aile katılımının daha çok bilgilendirme düzeyinde kaldığını; buna karşılık ebeveyni sürece davet eden ve yönlendiren tasarımların katılımı daha işlevsel hâle getirdiğini göstermektedir. Benzer biçimde Guo vd. (2025), etkileşim tasarımı güçlü dijital alanların ebeveynleri pasif izleyici konumundan çıkararak aktif katılımcıya dönüştürdüğünü ve öğretmen-ebeveyn iş birliğini güçlendirebildiğini vurgulamaktadır. Bu bulgular, çalışmada beklentiler, iş birliği ve aile katılımı boyutlarında gözlenen artışla paralellik göstermektedir.

Kalıcılık bulguları incelendiğinde, beklentiler, aile katılımı ve toplam puanın izleme ölçümünde genel olarak korunduğu; ancak iş birliği boyutunda anlamlı bir düşüş olduğu görülmektedir. İşbirliği, çoğu zaman dönem içi ortak eylem, karşılıklı koordinasyon ve yüz yüze etkileşim gerektiren bir süreç olduğundan, uzaktan yöntemlerde daha kırılgan bir yapı sergileyebilmektedir. Uzaktan iletişimin diyalog açısından sınırlı kalabileceği ve yüz yüze etkileşimin ilişki temelli iş birliği için daha zengin bir bağlam sunduğu yönündeki görüşler (Balcı & Tezel Şahin, 2016, 2018; Kaya, 2002; Tezel-Şahin & Özyürek, 2016), iş birliği boyutunda kalıcılığın neden daha sınırlı olabileceğini açıklamaktadır. Bu doğrultuda, sosyal medya temelli aile katılım uygulamalarının dönemsel yüz yüze temaslarla ya da yeniden yapılandırılmış etkileşimlerle desteklenmesi, iş birliği boyutundaki kazanımların sürdürülebilirliğini artırabilecek bir strateji olarak değerlendirilebilir.

Bu çalışma, sosyal medya temelli aile katılım uygulamalarının anne-çocuk ilişkisinde çatışmayı azaltıp olumlu ilişkiyi güçlendirebildiğini; aynı zamanda okul-aile sürecinde beklentileri, iş birliğini ve aile katılımını artırabildiğini göstermektedir. İzleme ölçümleri ise genel olarak etkilerin korunma eğiliminde olmakla birlikte, özellikle iş birliği boyutunda zamanla bir miktar zayıflama olabileceğine işaret etmektedir. Bu sonuçlar, aile katılımının esnek ve erişilebilir dijital kanallarla desteklenmesinin, ebeveynlik etkileşimlerini ve okul temelli katılımı güçlendiren etkili bir araç olabileceğini; ancak yüz yüze etkileşim fırsatları ve süreklilik stratejileriyle desteklenmediğinde bazı boyutlarda kalıcılığın sınırlı kalabileceğini düşündürmektedir.

Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Sosyal medya temelli aile katılım uygulamalarının, anne-çocuk ilişkisinde çatışmayı azaltma ve olumlu ilişkiyi güçlendirme; anne-öğretmen iş birliğini geliştirme yönündeki etkisi dikkate alınarak, okul öncesi eğitim kurumlarında planlı ve yapılandırılmış biçimde yaygınlaştırılması,
- Uygulamanın çevrim içi yürütülmesinin sağladığı erişilebilirlik ve süreklilik avantajına karşın, yüz yüze etkileşimin sınırlı kalabileceği göz önünde bulundurularak, sürecin yüz yüze oturumlarla (ör. dönem başı/ortası bilgilendirme toplantısı, randevulu bireysel görüşme, sınıf içi atölye) desteklenmesi,
- Uygulama bitiminden sonra özellikle iş birliği boyutunda zamanla azalma görülebileceği dikkate alınarak, süreç sonrası etkiyi sürdürmeye yönelik "izleme/pekiştirme" bileşenlerinin eklenmesi (ör. aylık hatırlatma paylaşımları, kısa ev temelli görevler, düzenli geri bildirim döngüsü),
- Uygulamaların tek bir platforma bağımlı kalmaması; daha güncel ve farklı kullanıcı profillerine uygun dijital kanallarla (ör. okulun resmî iletişim sistemi, WhatsApp/Telegram duyuru kanalları, kapalı grup temelli uygulamalar)

