



Yıl: 4, Sayı: 13, Aralık 2017, s. 51-72

INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Emine Nihal LINDBERG¹

AİLE KATILIMI: BİR KAVRAMSAL VE DURUMSAL ANALİZ ÇALIŞMASI

Özet

Aile katılımı; anne baba beklentileri ve istekleri, anne baba denetimi ve ev kuralları, anne baba ve çocuk arasındaki iletişim, çocuğun evdeki faaliyetleri, anne babaların okula yönelik tutumları, öğretmenle kurulan iletişim, ödevlerin kontrol edilmesi, sınıf/okul faaliyetlerine katılma gibi değişkenler aracılığıyla tanımlanmaktadır. Araştırmalar, katılımın, öğrenci, aile ve öğretmenler ile ilgili olduğu kadar bütün olarak okulun gelişimi ve etkililiği ile ilgili de önemli yararları olduğunu göstermektedir. Türkiye’de katılımı sağlamaya yönelik yasal düzenlemelere ve MEB tarafından yürütülen kimi projelere karşın uygulamalar istenen düzeye ulaşmaktan uzaktır. Öğretmen, yönetici ve ana babaların, aile katılımına yönelik tutumları, onların ne düzeyde ve nasıl bir katılım göstereceklerini ya da gösterilmesini istediklerini/beklediklerini belirleyen önemli etmenlerden birisidir. Üstelik genel olarak bir sınıf ya da okuldaki katılım çalışmalarının başarısı ve sürekliliğini sağlamanın ilk basamağı, başta ana baba ve öğretmenler olmak üzere sürece dahil olan tüm bireylerin katılımı ile ilgili olumlu tutumlarının olmasıdır. Ancak araştırmalar, olumlu tutumlardan çok aile katılımına yönelik olumsuz tutumlardan bahsetmektedir.

Anahtar Kelimeler: Aile katılımı, aile katılımını engelleyen etmenler, Türkiye’de aile katılımı uygulamaları, aile katılımının önemi

PARENTAL INVOLVEMENT: A STUDY FOR CONCEPTUAL AND SITUATIONAL ANALYSIS

Abstract

Parental involvement is defined through variables such as parents' expectations and wishes, parental control and house rules, activities of child at home, parents' attitudes towards the school, communication with teachers, checking of homework, volunteering in class/school activities. Literature shows that involvement has significant benefits for the development and effectiveness of school as a whole, as well as for students, families and teachers. Despite the legal registrations to ensure participation and some projects carried out by the MNE in Turkey, the practices are far from reaching the desired level. The attitudes of parents, teachers and administrators is one of the most important factor determining how and which level they will involve or their wishes/expectations for parental involvement. Moreover, the first step in achieving the success and continuity of participation activities in a classroom or school is the positive attitude of all individuals involved in the process, However, literature states negative attitudes towards family participation rather than positive attitudes.

Key words: Parental participation, factors impeding parental participation, parental participation practices in Turkey, the importance of parental participation

¹ Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ahioglu@kastamonu.edu.tr

GİRİŞ

Öğrencilerin okul başarısında birey ya da okulla ilgili değişkenlerin yanında aile ile ilgili değişkenlerin de oldukça önemli olduğu görüşü, günümüzde yaygın biçimde kabul görmektedir. Bu görüşe ek olarak son yıllarda, aile yapısı, kültürel değerler ve sosyal yapıdaki değişimlerle, bunların sonucu ya da bunlarla ilişkili olan kimi politik ve yasal düzenlemeler; okulların, öğretmenler ve öğrenciler için olduğu kadar ana babaların da dahil olması/dahil edilmesi gereken alanlar olmasını zorunlu hale getirmiştir (Graue, Brown, 2003). Bu doğrultuda günümüzde ailelerin, sadece eğitsel temelli ana babalık rollerini değil, çocuğun eğitim ve gelişimindeki destekleyici ve katılımcı rollerini vurgulayan bir anlayışın da önem kazandığı görülmektedir. Böylesi bir anlayış, çocuğun gelişimi ve eğitiminin desteklenmesi sürecinde öğretmen, okul ve ana babalar arasındaki karşılıklılığa dayalı güçlü ilişkilerin gerekliliğini ifade etmekle birlikte, bu ilişkilerin tek başına yeterli olmayacağını, öğrenci ve onun yaşadığı toplumla ilişkilerin de önemli olduğunu vurgulamaktadır. Buna ek olarak, çocuğun eğitim ve gelişiminde doğrudan kaynaklar yanında dolaylı kaynakların da (okul ya da ailenin yaşadığı çevredeki sivil toplum kuruluşları, meslek örgütleri ya da bunlar tarafından düzenlenen kurs ve eğitimler gibi) birlikte, işbirlikçi ve eşzamanlı olarak kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır. Özellikle 1980'li yıllardan itibaren önem kazanmaya başlayan bu anlayış, günümüzde aile katılımı kavramı ile tanımlanmaktadır.

Aile katılımı kavramı, kullanılış amacına ve kullanıldığı alana bağlı olarak farklı biçimlerde tanımlanabilmektedir. Örneğin ailelerin daha çok yönetsel katılımının vurgulandığı bir bağlamda, aile katılımı ile ana babanın okulun yönetimi ile ilgili kararlarda yer almasına yönelik koşullar ve fırsatlar ile bunları engelleyen özellikler vurgulanmaktadır (Çubukçu ve Girmen, 2006). Eğer sosyolojik bir temelde ele alınırsa, ailenin, çocuğun eğitim ve gelişimini desteklemeye yönelik sahip olduğu sosyal ve kültürel kapitaler üzerinde durulmaktadır (De Graaf, De Graaf, Kraaykamp, 2000). Bununla birlikte eğer okul programları ve bu programları desteklemeye yönelik ev temelli çalışmalar üzerinde duruluyorsa kavram, eğitim programları alt disiplin alanının kavramları yoluyla açıklanmaktadır. Ana babanın aile katılımına yönelik bireysel özellikleri ise vurgulanan, bu durumda da psikolojik temelli değişkenler (ana babalık rolü algısı, anne babanın çocuk yetiştirme ve eğitimi ile ilgili yeterlilik algısı vb.) üzerinde durulabilmektedir (Hoover-Dempsey ve Sandler, 2005). Bununla birlikte aile katılımı, daha bütüncül ve işlevsel bir bakış açısı ile yukarıda bahsedilen özelliklerin aynı model kapsamında ele alınıp tartışılması yoluyla da tanımlanmaktadır (Epstein, 1995). Bu projede de bu son yaklaşım temelinde bir araştırma yapılması planlanmaktadır.

Aile katılımı nedir?

Aile katılımı; anne baba beklentileri ve istekleri, anne baba denetimi ve ev kuralları, anne baba ve çocuk arasındaki iletişim, çocuğun evdeki faaliyetleri, anne babaların okula yönelik tutumları, çocuğun öğretmenleriyle kurulan iletişim, ödevlerin kontrol edilmesi, sınıf ve okul faaliyetlerine katılma gibi değişkenler aracılığıyla tanımlanmaktadır (Porumbu ve Necsoi, 2013). Fishel ve Ramirez (2005) anne baba katılımını, ana babanın, çocuklarının akademik ve sosyal başarısını desteklemek ve teşvik etmek amacıyla, çocuklarının eğitiminin tüm aşamalarında ve tüm alanlarında yer alması olarak tanımlamaktadır. Grolnick ve Slowiaczek (1994) ise aile katılımını, anne baba ve çocuk arasındaki etkileşimler temelinde ele almışlardır. Buna göre anne baba katılımını; anne baba ile çocuk arasındaki etkileşimlerin, öğrencinin başarı ve okula/öğrenmeye güdülenmesini etkileme düzeyine dayalı olarak, davranışsal, bilişsel

ve bireysel katılım olmak üzere üç boyutta kavramsallaştırmışlardır. Davranışsal katılım, ana babanın okulda ya da sadece çocuğun bulunduğu sınıf ile sınırlı olan eğitsel ya da sosyokültürel etkinliklere gönüllü katılımını ifade etmektedir. Bilişsel katılım, çocukların akademik ya da sosyal yaşama dair bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikleri içermektedir. Bireysel katılım ise, ana babanın, çocuğun öğrenme ve eğitimle ilgili olumlu değer ve davranışlar geliştirmesini sağlamaya yönelik etkinliklerinden oluşmaktadır. Hoover-Dempsey ve Sandler (2005) ise, aile katılımını tanımlarken ana babaya özgü psikolojik değişkenler üzerinde durmaktadır. Bu psikolojik değişkenler; ana babanın çocuk yetiştirme ve eğitimi ile ilgili yeterlilik algısı, ana baba olarak algıladıkları ana babalık rolü ve gerek çocuklarının gerekse okulun kendi katılımlarını ne kadar önemseydiği ya da kabul ettiği ile ilgili algıları olarak belirtilmektedir (Hoover-Dempsey ve Sandler, 2005). Anne babalık rolü algısı, ana babanın, çocuklarının eğitimini desteklemek için neler yapabileceklerine yönelik inançları ve bu inançlarına göre biçimlenen anne baba davranışlarından oluşmaktadır (Green ve Hoover-Dempsey, 2007). Ana babalık rol algısı, anne babaların kendi kişisel okul yaşantıları, okul dönemlerinde ailelerinin katılımı ile ilgili kişisel deneyimleri ile çocuklarının öğretmenleri ve diğer anne babalarla kurdukları iletişimler gibi etmenler yoluyla biçimlenmektedir (Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins, Clossen, 2005). Ana babanın aile katılımı ile ilgili yeterlilik algısı, ana babanın çocuğunun eğitimi ile ilgili kararlar alma ve bu karara uygun davranışta bulunma konusunda kendisini ne kadar yeterli hissettiği ya da gördüğü ile ilgilidir. Son olarak, ana babanın hem çocuğu hem de okul tarafından katılımının kabul ve değerli görülüp görülmediği ile ilgili algısıdır. Hoover-Dempsey ve Sandler (2005), bu özelliğin ana babaların, okulun kendilerini çocuklarının eğitimi ve gelişimi için önemli bir ortak olarak görüp görmediklerine ilişkin algıları ile bağlantılı olduğunu ifade etmektedir. Buna ek olarak bu değişken, ana babanın katılım göstermeye yönelik kendi güdülenmesinin tüm okul çalışanları ve çocuğu tarafından ne düzeyde takdir edilip kabul edildiği ile de ilgili olduğunu ifade etmektedir.

Günümüzde aile katılımı kavramı ile ilgili önemli sorulardan biri, katılımı anlatılmak istenenin, okul ve aile arasında kurulacak bir işbirliği mi yoksa ortaklık mı olacağı biçimindedir. Örneğin ev ödevleri gibi bir konuda ana baba ile öğretmen arasında kurulan ilişki bir işbirliği (school-home collaboration) olarak nitelendirilmektedir. Buna göre kurulan iletişim, örnekte de görüldüğü gibi, özel bir konuda ve görece daha kısa süreli bir zaman içerisinde gerçekleşmiş bir iletişimi içermektedir. Ancak ana baba ve okul arasında kurulan iletişim, sürekli, karşılıklılığa dayalı ve eşit sorumluluk paylaşımının olduğu bir ortaklık (home-school partnership) biçiminde de sürdürülebilir. Bu tür bir yaklaşım, katılımın alanını, okul ortamı ile sınırlandırmak yerine, çocuğun içinde bulunduğu, eğitimi ve gelişimi ile ilgili tüm çevreleri kapsayacak biçimde genişletmektedir. Böylece aile katılımını, daha amaç yönelimli, sorun çözme temelli ve uzun döneme yayılan etkinlik ve uygulamalar biçiminde ele almaktadır (Epstein 1995; Epstein, Sanders, Simon, Salinas, Jansorn, Van Voorhis, 2002).

Günümüzde aile katılım çalışmalarında en fazla atıf yapılan modellerden birini tanımlamış olan Epstein, aile katılımını; hem ana babanın, çocuğun evde yaptığı okul çalışmalarını hem de okulda yine bu çalışmalarla ilgili, ancak bütün olarak çocuğun gelişim ve eğitimini desteklemeye yönelik, gerek yönetsel karar süreçlerinde yer alma, gerekse kararların sınıf ve okul temelli çalışmalar yoluyla uygulanmasını içeren katılımları aracılığıyla ailenin ve okulun onları çevreleyen toplumu da içine alan çok yönlü işbirliği kurmasını gerektiren bir süreç olarak açıklamaktadır (Epstein ve ark., 2002). Buradaki süreç ifadesi, aile katılımının

okul, ev ve çocuğun bulunduğu ve eğitimi ile ilgili her tür ortam, zaman ve konu bağlamında yürütülebileceğini vurgulamak için kullanılmaktadır. Kavram, aile katılımının sadece okulöncesi ve ilkökul eğitimi boyunca sağlanıp, üst eğitim kademelerine gidildikçe aile katılımında duyulan ihtiyaç ve uygulamaların sınırlanacağına yönelik anlayışın bir eleştirisi olarak da kullanılabilir. Aksine modelde, aile katılımının, her eğitim kademesinde gerekli ve önemli olduğunu ifade edilmektedir.