çeşitlendirilmesi ve her bir kanal için etik ilkeler ile gizlilik/veri güvenliği çerçevesinin açık biçimde tanımlanması,

- Aile katılımının kapsayıcılığını artırmak amacıyla programların yalnızca annelere odaklanmak yerine babaları, diğer bakımverenleri ve çocukları hedefleyen içerik ve etkinliklerle zenginleştirilmesi; özellikle baba-çocuk etkileşimini güçlendirecek ev temelli etkinliklerin programa planlı biçimde dahil edilmesi,
- Benzer araştırmaların daha geniş ve farklı sosyokültürel özelliklere sahip örneklemlerle, farklı yaş grupları ve eğitim kurumlarını kapsayacak biçimde yürütülmesi; farklı veri toplama tekniklerinin kullanıldığı çalışmalarla sonuçların karşılaştırılması, derinleştirilmesi ve farklı ölçme araçları üzerinden elde edilen bulguların tutarlılığının incelenmesi önerilebilir.

Kaynaklar

Abroms, L. C., & Maibach, E. W. (2008). The effectiveness of mass communication to change public behavior. *Annual Reviews Public Health*, *29*(1), 219-234. https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.29.020907.090824

Abu Alhaija, Y. F., & Tarabia, E. (2023). The impact of the development of social media on the ınteraction of parent-teacher-school leadership ınvolvement in the Arab Schools in Israel. *Journal of Namibian Studies*, *34*, 1212-1231.

Abubakari, Y. (2020). Perspectives of teachers and parents on parent-teacher communication and social media communication. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, *10*(4), 5-36. https://doi.org/10.24368/jates.v10i4.184

Ajjan, H. & Hartshorne, R. (2008). Investigating faculty decisions to adopt Web 2.0 technologies: Theory and empirical tests. *The Internet and Higher Education*, *11*(2), 71-80. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2008.05.002

Akgün, E. (2008). *Anne çocuk ilişkisini oyunla geliştirme eğitiminin anne çocuk etkileşim düzeyine etkisi.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akgün, E. & Yeşilyaprak, B. (2010). Çocuk ana-baba ilişki ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *13,* 44-53.

Akgün, E. & Yeşilyaprak, B. (2011). Anne çocuk oyun etkileşiminde niteliksel boyut: Annelerin sözel ifadelerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *40*(40), 11-21.

Akkaya, M. (2007). *Öğretmenlerin ve velilerin okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmalarına ilişkin görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Arabacı, N. (2014). Okul öncesi eğitimde aile katılımı. A. B. Aksoy (Ed.), *Her yönüyle okul öncesi eğitim 10. Aile eğitimi ve katılımı* içinde (s. 305-328). Ankara: Hedef.

Archer, C., & Kao, K. T. (2018). Mother, baby and Facebook makes three: does social media provide social support for new mothers? *Media International Australia*, *168*(1), 122-139. https://doi.org/10.1177/1329878X18783016

Atabey, D. & Tezel-Şahin, F. (2011). Aile öğretmen iletişim ve işbirliği ölçeği. *Kastamanu Eğitim Dergisi, 9*(3), 793-804.

Atakan, H. (2010). *Okulöncesi eğitiminde aile katılımı çalışmalarının öğretmen ve ebeveyn görüşlerine göre değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aydoğan, Y. (2012). Okul öncesi eğitim programlarında aile katılımı. T. Güler (Ed.), *Anne -baba eğitimi* içinde (s. 107-144). Ankara: Pegem.