Bu yaklaşım temelinde Epstein (1995) ev, okul ve toplumla ilgili değişkenlerin tümünü içeren altı katılım türü tanımlamaktadır. Bunlardan ilki, ana babalık (parenting) olarak tanımlanmaktadır. Bu katılım türü, ana babalara yönelik sağlık, beslenme, güvenlik ve çocuk ya da ergen gelişimi gibi konularda kurs ve eğitimler, bilgilendirici seminerler düzenlenmesi ve ana babaların da bunlara katılması olarak açıklanmaktadır. İletişim (communication) olarak tanımlanan ikinci katılım türü ise, not kağıtları, telefon mesajları, e-posta gibi yollarla öğrencinin bireysel ve akademik gelişim süreci ve bu süreci etkileyebilecek olası tüm durumlar ile ilgili olarak okuldan eve - evden okula dönük her türlü iletişimi içermektedir. Üçüncü katılım türü, gönüllülük (volunteering) olarak belirtilmektedir. Bu katılım türü, okul ya da sınıf içi etkinliklerle ilgili olarak ana babanın doğrudan (örneğin sınıftaki kaynaştırma öğrencisinin eğitimi ile ilgili öğretmene sınıfta yardımcı olma gibi) ya da dolaylı (okula kaynak yaratmak için düzenlenen bir kermes için hediyelik eşyalar hazırlama gibi) gönüllülük esasına dayalı çalışmalarını kapsamaktadır. Çocuğun öğrenmesini destekleyecek bir ev ortamının düzenlenmesi, ev ödevlerinin kontrolü, öğretmenin rehberliğinde çocuğun ev ödevlerine yardım edilmesi gibi uygulamaları içeren dördüncü katılım türü de evde öğrenme (learning at home) olarak tanımlanmaktadır. Beşinci katılım türü, karar verme (decision making) olarak tanımlanmakta ve ailelerin sözgelimi okul kantinin de satışı yapılacak ürünlerle ilgili okul karar sürecinde yer alması, okulun diğer kurumlarla ortak yürüteceği etkinlikler ya da kulüp çalışmaları gibi yönetim faaliyetlerinde görev almasını içermektedir. Son katılım türü de toplumla işbirliği (collaborating with the community) biçiminde ifade edilmekte; okul, öğrenci ve aileleri desteklemeye, eğitsel ve sosyal çalışmaları geliştirme ve güçlendirmeye yönelik olarak okulun bulunduğu çevredeki kaynak ve hizmetlerin işevuruk biçimde kullanılması, bütünleştirilmesi çalışmalarını kapsamaktadır. Buna göre örneğin, dezavantajlı olarak nitelendirilebilecek özellikleri olan öğrencilere (yoksul, özel gereksinimi olan gibi) yönelik hafta sonu kurslarında görev alabilecek emekli öğretmen veya üniversite mezunu olup okulun bulunduğu çevrede yaşayan kişilerden destek alınması vb. uygulamaları içermektedir.

Epstein (1995), bu katılım türlerinin, aile, okul ve toplumun çocuğun gelişimi ve eğitimi güçlendirecek uygulamalardaki rol ve davranışları ile şekillenen çakışan küreler (overlapping spheres) kavramına dayandığını belirtmektedir. Çakışan küreler, aile, okul ve toplumun çocuğun eğitimi ve gelişimini desteklemeye yönelik kurmaları gereken ortaklık, eşit rol ve görevleri vurgulamak için kullanılmaktadır (Epstein, 1995; Epstein ve ark, 2002). Bu kavramla vurgulanan temel nokta, aile, okul ve toplumun örtüşen noktalarının çocukların öğrenmeleri ve gelişimlerinde etkili olduğu fikridir.

Eğitimde aile katılımının önemi

Ailelerin eğitime dahil edilmesine yönelik uygulama ve çalışmalar, katılımın, öğrenci, aile ve öğretmenler ile ilgili olduğu kadar bütün olarak okulun gelişimi ve etkililiği ile ilgili de önemli yararları olduğunu göstermektedir. Aile katılımının, tüm eğitim kademeleri ile farklı sosyokültürel ya da sosyoekonomik çevrelerden gelen öğrencilerin akademik gelişim ve

özellikle akademik başarıları üzerindeki etkileri, en çok dikkat çeken ve günümüzde artık tartışmasız kabul edilen bir gerçekliktir (Ashby, 2006; Aslanargün, 2007; Englund, Luckner, Whaley ve Egeland, 2004; Fan ve Chen, 2001; Hill ve Tyson, 2009; Jeynes, 2007; Kotaman, 2008; McClain, 2006; Sheldon ve Epstein, 2005; Şad, 2012). Bunun yanında aile katılımının özel olarak fen, matematik, okuduğunu anlama dersleri (Aktamış, Ünal ve Ergin, 2008; Çelenk, 2003; Şad, 2012; Yılmaz ve Özalptarı, 2010) ile bu derslerle bağlantılı performans ödevlerindeki başarı (İflazoğlu-Şaban ve Şeker, 2010) üzerinde olumlu yönde katkıları olduğu belirtilmektedir.

Araştırmalar, ilkokul döneminden lise dönemine doğru ilerledikçe ailelerin eğitime katılımlarının düştüğünü göstermekle birlikte (Vaden-Kiernan ve Chandler, 1996; Flaxman ve Inger, 1991; Çubukçu ve Girmen, 2006), katılımın akademik başarı üzerindeki etkisinin her eğitim kademesinde önemli olduğunu da göstermektedir. Üstelik üst eğitim kademelerine doğru gidildikçe, öğrencinin hem daha sonraki eğitim kademelerine devam etmesi hem de bu eğitim kademelerinde gösterdiği performans üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Akademik başarı ile bağlantılı bir özellik olarak öğrencilerin gerek ulusal gerekse uluslararası başarı değerlendirme sınavlarında gösterdikleri performans ile aile ile ilgili değişkenler arasında da olumlu yönde ilişki var görünmektedir. Örneğin Günçer ve Köse (1993) ile Çelenk (2003) öğrencilerin üniversite sınavındaki başarı düzeyinde aile ile ilgili faktörlerin, okulla ilgili faktörlerden daha önemli olduğunu ortaya koymuştur. İpek (2011) de ana babaların okula yönelik tutumları ile eğitime katılım düzeylerinin öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavındaki başarıları üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanında Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) gibi uluslararası başarı sınavlarına ilişkin yapılan değerlendirme çalışmaları, öğrencilerin bu sınavlarda gösterdikleri başarıda, aile ile ilgili değişkenlerin (ana babanın eğitim düzeyi, okula ve eğitime yönelik tutumu, gelir düzeyi gibi) de önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir (Anıl, 2009; Yıldırım, Yıldırım, Ceylan, Yetişir, 2013; MEB, 2016). Önder ve Güçlü (2014) de eğitimle ilgili sendika, vakıf, dernek gibi farklı sivil toplum kuruluşlarının, ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin ulusal ve uluslararası başarı değerlendirme sınavlarında gösterdikleri başarı farklılıklarına ilişkin rapor ve incelemeleri analiz etmişlerdir. Aynı çalışmada, farklı okullardaki öğrenciler arasındaki başarı farklarını azaltabilmek hatta ortadan kaldırabilmek için yapılması gerekenlerle devlet kaynaklarının dağıtılmasında eşitliğin sağlanması, erken çocukluk eğitimine önem verilmesi, aile eğitimi, okul-aile işbirliği, eğitim sistemi üzerindeki sınav baskısını azaltma, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eğitimi gibi ortak sonuçları vurgulamışlardır. Epstein ve Jansorn (2004), Sanders (2001) ve Weber (2010), aile ve okul özellikleri ne olursa olsun, bu özelliklere uygun katılım programları hazırlanıp uygulandığında, akademik başarı ile ilgili olumlu sonuçların değişmeyeceğini belirtmektedir. Akademik başarı yanında, katılımın önemli ve olumlu etkilerinin olduğu diğer okul temelli değişkenler ise öğrencinin okula devamı, okula yönelik tutumları ile öğrenmeye yönelik güdü düzeyleridir. Araştırmacılar (Barnard, 2003; Weber, 2010), ailelerin çocuklarının eğitimlerine katılımının, öğrencilerin okula devamını arttırdığını, okula ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olduğunu ve öğrenmeye yönelik güdülenmelerinin de bu doğrultuda olumlu yönde geliştiğini belirlemişlerdir.