Baker, S., Sanders, M. R., & Morawska, A. (2017). Who uses online parenting support? A cross-sectional survey exploring Australian parents' internet use for parenting. *Journal of Child and Family Studies*, *26*(3), 916-927. https://doi.org/10.1007/s10826-016-0608-1

Balcı, A., & Tezel-Şahin, F. (2016). Sosyal medyanın aile katılımında kullanılabilirliği üzerine bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *24*(5), 2309-2322.

Balcı, A., & Tezel-Şahin, F. (2018). Öğretmen-aile iletişiminde WhatsApp uygulamasının kullanımı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *38*(2), 749-776.

Baumel, A., Pawar, A., Kane, J. M., & Correll, C. U. (2016). Digital parent training for children with disruptive behaviors: Systematic review and meta-analysis of randomized trials. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, *26*(8), 740-749. https://doi.org/10.1089/cap.2016.0048

Baxter, G., & Toe, D. (2023). 'Parents don't need to come to school to be engaged:'teachers use of social media for family engagement. *Educational Action Research*, *31*(2), 306-328. https://doi.org/10.1080/09650792.2021.1930087

Bayar, M. E., Kulaksiz, T., & Toran, M. (2025). How does parental media mediation regulate the association between digital parental awareness and the parent-child relationship? *Early Childhood Education Journal*, 1-15. https://doi.org/10.1007/s10643-025-01879-x

Bayer, A. (2013). Değişen toplumsal yapıda aile. *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *4*(8), 101-129.

Beuckels, E., & De Wolf, R. (2025). Social media influencers as new agents on parenthood? A systematic literature review of parent influencer research and a future research agenda. *Information, Communication & Society*, *28*(4), 744-762. https://doi.org/10.1080/1369118X.2024.2334913

Binark, M. (2014). *Yeni medya çalışmalarında araştırma yöntem ve teknikleri*. İstanbul: Ayrıntı.

Blanchard, J. (1998). *The family-school connection and technology.* https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED425018.pdf

Boonk, L., Gijselaers, H. J., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, *24*, 10-30. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001

Bordalba, M. M., & Bochaca, J. G. (2019). Digital media for family-school communication? Parents' and teachers' beliefs. *Computers & Education*, *132*, 44-62. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.01.006

Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, *13*(1), 210-230. https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x

Boyd, R. C., Price, J., Mogul, M., Yates, T., & Guevara, J. P. (2019). Pilot RCT of a social media parenting intervention for postpartum mothers with depression symptoms. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, *37*(3), 290-301. https://doi.org/10.1080/02646838.2018.1556788

Breitenstein, S. M., Fehrenbacher, C., Holod, A. F., & Schoeny, M. E. (2021). A randomized trial of digitally delivered, self-administered parent training in primary care: effects on parenting and child behavior. *The Journal of Pediatrics*, *231*, 207-214. https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.12.016

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Deneysel desenler. Öntest-son-test kontrol grubu desen ve veri analizi.* Ankara: Pegem.

Calabrese, N. M. (2006). Video technology: A vehicle for educators to enhance relationships with families. *Education*, 127, 155-160.

Calam, R., Sanders, M., Miller, C., Sadhnani V. & Carmont, S. A. (2008). Can technology and the media help reduce dysfunctional parenting and increase engagement with preventative parenting ınterventions? *Child Maltreatment, 13, 347-361.* https://doi.org/*10.1177/1077559508321272*

Canário, A. C., Byrne, S., Creasey, N., Kodyšová, E., Kömürcü Akik, B., Lewandowska-Walter, A., ... & Leijten, P. (2022). The use of information and communication technologies in family support across Europe: A narrative review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(3), 1488. https://doi.org/10.3390/ijerph19031488

Canário, A. C., Pinto, R., Silva-Martins, M., Rienks, K., Akik, B. K., Stanke, K. M., ... & Leijten, P. (2025). Online parenting programs for children's behavioral and emotional problems: A network meta-analysis. *Prevention Science*, *26*(4), 592-609. https://doi.org/10.1007/s11121-024-01735-1

Chairatchatakul, A., Jantaburom, P., & Kanarkard, W. (2012). Using social media to improve a parent-school relationship. *International Journal of Information and Education Technology*, *2*(4), 378.

Cheng, Y. H., & Chen, Y. C. (2018). Enhancing classroom management through parental involvement by using social networking apps. *South African Journal of Education*, *38*(2), s1-s14. https://doi.org/10.15700/saje.v38ns2a1427

Cotton, K. & Wikelund, K.R. (1989). *Parent involvement in education.* http://multiculturaleducole.pbworks.com/w/file/fetch/55317746/ParentInvolvemeniEducation.pdf

Coyne, S. M., Radesky, J., Collier, K. M., Gentile, D. A., Linder, J. R., Nathanson, A. I., ... & Rogers, J. (2017). Parenting and digital media. *Pediatrics*, *140*(2), S112-S116. https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758N

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* Sage publications.

Curry, K. A., & Holter, A. (2019). The influence of parent social networks on parent perceptions and motivation for involvement. *Urban Education*, *54*(4), 535-563. https://doi.org/10.1177/0042085915623334

Dardenne, W. L. K. (2010). The internet as a tool to enhance school-to-home communication, parent involvement, and student achievement (Doctoral dissertation). University of Arkansas at Little Rock. https://www.proquest.com/docview/884224175/fulltextPDF/921878A90FE64E1FPQ/1?accountid=8403&sourcetype=Dissertations%20%26%20Theses

Davidovitch, N. & Yavich, R. (2015). Technology-related involvement: The effect of the MASHOV system on parent involvement in israeli junior highs. *Journal of International Education Research, 11*(4), 243-252. https://doi.org/10.19030/jier.v11i4.9458

Day, J. J., Baker, S., Dittman, C. K., Franke, N., Hinton, S., Love, S., ... & Turner, K. M. (2021). Predicting positive outcomes and successful completion in an online parenting program for parents of children with disruptive behavior: An integrated data analysis. *Behaviour Research and Therapy*, *146*, 103951. https://doi.org/10.1016/j.brat.2021.103951

Ehrensaft, M. K., Knous-Westfall, H. M., & Alonso, T. L. (2016). Web-based prevention of parenting difficulties in young, urban mothers enrolled in post-secondary education. *The Journal of Primary Prevention*, *37*(6), 527-542. https://doi.org/10.1007/s10935-016-0448-1

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. (2001). Building bridges of home, school, and community: The importance of design. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, *6*(1-2), 161-168. https://doi.org/10.1207/S15327671ESPR0601-2_10

Epstein, J. L. (2008). Improving family and community involvement in secondary schools. *The Education Digest*, *73*(6), 9-12.

Erbaşlar, G. (2013). *Sosyal medyada mısınız? Asosyal medyada mısınız?.* Ankara: Nobel.

Erdener, M. A. (2016). Principals' and teachers' practices about parent involvement in schooling. *Universal Journal of Educational Research*, *4*(n12A), 151-159. https://doi.org/10.13189/ujer.2016.041319

Erdoğdu Aslan, B. Ö., & Tezel Ertaç, Z. E. (2025). Dijital çağda çocuk yetiştirme ve aile ilişkileri bağlamında sistematik bir derleme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *27*(Aile Özel Sayısı), 121-140.

Field, E. M. (2009). *Bully blocking six secrets to help children deal with teasing and bullying.* London: Jessica Kingsley Publishers.

Florean, I. S., Dobrean, A., Păsărelu, C. R., Georgescu, R. D., & Milea, I. (2020). The efficacy of internet-based parenting programs for children and adolescents with behavior problems: A meta-analysis of randomized clinical trials. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *23*(4), 510-528. https://doi.org/10.1007/s10567-020-00326-0

Flujas-Contreras, J. M., García-Palacios, A., & Gómez, I. (2019). Technology-based parenting interventions for children's physical and psychological health: a systematic review and meta-analysis. *Psychological Medicine*, *49*(11), 1787-1798. https://doi.org/10.1017/S0033291719000692