Aile katılımının, okullardaki disiplin sorunlarının azaltılması ve öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesindeki rolü ile ilgili araştırma sonuçları da vardır (Adams, Womack, Shatzer, Caldarella, 2010; Catsambis, 1998; Haynes, Comer, Hamilton-Lee, 1989; Herndon,

1995; Gonzalez-DeHass, Willems, Holbein, 2005; Lamborn, Mounts, Steinberg, Dornbusch, 1991; Petrie, Bunn ve Byrne, 2007; Sheldon, 2007; Sheldon ve Epstein, 2002; Wheeler, 1992). Araştırmalar, aile katılımı yoluyla okul ve aile arasında sağlanan iletişim ve kurulan ilişkilerin, sadece çocuğun gösterdiği sosyal beceri sorunlarını ya da davranış/uyum sorunlarını çözmek açısından değil, bu problemlerin ortaya çıkmadan önlenmesi açısından da önemli olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, aile-okul ortaklı çalışmaların, farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin özellikleri göz önüne alınarak gerçekleştirilmesi gerektiği, böylelikle de öğrencilerin, sosyal becerilerinin geliştirilmesine de katkı sağlanabileceği ifade edilmektedir. Örneğin Lamborn, Mounts, Steinberg ve Dornbusch (1991), Sheldon (2007) ve Sarpkaya (2005), aile katılımının hem varolan içki, sigara ya da uyuşturucu kullanma gibi uyum sorunlarının ve bunların gelecekte ortaya çıkma olasılığının azaltılmasında hem de bu tür uyum sorunları ile ilgili olarak okul ve aile arasında kurulacak ortaklığa dönük iletişimlerini arttırmaya yönelik çalışmalarda etkili olduğunu belirtmektedir. Hill ve Tyson (2009), akademik toplumsallaşmanın (academic socialization) bir parçası olan aile katılımı yoluyla, ergenlik dönemindeki bireylerin hem otonomi ve bağımsızlık kazanmasına destek olunabileceğini hem de yetişkin tarafından sunulacak ya da önerilecek bilişsel stratejiler yoluyla da bilişsel yeteneklerinin gelişmesine katkı sağlanabileceğini ifade etmiştir. Yıldırım (2006) ve Çolak (2008) ergenlik döneminde özellikle ev temelli katılım uygulamaları yoluyla ailenin, çocuğunun eğitimine yönelik beklentilerini ve eğitime verdiği değeri paylaşma fırsatı elde ettiğini; bu yolla da çocuklarının akademik başarılarını ve aynı zamanda mesleki gelişimlerini destekleyebileceğini belirtmektedir. Diğer çalışmalar da bu araştırmaları destekler nitelikte, aile katılım programlarının sosyal davranış problemleri ile disiplin problemlerinin azaltılmasında etkili olduğunu ortaya koymuştur (Epstein ve Sheldon, 2002; Herndon, 1995).

Katılımın ana babalar açısından önemli olduğu noktalar da vardır. Sonuçlar, özellikle alt sosyoekonomik ve düşük sosyokültürel özellikleri olan aileler açısından dikkat çekicidir. Araştırmalar, özellikle alt sosyoekonomik düzeydeki ana babaların katılımlarının sağlanmasının onların, kendi çocuklarının gelişim ve başarısına yönelik her türlü katkılarının önemli ve tüm çabalarının da değerli görüldüğünü anlamalarına yardımcı olduğunu göstermektedir (Epstein, 1995; Epstein ve arkadaşları, 2002; Flynn, 2007; Sheldon, 2007; Zembat ve Haktanır, 2005). Bu durum, Epstein ve Sheldon (2002) ile Hara ve Burke'nin (1998) de vurguladığı gibi, sözü edilen gruptaki ana babaların daha sonraki dönemlerdeki katılımları açısından da çok önemlidir. Barnard (2003), Miedel ve Reynolds (2000) ile Domina (2005); aile katılımı yoluyla, alt sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının okula devamlarının arttırılıp sınıfta kalma oranlarının ise düşürülebileceğini ve dolayısıyla da akademik başarılarının geliştirilebileceğini ifade etmektedirler.

Katılım yoluyla ana babalar, sadece okulda verilen eğitimle ilgili daha fazla bilgi edinmekle kalmayıp, öğretmenle kurdukları iletişim ve sınıf/okul çalışmalarına katılım yoluyla da çocuklarının akademik ve gelişimsel özellikleri konusunda daha fazla bilgi edinebilmektedirler. Araştırmacılar, ana babaların katılımlarını sağlamanın, onların çocuklarının eğitimine verdikleri önemi ve okulda verilen eğitimi destekleme olasılıklarını da arttırdığını, okulun işleyişi ile ilgili daha fazla bilgi edinme fırsatı edindiklerini belirtmektedirler (Epstein, 1995; Epstein ve arkadaşları, 2002; Hara ve Burke, 1998; Epstein ve Sheldon, 2002). Özellikle okulun işleyişi ile ilgili bilgi ve farkındalığının artması, ana babaların, daha sonraki dönemlerde öğretmen ve okul yönetiminden gelecek katılım ya da işbirliği davetlerine daha etkili bir biçimde karşılık vermelerini sağlaması açısından önemlidir.

Katılımın öğretmenlerin hem öğretmenlik görevlerini tam olarak yerine getirebilmeleri hem de kendi mesleki gelişimleri açısından önemli etkileri vardır. Araştırmalar, ana baba ile sağlanan etkileşimlerin artmasının, temel olarak öğretmenlerin, aile katılımını sağlamaya yönelik davranışlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Hoover-Dempsey, Walker, Jones, Reed, 2002; LaRocque, Kleiman, Darling, 2011; Shumow, Harris, 2000; Epstein, 2008). Buna göre, ailelerin katılımını önemseyen ve onların sınıf ve okuldaki varlığını önemseyip destekleyen öğretmenler, ana babaların katılımlarını sağlama konusunda daha fazla çalışma yapmaktadır. Bunun yanında katılım çalışmaları, öğretmenlerin, öğrencilerin ana babalarını ve onların sosyoekonomik ya da sosyokültürel koşullarını daha iyi tanıyıp (sözelimi ev ziyaretleri yoluyla), öğrencinin eğitim ve gelişimini desteklemeye yönelik daha fazla önlem alıp, çalışmalar yürütmelerine yardımcı olacaktır. Ek olarak Epstein ve arkadaşlarının da (Epstein ve arkadaşları, 2002) belirttiği gibi, katılım uygulamaları, öğretmenlerin ulaşılması en zor görünen öğrenci ve ana babalara dahi nasıl ulaşabilecekleri konusunda yaratıcı ve işlevsel çözümler üretebilmeleri konusunda da etkilidir. Bu durum, öğretmenin mesleki gelişimi ve yeterliliği açısından da önemlidir.