Goodall, J. (2016). Technology and school-home communication. *International Journal of Pedagogies and Learning, 11*(2), 118-131. https://doi.org/10.1080/22040552.2016.1227252

Goodall, J., & Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: a continuum. *Educational Review, 66*(4), 399-410. https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576

Gu, L. (2017). Using school websites for home-school communication and parental involvement?. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *3*(2), 133-143. https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1338498

Guevara, J. P., Morales, K., Mandell, D., Mogul, M., Charidah, T., Luethke, M., ... & Boyd, R. (2023). Social media-based parenting program for women with postpartum depressive symptoms: an RCT. *Pediatrics, 151*(3), e2022058719. https://doi.org/10.1542/peds.2022-058719

Guo, D., Zhao, Y., Sun, Q., & Ramos, R. L. (2025). Design of ınteractive spaces for promoting parental ınvolvement: strategies used by EFL teachers. *Online Learning*, *29*(2), 140-167. https://doi.org/10.24059/olj.v29i2.4683

Günay-Bilaloğlu, R. (2014). *Okul öncesi eğitimde aile katılımı etkinliklerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve aile katılımı etkinliklerinin dil-matematik becerilerinin geliştirilmesine etkisi.* Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gürsakal, N. (2009). *Sosyal ağ analizi*. Bursa: Dora.

Hammersley, M. L., Okely, A. D., Batterham, M. J., & Jones, R. A. (2020). Can parental engagement in social media enhance outcomes of an online healthy lifestyle program for preschool-aged children?. *Health Communication, 35*(9), 1162-1171. https://doi.org/10.1080/10410236.2019.1620423

Haslam, D. M., Tee, A., & Baker, S. (2017). The use of social media as a mechanism of social support in parents. *Journal of Child and Family Studies*, *26*(7), 2026-2037. https://doi.org/10.1007/s10826-017-0716-6

Hollis, C., Falconer, C. J., Martin, J. L., Whittington, C., Stockton, S., Glazebrook, C., & Davies, E. B. (2017). Annual Research Review: Digital health interventions for children and young people with mental health problems-a systematic and meta-review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *58*(4), 474-503. https://doi.org/10.1111/jcpp.12663

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. https://doi.org/10.3102/00346543067001003

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal, 106*(2), 105-130. https://doi.org/10.1086/499194

Hornby, G. (2000). *Improving parental involvement.* London: Cassell.

Hornby, G. (2011). *Parental ınvolvement in childhood education: Building effective school-family partnerships.* New York: Springer.

Hornby, G., & Blackwell, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: An update. *Educational Review*, *70*(1), 109-119. https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1388612

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

Huang, H., & Lin, X. (2019). Chinese parental involvement and class-based inequality in education: The role of social networking sites. *Learning, media and technology*, *44*(4), 489-501. https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1620767

Huang, L., Shen, Q., Fang, Q., & Zheng, X. (2021). Effects of internet-based support program on parenting outcomes for primiparous women: a pilot study. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(9), 4402. https://doi.org/10.3390/ijerph18094402

Jones, S., Calam, R., Sanders, M., Diggle, P. J., Dempsey, R. & Sadhnani, V. (2014). A pilot web based positive parenting intervention to help bipolar parents to improve perceived parenting skills and child outcomes. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 42*(3), 283-296. https://doi.org/10.1017/S135246581300009X

Kahraman, M. (2013). *Sosyal medya 101 2.0*. İstanbul: Kapital.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Nobel.

Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem.

Kemp, J. (2015). Increasing parent involvement by using a variety of communication tools. https://dspace.library.uvic.ca/server/api/core/bitstreams/df753481-9662-4c28-9b49-90d2a1d040c8/content

Kıldan, A. O. & Cingi, M. A. (2014). Aile iletişim etkinlikleri. A.B. Aksoy (Ed.), *Her yönüyle okul öncesi eğitim 10. Aile eğitimi ve katılımı* içinde (s. 361-389). Ankara: Hedef.

Kietzmann, J. H., Hermkens, K., McCarthy, I. P., & Silvestre, B. S. (2011). Social media? Get serious! Understanding the functional building blocks of social media. *Business horizons*, *54*(3), 241-251. https://doi.org/10.1016/j.bushor.2011.01.005

Kuşay, Y. (2013). *Sosyal medya ortamında çekicilik ve bağımlılık. Facebook üzerine bir araştırma*. İstanbul: Beta.

Lama, U. T. (2018). Understanding social media: functionality and differentiating social media and social networking sites. *International Journal for Research in Engineering Application & Management (IJREAM), 4*(4), 1-6. https://doi.org/10.18231/2454-9150.2018.0576

Lewin, C. & Luckin, R. (2010). Technology to support parental engagement in elementary education: Lessons learned from the UK. *Computers & Education, 54*(3), 749-758. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.08.010

Li, Y., Ng, F. F. Y., Sze, I. N. L., & Yau, J. (2025). A self-guided, academic-focused online parenting program to promote positive parenting and parent well-being: A randomized controlled trial in Hong Kong. *Children and Youth Services Review*, *173*, 108275. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2025.108275

MacKinnon, A. L., Silang, K., Penner, K., Zalewski, M., Tomfohr-Madsen, L., & Roos, L. E. (2022). Promoting mental health in parents of young children using eHealth interventions: a systematic review and meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *25*(3), 413-434. https://doi.org/10.1007/s10567-022-00385-5

Malhotra, P. (2025). Toward conceptualizing bounded social media places. *Political Communication*, 1-17. https://doi.org/10.1080/10584609.2025.2512342

Mason, R. (2006). Learning technologies for adult continuing education. *Studies in Continuing Education, 28*(2), 121-133. https://doi.org/10.1080/01580370600751039

Mast, J., Antonini, T., Raj, S., Oberjohn, K., Cassedy, A., Makoroff, K. & Wade, S. (2014). Web-based parenting skills to reduce behavior problems following abusive head trauma: A pilot study. *Child Abuse & Neglect, 38*(9), 1487-1495. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.04.012

McDaniel, B.T., Coyne, S.M. & Holmes, E. (2012). New mothers and media use: Associations between blogging, social networking, and maternal well-being. *Maternal and Child Health Journal, 16*(7), 1509-1517. https://doi.org/10.1007/s10995-011-0918-2

Metzler, C. W., Sanders, M. R., Rusby, J. C. & Crowley, R. N. (2012). Using consumer preference information to increase the reach and impact of media-based parenting interventions in a public health approach to parenting support. *Behavior Therapy, 43*(2), 257-270. https://doi.org/10.1016/j.beth.2011.05.004

Mitra, B., Cramer, H., & Gurevich, O. (2024). Sociotechnical implications of generative artificial intelligence for information access. In *Information Access in the Era of Generative AI* (pp. 161-200). Cham: Springer Nature Switzerland.

Moon, R. Y., Mathews, A., Oden, R., & Carlin, R. (2019). Mothers' perceptions of the internet and social media as sources of parenting and health information: qualitative study. *Journal of Medical Internet Research*, *21*(7), e14289. https://doi.org/10.2196/14289

Morris, H., O'Connor, A., Cummins, J., Valentine, C., Dwyer, A., Goodyear, M., & Skouteris, H. (2019). A pilot efficacy study of Parents Building Solutions: A universal parenting program using co-design and strength-based

approaches. *Children and Youth Services Review*, *105*, 104447. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104447

Nelms, E. (2002). *The effects of a teacher-created web page on parent communication: An action research study.* https://vtext.valdosta.edu/xmlui/handle/10428/79

Nieuwboer, C. C., Fukkink, R. G., & Hermanns, J. M. (2013). Online programs as tools to improve parenting: A meta-analytic review. *Children and Youth Services Review*, *35*(11), 1823-1829. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.08.008

O'Dell, S. L., Mahoney, N. D., Horton, W. G. & Turner, P. E. (1979). Media-assisted parent training: Alternative models. *Behavior Therapy*, *10*(1), 103-110. https://doi.org/10.1016/S0005-7894(79)80013-1