Son olarak aile katılımının okulla ilgili önemine ilişkin değişkenlere bakıldığında, aile katılımı, okulların etkililiğini arttırmanın en önemli yollarından biridir (Epstein, 1995; Haynes, Comer, Hamilton-Lee, 1989; McClain, 2006; Tunçel, 2008). Agbo (2007), Barley ve Beesley (2007), Çalık (2007) ile D'Amico ve Nelson (2000) ise, bu konuya yönelik vurguyu arttırıp, aileler, ailenin bulunduğu çevredeki diğer kurum ve kuruluşlardaki yönetici ve çalışanlar, okul müdürleri, öğretmenler ve hatta öğrencilerin dahil olduğu gruptaki karşılıklı ve ortaklığa dayalı ilişkilerin, okulların etkililiğini sağlamadaki en kritik öneme sahip değişken olduğunu iddia etmektedirler. Henderson ve Mapp (2002), okulların aile okul iletişimini geliştirerek farklı sosyoekonomik düzeylerden gelen öğrencilerin akademik başarıları arasındaki farkları azaltabileceklerini iddia etmişlerdir. Yazarlara göre güçlü bir iletişim için ise okulların, öncelikle, öğretmen, aile ve toplum üyeleri arasında, güvene dayalı ortaklık ilişkisini kurmaya odaklanmaları gerekmektedir. İkinci olarak, ailelerin ihtiyaçları yanında onların sınıf ve kültürel farklılıklarını anlayıp, onlara saygı duyma ve bu farklılıklara uygun önlemler almaları gerekmektedir. Üçüncü olarak ise okulda güç ve sorumluluğun paylaşılmasına dayalı bir ortaklık anlayışının oluşturulmasıdır (Henderson ve Mapp, 2002, syf 7).

Aile katılımını engelleyen etmenler

Moles (1993) ailelerin eğitim sürecine katılımını etkileyen etmenleri üç grupta ele almaktadır. Bunlardan ilki anne baba ve öğretmenlerin çalışma koşulları, iş yüklerinin fazla olması, çalışma saatlerinin okul saatleri içerisinde yapılan çalışmalara katılımlarını engelliyor olmasıdır. Günümüzde hem annenin hem babanın çalışıyor olması, uzun iş saatlerinin olması, öğretmenlerin gerek son yıllarda sıklıkla gerçekleşen program değişiklikleri gerekse program içeriklerinin yoğunluğuna ek idari görevlerinin fazla olması gibi durumlar, okullardaki katılım çalışmalarını sınırlandırmakta, kimi zaman da tamamıyla engelleyebilmektedir (Başaran ve Koç, 2001; Drake, 2000; Epstein, Becker, 1982; Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins, Clossen, 2005; McBride, Bae, Blatchford, 2003; Yaylacı, 1999).

Moles'in gruplamasına göre katılımı engelleyen ikinci etmen, ana baba ile öğretmen ve yöneticilerin aile katılımı ile ilgili bilgilerinin yetersizliği ile ilgilidir. Baker (1997), Hornby ve Lafaele (2011), Crites (2008), Hoover-Dempsey ve ark. (2005), Epstein ve ark. (2002), Epstein ve Jansron (2004), Epstein (2008) özellikle öğretmen ve okul yöneticilerinin aile katılımı ile

ilgili bilgilerinin sınırlı olmasını, aile katılımının geliştirilmesi önündeki en büyük engel olarak ifade etmektedirler. Bunun en önemli nedeni, bir okulda aile katılımı çalışmalarının başlatılıp sürdürülmesi ya da geliştirilmesi ile ilgili tüm sorumluluğun birinci derecede öğretmen ve yöneticilerde olmasından kaynaklanmaktadır. Ancak pek çok yasal düzenleme ve hatta yaptırıma karşın aile katılımı uygulamalarının yaygınlaşmamasındaki temel etmen de öğretmen ve yöneticilerin bu konu hakkındaki bilgilerinin yetersizliğidir. Bununla birlikte pek çok araştırmada, ana babaların da bu konudaki bilgilerinin sınırlı olduğu ortaya konmuştur (Baker, 1997; Bhering, 2002; Hornby ve Lafaele, 2011; Ahioğlu ve Şen, 2005; Ahioğlu-Lindberg, 2013). Çocuklarının eğitimine nasıl dahil olabilecekleri ile bilgileri sınırlı olan ana babalar, katılımı, daha çok sınıf ya da okul çalışmalarının ekonomik olarak desteklenmesi biçiminde değerlendirebilmekte; bu da onların hem şu anki hem de gelecekteki katılım çalışmalarına gösterecekleri ilgiyi olumsuz yönde etkilemektedir (Ahioğlu ve Şen, 2005). Kimi durumda da katılımın sadece çocuğun uyumsuz davranışlar gösterdiği ya da akademik başarısı ile ilgili sorun durumlarında başvurulabilecek bir araç olarak değerlendirildiği görülmektedir (Poulou ve Matsagouras, 2007; Ahioğlu ve Şen, 2005; Ahioğlu-Lindberg, 2013).

Aile katılımını engelleyen etmenlerden sonuncusu, ana baba ve öğretmenlerin aile katılımına yönelik kültürel/sosyal ve ekonomik temelli özelliklerine dair değişkenler ile katılımı yönelik tutumlarını da içeren psikolojik temelli değişkenleri içermektedir. Kültürel /sosyal ve ekonomik temelli değişkenler, ana babanın eğitim ve sosyoekonomik düzeyi, çocuklarının eğitimleri için yaptıkları kültürel ve sosyal yatırımlar gibi özelliklerden oluşmaktadır. Kültürel değişkenlerle ilgili araştırmalar genellikle sosyoekonomik düzey farklılıkları ve ABD gibi çok fazla göç alan ülkelerde olduğu gibi azınlık grupta yer alan ailelerin katılımı konuları üzerinde durmaktadır. Araştırmalar, bu gruptaki ana babaların çocuklarının eğitimleri ile genel olarak daha sınırlı düzeyde ilgilendiklerini, dolayısıyla da okulla ilişkilerinin de sınırlı olduğunu göstermektedir (Sheldon, 2007; LaRocque, Kleiman, Darling, 2011; Yolcu, 2011). Bu durum bu gruptaki anne-babaların, eğitim ya da ekonomik düzeylerinin düşük olması nedeniyle öğretmenler tarafından küçük görülme ya da eleştirilmekten korktukları için okula gelmek istememelerinden (Ramirez, 2003; LaRocque, Kleiman, ve Darling, 2011; Flynn, 2007) ya da kimi zaman sadece kullandıkları dilin farklı olması nedeniyle iletişim kuramıyor olmalarından kaynaklanabilmektedir (Matunszny, Banda, ve Coleman, 2007; Keçeli Kayısı, 2008). Keçeli Kayısı (2008) ayrıca, kültürel bir etmen olarak ana baba ile öğretmen ve yöneticilerin aile katılımı ile ilgili görüşlerinin farklı olmasının da katılımı engellediğini ifade etmektedir. Katılımı engelleyen psikolojik temelli etmenler ise, ana baba ve öğretmenler ile yöneticilerin aile katılımına yönelik tutumları (Crites, 2008; Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Flynn, 2007) ile özellikle ana babanın çocuğunun eğitimine katılım konusunda kendisini yeterli görmemesi (Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins, Clossen, 2005) gibi değişkenleri içermektedir.

Türk Eğitim Sisteminde aile katılımı

Türkiye’de okul-aile işbirliği konusundaki ilk adım, Aralık 1946’daki 3. Milli Eğitim Şurasında atılmış ve bu toplantıda “Okul-Aile İşbirlikleri Ana Tüzük Taslağı” oluşturulmuştur. Bu taslak, 1947 yılında Okul-Aile Birliği Yönetmeliği olarak yürürlüğe girmiştir. Ancak bir yandan kimi maddelerin iyi işlememiş olması, diğer yandan yeni gereksinimleri karşılama düşüncesi, yönetmelikte bir takım değişiklikler yapılmasını gerektirmiştir. Bu nedenle önce 1952 yılında, daha sonra da 1965 ve 2005 yıllarında ilgili yönetmelikte değişiklikler yapılmıştır. Bunun yanında 1973 yılında yasalaşmış Milli Eğitim Temel Kanunu’ndaki Türk Milli

Eğitiminin temel ilkeleri ile bütünleştirilmiş bir takım düzenlemelere de rastlanmaktadır. Bu kanunun 16. maddesinde “Eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için okul-aile arasında işbirliği sağlanır. Bu amaçla okullarda okul-aile birlikleri kurulur” ifadelerine yer verilmiştir. Ek olarak 2003 yılında yeniden gözden geçirilen Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 142. maddesi, okulun aile ve çevresi ile işbirliği içinde olması gerektiğinden bahsetmektedir. İlköğretim okullarında 2005 yılında yayınlanan bir diğer genelge ile ise, Öğrenci-Veli-Okul Sözleşmesi yürürlüğe konulmuştur. Genelgede bu sözleşmenin; öğrenci ve velinin okulun işleyişine etkin katılımlarının sağlanması, velilerin öğrencileri ile ilgili bilgilendirilmesi, öğrencilerin ve velilerin, okulun performans değerlendirme sürecine etkin katılımlarının sağlanması, okulun tüm imkânları ile çevreye açılması, veli ve öğrenci beklentilerinin sisteme dâhil edilmesi gibi amaçları gerçekleştirdiği belirtilmektedir.

Temeli 2005 yılında atılan ve eğitimin, proje tabanlı olup, öğrencinin aktif ve eğitimin merkezinde olduğu bir yaklaşıma dayalı yeni eğitim programları ile öğretmenlere öğreten olmaktan çok, öğrenmede rehber rolü verilmiş, ailelerin ise eğitimdeki katkısının daha da arttırılması hedeflenmiştir. Bu düzenlemelere bağlı olarak Şubat 2012’de, örgün eğitim kurumlarındaki aile katılımı çalışmalarının temelini oluşturan okul-aile birlikleri ile ilgili yeni düzenlemeler yapılmıştır. Bu yönetmelikte, “Okul ile aile arasında bütünleşmeyi gerçekleştirmek, veli ile okul arasında iletişimi ve iş birliğini sağlamak, eğitim ve öğretimi geliştirici faaliyetleri desteklemek, okulun ve maddi imkânlardan yoksun öğrencilerin eğitim ve öğretimle ilgili zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak üzere, okullar bünyesinde tüzel kişiliği haiz olmayan birlikler kurulur” hükmüne yer verilmiştir. Böylelikle bir önceki yönetmelikten farklı olarak okul-aile birliğinin, “okula maddi katkı sağlamak” ile ilgili görevi yerine, maddi imkânları sınırlı olan öğrencilerin desteklenmesi açıklamasına yer verilmiştir.

Türkiye’de okullarda uygulanan aile katılım programlarına verilebilecek ilk örnek ise 1998 yılında Akkök, Kökdemir ve Ögetürk tarafından TED Ankara Kolejinde yürütülen aile katılım programıdır. Program öncelikle birinci sınıf öğrencilerine dönük olarak uygulanmıştır. Program kapsamında ailelerle iletişimi sağlamaya dönük iletişim defterleri oluşturulmuş, ana babalara evde uygulamaları beklenen etkinlikler verilmiş, ana babalarla toplantılar yapılmış ve ek olarak katılımlarını arttırmaya dönük bilgi verici materyaller hazırlanmıştır. Bu çalışmalar daha sonra ilk 5 sınıf ve anasınıfındaki tüm aileleri kapsayacak biçimde genişletilmiştir (Akt: Özeke-Kocabaş, 2006).

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı tarafından 2001 yılında yapılan ve amacı ilköğretim okullarında kullanılabilecek alternatif bir aile katılımı programı geliştirmek olan bir başka projeye rastlanmıştır. Bu projede, bu araştırma önerisinde olduğu gibi, ana baba ve öğretmenlerin aile katılımı ile ilgili düşünceleri ile ana baba katılımını engelleyen etmenler araştırılmış; sonuçlar bağlamında da bir program geliştirilmiştir. Geliştirilen “Okullarda ailenin katılımı” programının ana temasını, okullarda kurulacak “Okul Eğitim Kurulları” tarafından yürütülecek çalışmalar oluşturmaktadır. Bu kurul, öğretmen, yönetici, veli ve öğrencilerden oluşmaktadır. Kurulun amacı, okullarda yürütülecek katılım çalışmalarının planlanıp uygulanmasına kadar ki tüm aşamalarda koordinasyon ve işbirliğini sağlamaktır. Ancak araştırma raporunda belirtilen Okul Eğitim Kurulunun aile katılımını sağlamaya dönük görevleri nasıl yerine getireceği ile ilgili bilgi bulunmamaktadır. Üstelik araştırma kapsamında ana baba, öğretmen ve yöneticilerin konu ile ilgili bilgilerinin sınırlılığında bahsedilmekle birlikte, belirtilen modelde bu sınırlılığın giderilmesine yönelik

herhangi bir öneride de bulunulmadığı, ya da çalışma yapılmasının planlanmadığı görülmektedir (Başaran ve Koç, 2001). Son olarak belirtilen modelin etkililiğini belirlemeye yönelik yapılmış herhangi bir uygulamaya da rastlanmamıştır.