Olmstead, C. (2013). Using technology to increase parent involvement in schools. *TechTrends*, *57*(6), 28-37. https://doi.org/10.1007/s11528-013-0699-0

Opie, J. E., Esler, T. B., Clancy, E. M., Wright, B., Painter, F., Vuong, A., ... & Mcintosh, J. E. (2024). Universal digital programs for promoting mental and relational health for parents of young children: a systematic review and meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *27*(1), 23-52. https://doi.org/10.1007/s10567-023-00457-0

Ozcinar, Z. & Ekizoglu, N. (2013). Evaluation of a blog based parent involvement approach by parents. *Computers & Education*, 66, 1-10. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.01.012

Özdemir-Uluç, F. (2003). *Erken çocukluk eğitimi politikaları: Yaygınlaşma, yönetişim ve yapılar toplantısı raporu / kitle iletişim araçlarıyla eğitim.* https://www.acev.org/wp-content/uploads/2017/11/erken_cocukluk_egitimi_politikalari_yayginlasma_yonetisim_yapilar_toplantisi.pdf

Pacifici, C., Delaney, R., White, L., Nelson, C. & Cummings, K. (2006). Web-based training for foster, adoptive, and kinship parents. *Children and Youth Services Review, 28*(11), 1329-1343. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2006.02.003

Patrikakou, E. N. (2016). Parent Involvement, Technology, and Media: Now What?. *School Community Journal*, *26*(2), 9-24.

Plantin, L. & Daneback, K. (2009). Parenthood, information and support on the internet. A literature review of research on parents and professionals online. *BMC Family Practice, 10*, 1-12. https://doi.org/10.1186/1471-2296-10-34

Pornprasitsakul, P., Jirakran, K., Trairatvorakul, P., & Chonchaiya, W. (2025). Parent-focused online video intervention for promoting parenting sense of competence: a randomized controlled trial. *Pediatric Research*, 1-10. https://doi.org/10.1038/s41390-025-03843-2

Putri, L. D., Natsir, M. H. D., Rozi, M. F., Zahri, T. N., Defi, T. A. C., & Handrianto, C. (2026). Empowering gen z parents through digital literacy pedagogy: A model for navigating parenting advice on social. *Salud, Ciencia y Tecnología, 6*(2525), 1-14. *https://doi.org/10.56294/saludcyt20262525*

Roblyer, M. D., McDaniel, M., Webb, M., Herman, J. & Witty, J. V. (2010). Findings on facebook in higher education: A comparison of college faculty and student uses and perceptions of social networking sites. *The Internet and Higher Education, 13*(3), 134-140. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.03.002

Saban, A. (2008). Öğretim teknolojisi ve materyal tasarımı ile ilgili temel kavramlar. K. Selvi (Ed.), *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (s. 51-83). Ankara: Anı.

Sanders, M. R., Montgomery, D. T. & Brechman-Toussaint, M. L. (2000). The mass media and the prevention of child behavior problems: The evaluation of a television series to promote positive outcomes for parents and their children. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 41*(7), 939-948.

Sanders, M. R. & Turner, K. M. (2002). The role of the media and primary care in the dissemination of evidence-based parenting and family support interventions. *The Behavior Therapist,* 25, 156-166.

Sanders, M., Calam, R., Durand, M., Liversidge, T. & Carmont, S. A. (2008). Does self-directed and web-based support for parents enhance the effects of viewing a reality television series based on the Triple P-Positive Parenting Programme?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *49*(9), 924-932. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.01901.x

Scheibling, C. (2020). Doing fatherhood online: Men's parental identities, experiences, and ideologies on social media. *Symbolic Interaction*, *43*(3), 472-492. https://doi.org/10.1002/SYMB.459

Selwyn, N. (2007). *Screw Blackboard... do it on Facebook!': An investigation of students' educational use of Facebook. Ponencia. En: Poke.* http://startrekdigitalliteracy.pbworks.com/f/2g19b89ezl6ursp6e749.pdf

Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2004). Getting students to school: Using family and community involvement to reduce chronic absenteeism. *School Community Journal*, *14*(2), 39-56.