Bunun yanında 2015-2016 öğretim yılında çeşitli şehirlerde “Yarınlar için Yarın sizdeyiz” başlıklı bir proje uygulanmıştır. Bu projenin amacı, ailelerin, çocukları ile nasıl iletişim kurabilecekleri, çatışma çözme becerileri, etkili ders çalışma becerileri, öğrencinin sınav kaygısını azaltmak ve sınav başarısını arttırmak için ana babaların yapabilecekleri ile geleceğe dönük iş ve sosyal yaşam alanlarında çocuklarına nasıl rehberlik edebilecekleri gibi konularda bilgilendirilmelerini içermektedir. Bununla birlikte, projenin uygulama basamağında karşılaşılan sorunlar ve projenin yasal dayanağının zayıf olması nedeniyle uygulamaların belirli bir süre sonra durdurulduğu anlaşılmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, son yıllarda, “0-18 yaş aile eğitimi kursu”, “7-19 yaş aile eğitimi program uygulamaları”, “okulöncesinde aile katılımı”, anne ve baba destek programları”, “Ulusal aile eğitimi kursu” adlarıyla çeşitli eğitimler vermiştir. Bununla birlikte bu eğitimler, sınırlı sayıda kişiye ulaşmış olmasının ötesinde çoğunlukla erken çocukluk döneminde çocuğu olan ve riskli/dezavantajlı çevrelerde yaşayan ana babalara yönelik düzenlenmiştir. Üstelik bu programların, ana babalara çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili konularda bilgiler vermenin dışında, aile katılımının bütün olarak geliştirilmesine yönelik çok sınırlı bir içeriğe sahip olduğu da görülmektedir.

İlgili alan yazın

Öğretmen, yönetici ve ana babaların, aile katılımına yönelik tutumları, onların ne düzeyde ve nasıl bir katılım göstereceklerini ya da gösterilmesini istediklerini/beklediklerini belirleyen önemli etmenlerden birisidir. Üstelik genel olarak bir sınıf ya da okuldaki katılım çalışmalarının başarısı ve sürekliliğini sağlamanın ilk basamağı, başta ana baba ve öğretmenler olmak üzere sürece dahil olan tüm bireylerin (yöneticiler ve hatta öğrenciler) katılımı ile ilgili olumlu tutumlarının olmasıdır. Ancak araştırmalar, olumlu tutumlardan çok aile katılımına yönelik olumsuz tutumlardan bahsetmektedir. Bu tutumlar, kimi zaman ana baba kimi zaman da öğretmen ve okul yönetiminin davranış ya da uygulamaları ile ilgili olabilmektedir. Kimi zaman ise ana baba, öğretmen ya da yöneticilerin kendi kişisel deneyimleri ile bağlantılı olabilmektedir. Aile katılımı ile ilgili karşılaşılan en yaygın olumsuz tutum, aile katılımının öğrencinin gelişimi ve eğitimi açısından önemli olduğunu düşünmeme yönündedir (Crites, 2008; Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Flynn, 2007). Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010), Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins, Clossen (2005), ana babaların ve öğretmenlerin aile katılımının önemli olduğuna inanmıyor olmalarının onların katılım uygulamalarına gösterdikleri ilgiyi de sınırlandırdığını belirtmektedir. Alan yazında bu durumun en olası nedeninin, ana babaların katılım konusundaki bilgilerinin sınırlı olması ile ilişkili olabileceği belirtilmektedir (Ahioğlu ve Şen, 2005; Ahioğlu-Lindberg, 2013; Bhering, 2002; Baker, 1997; Hornby ve Lafaele, 2011; Crites, 2008; Hoover-Dempsey ve ark., 2005; Epstein ve ark., 2002; Epstein ve Jansron, 2004; Epstein, 2008). Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010), Kandemir (2010) ile Özgan ve Aydın (2010); ana babaların çocuklarının eğitime nasıl katılım gösterebilecekleri, okul-aile birliklerinin görevlerinin neler olduğu gibi konulardaki bilgilerinin de yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Olası bir diğer neden ise özellikle alt sosyoekonomik ya da sosyokültürel düzeydeki ailelerin çocuğun okuldaki eğitimi ile ilgili sorumluluğun büyük oranda öğretmen ve okulda olduğuna inanıyor olmalarıdır (Ahioğlu ve Şen, 2005; Aslan ve

Cansever, 2007; Christenson, 2004; McGhee, 2007). Bununla birlikte kimi çalışmalarda belirtilen bu duruma ek olarak alt sosyoekonomik düzeydeki ana babaların katılımlarının sınırlı olması, hem anne hem de babanın okul saatlerinde ve yoğun biçimde çalışıyor olmaları (Başaran ve Koç, 2001; Ceylan ve Akar, 2010; Cooper, 2010; Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Özdemir, 2009; Yaylacı, 1999), sosyal desteklerinin ve ekonomik kaynaklarının sınırlılığı (Başaran ve Koç, 2001; Ceylan ve Akar, 2010; Hill, Castellino, Lansford, Nowlin, Dodge ve Bates, 2004; Lindberg, 2013; Yaylacı, 1999) gibi etmenlerle açıklanmaktadır.

Ana babaların katılıma yönelik tutumlarından bir diğeri de aile katılımını kendi ana babalık rolü algıları içerisinde değerlendirmiyor olmaları (Aslan ve Cansever, 2007; Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins, Clossen, 2005; Kaya ve Bacanlı, 2016) ve kimi zaman da çocuğunun eğitimi ile ilgili kararlar alma ve bu karara uygun davranışta bulunma konusunda kendisini yeterli görmemeleridir. Hoover-Dempsey ve ark., (2005), çocuklarının okul başarısını destekleme konusunda kendilerini yüksek düzeyde yeterli algılayan ana babaların, çocuklarının eğitimlerine katılım konusunda daha fazla çaba gösterdiğini ve katılımlarını daha olumlu ve önemli gördüklerini belirtmektedir. Ancak özellikle alt sosyoekonomik ya da kültürel düzeydeki ana babaların, çocuklarının eğitimini destekleme konusundaki yeterlilik algılarının düşük olabildiği görülmektedir (Amatea ve West-Olatunji, 2007; Griffin ve Galassi, 2010; Hoover-Dempsey ve ark., 2005; LaRocque, Kleiman, Darling, 2011; Ramirez, 2003; Van Velsor ve Orozco, 2007). Ana babalar kimi zaman kendi okul geçmişleri (Amatea ve West-Olatunji, 2007; Kaya ve Bacanlı, 2016; Jones, 2001) kimi zaman ise okul yöneticisi ya da öğretmenlerin davranışları nedeniyle, katılımlarının okul yönetimi ve öğretmenler tarafından kabul görmediğini de düşünebilmektedirler (Amatea ve West-Olatunji, 2007; Christenson, 2004; Flynn, 2007; Özdemir, 2009; Shannon, 1996). Özellikle alt sosyoekonomik ya da kültürel düzeydeki ana babalarla yapılan çalışmalarda, bu gruptaki ana babaların katılımının okul tarafından kabul görmediği ve/veya katılım için okula davet edilmedikleri görülmektedir (LaRocque, Kleiman, Darling, 2011; Yılmaz, 1993). Ünal, Yıldırım ve Çelik (2010) ilköğretim yönetici ve öğretmenlerinin, velileri, çocuklarının eğitim-öğretimine karşı ilgisiz, bilinçsiz, çocukları için neyin iyi neyin kötü olduğunu bilmeyen, okulla yeterince işbirliği yapmayan ve sürekli çocuklarını koruma eğilimi gösteren bireyler olarak tanımladıklarını belirtmişlerdir. Üstelik, aynı çalışmada, yönetici ve öğretmenlerin, velileri, çocukların eğitiminde birlikte çalışabilecekleri paydaşlar olarak görmek yerine, kendilerinin onları yönlendirecek, ne yapmaları gerektiğini söyleyecek, çalışmalarına müdahale etmemesi gereken kişiler olmalarını beklediklerini ortaya koymuştur. Ancak Yıldırım ve Dönmez (2008) ile Gül'ün (2007) de genel olarak yurtdışı literatüre paralel olarak belirttiği gibi, okuldaki eğitimin desteklendiği, öğrenci sorunlarının öğretmen ile görüşüldüğü ve öğrencinin çevresindeki yetişkinlerle eşit şartlarda iletişim kurabildiği durumlarda okul başarısının da arttığı bulunmuştur.