Sigel, B. A. (2006). *An evaluation of a brief parent training program for increasing parenting knowledge and self-efficacy while increasing approval of nurturing parenting practices and decreasing approval of ineffective practices* (Master's thesis).http://search.proquest.com/docview/304942223/fulltextPDF/E5F1313327854C4APQ/1?accountid=8403

Simpson, A. R (1997). *The role of the mass media in parenting education. boston: center for health education, harvard school of public heallth*. http://eric.ed.gov/?id=ED433082

Spencer, C. M., Topham, G. L., & King, E. L. (2020). Do online parenting programs create change?: A meta-analysis. *Journal of Family Psychology*, *34*(3), 364.

Swindle, T. M., Ward, W. L., & Whiteside-Mansell, L. (2018). Facebook: The use of social media to engage parents in a preschool obesity prevention curriculum. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, *50*(1), 4-10. https://doi.org/10.1016/j.jneb.2017.05.344

Telem, M. & Pinto, S. (2006). Information technology's impact on school-parents and parents-student interrelations: A case study. *Computers and Education, 47*(3), 260-279. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2004.10.008

Telli-Yamamoto, G. & Karamanlı-Şekeroğlu, Ö. (2014). *Sosyal medya ve blog.* İstanbul: Kriter.

Tezel-Şahin, F. & Özyürek, A. (2016). *Anne baba eğitimi ve aile katılımı*. Ankara: İstatistik Dünyası.

Thompson, B. C., Mazer, J. P., & Flood Grady, E. (2015). The changing nature of parent-teacher communication: Mode selection in the smartphone era. *Communication education*, *64*(2), 187-207. https://doi.org/10.1080/03634523.2015.1014382

Thongseiratch, T., Leijten, P., & Melendez-Torres, G. J. (2020). Online parent programs for children's behavioral problems: A meta-analytic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *29*(11), 1555-1568. https://doi.org/10.1007/s00787-020-01472-0

Tobolka, D. (2006). Connecting teachers and parents through the internet. *Tech Directions, 66*(5), 24-26.

Tutkun, C., Şahin, F. T., Cosgun, A. A., & Aydın Kılıç, Z. N. (2023). Benefits of parental involvement activities in the preschool period: A comparison of teacher and father views. *Research on Education and Psychology, 7*(2), 182-202.

Valencia, J. C., & Wibowo, A. (2025). The role of social media in driving community ınnovation: A mixed-methods study on challenges and opportunities in the digital age. *MANAJEMEN*, *5*(1), 300-310. https://doi.org/10.51903/manajemen.v5i1.961

Walsh, B. A., Cromer, H. & Weigel, D. J. (2014). Classroom-to-home connections: Young children's experiences with a technology-based parent involvement tool. *Early Education and Development, 25*(8), 1142-1161. https://doi.org/10.1080/10409289.2014.904647

Webster-Stratton, C. (1994). Advancing videotape parent training: A comparison study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *62*, 583-593.

Yağbasan, M. & İmik, N. (2006). Öğretmenlerin aile içi iletişimi (Malatya İli Örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *16*(2), 227-245.

Yildirim, Y., Demirel, S. C., & Avcioglu, B. (2025). Shaping children's digital futures: The role of parenting strategies in regulating children's technology use. *Acta Psychologica*, *258*, 105265. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105265

Yücel, İ. H. (1997). *Bilim- teknoloji politikaları ve 21. yüzyılın toplumu*. http://turkoloji.cu.edu.tr/GENEL/yucel.pdf

Zeybekoğlu Akbaş, Ö., & Dursun, C. (2020). Teknolojinin aileye etkisi: değişen ailenin dijital ebeveyn ve çocukları. *Turkish Studies-Social Sciences*, *15*(4), 2245-2265 https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.43395