Ancak kimi durumda da ana babalar, çocuklarının sadece akademik ya da sosyo-duygusal özellikleri ile ilgili sorun durumlarında okula davet edildikleri için daha sonraki dönemlerde okuldan gelen katılım çağrılarını dikkate almayabilmektedirler (Baker, 2000; Genç, 2005). Özdemir (2009) de, velilerin, okul aile işbirliğinin amacını, okul için para toplamak olarak değerlendirdiklerini; ancak gerçekte ana babaların çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda eğitilmelerinin okul-aile işbirliğinin amacı olması gerektiğini ifade ettiklerini belirlemiştir.

Alan yazın öğretmenlerin genel olarak aile katılımının, öğrencilerin eğitim ve gelişiminde önemli olduğuna inandıklarını gösterse de okul uygulamalarında bu inançlarını

destekleyen davranışlar göstermeyebildiklerini ortaya koymaktadır (Aslan ve Cansever, 2007; Başaran ve Koç, 2001; Caplan, 2000; Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Genç, 2005; Özgan ve Aydın, 2010; Sabancı, 2009). Bu durum öğretmenlerin, sınıfların kalabalık olması nedeniyle katılım için yeterli zaman bulamıyor olmaları (Doğan, 1995), aile katılımı ile ilgili görüşlerinin ana babalardan farklı olması (Aslan ve Cansever, 2007; Başaran ve Koç, 2001; Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Genç, 2005), katılımın sağlanması ya da gerekliliği ile ilgili olumsuz tutumlarının olması (Özgan ve Aydın, 2010) gibi nedenlerden kaynaklanabilmektedir. Öğretmenler, özellikle de katılım çalışmalarını planlama ve uygulama konusunda yeterli bilgisi olmayan öğretmenler, katılımı, okul çalışmalarının bir parçası olarak görmek yerine akademik çalışmalarına getirilen ek bir yük olarak değerlendirebilmektedir (Epstein, Becker, 1982; Caplan, 2000). Kimi durumda da öğretmenler, özellikle alt sosyokültürel düzeydeki ana babaların eğitim seviyelerinin, onların çocuklarının eğitime katılım gösterebilmeleri ya da onlara eğitimlerinde yardım edebilmeleri için yeterli olmadığını düşünmekte; bu nedenle de aile katılımı çalışmalarını desteklememektedirler (Caplan, 2000; LaRocque, Kleiman, Darling, 2011). Alan yazında ayrıca, öğretmen ve okul yöneticilerinin, ana babaların, okul temelli katılım göstermek yerine çocukları için evde uygun çalışma ortamı hazırlama, öğrenmeye hazır olarak okula gönderme, ev ödevlerine yardım etme, eğitim-öğretim etkinlikleri ile ilgili okulda yaptığı çalışmaları izleme gibi ev temelli katılım göstermelerini beklediklerini destekleyen araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Sabancı, 2009; Şad ve Gürbüzürk, 2013).

Okullardaki Okul-Aile Birliklerinin (OAB) işleyişi ile ilgili çalışmalar da, genel olarak bu birliklerin işleyişi ve eksikliklerine dair bir takım ipuçları vermektedir. Çubukçu ve Girmen (2006) ortaöğretim okullarındaki öğretmen ve öğrencilere, buldukları okulun etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyi ile ilgili sorular yönelmiştir. Araştırmada etkili okulun beş boyutu ele alınmıştır. Bunlar; okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, okul kültürü ve aile katılımıdır. Araştırma sonuçlarına göre, en etkili boyut okul yöneticisi boyutudur. Bunu; öğrenci, öğretmen ve okul kültürü boyutları takip etmektedir. Çalışmada katılımcılara göre en az etkili boyut, aile katılımı boyutu olarak tanımlanmıştır. Bilgin (1990) tarafından yapılan araştırmada, OAB'nin işlerliği ile ilgili sorunları belirlemek için yönetici, öğretmen ve ana babalarla çalışılmıştır. Araştırmada, tüm katılımcıların OAB'nin gerekliliğine inandığını belirlenmiştir. Çalışmada, ana babaların, hem yönetici hem de ana baba görüşlerine göre, OAB çalışmaları ile okul-aile işbirliğine yönelik diğer çalışmalarda yeterli oldukları belirtilirken; öğretmenlerin, okul-aile işbirliğini sağlama konusunda ana babaları yeterli görmedikleri ortaya konmuştur. Katılımcılar, aile katılımını sağlama konusunda görev temelli yetersizliklerinin olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre katılımcılar; ana baba eğitimi, ev ziyaretleri, yönlendirme ve yaşam boyu eğitim başlıklarında sorunları olduğunu ifade etmişlerdir. Kıncal'ın (1991) çalışmasında da hem veliler hem de öğretmenler OAB'nin, işbirliğinin sağlanmasında önemli bir rol oynadığını; ancak işbirliğini güçleştiren en önemli sebebin de ailelerin ilgisizliği olduğunu ifade etmişlerdir. Oğan (2000) da, araştırmasına katılan velilerin, okul-aile işbirliğinin geliştirilmesi konusunda etkili çalışma, kararlara katılım, iletişim ve güçlü olma bilincinin geliştirilmesi gerektiğini vurguladıklarını belirtmiştir. Velilerin büyük bir çoğunluğu OAB'nin aile eğitimleri konusunda yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda veliler, OAB'nin düzenli görüşmeler ve toplantılar, bilimsel etkinlikler düzenlemesinin, bülten çıkarması ve bireysel eğitimler yapmasının gerekli olduğundan bahsetmiştir. Son olarak Akbaşlı (2007) da, öğretmen ve veli görüşlerine göre, okullardaki OAB çalışmalarının, etkin bir biçimde

yürütülmediğini; velilerin de zaten sınırlı düzeydeki OAB çalışmalarına ilgi göstermediklerini belirtmiştir.

SONUÇ

Alan yazındaki araştırmalar toplu olarak değerlendirildiğinde; bir takım öğelerin dikkat çektiği görülmektedir. Bunlardan ilki özellikle öğretmen ve yöneticilerin, aile katılımı ile ilgili olumsuz tutumlarının olmasıdır. Ancak bu olumsuz tutumların, hem velilerin hem de öğretmen ve yöneticilerin konu ile ilgili bilgilerinin yetersiz olması ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bunun yanında uluslararası alan yazında da belirtildiği gibi, ailelerin katılımını sağlama konusundaki temel sorumluluk öğretmen ve yöneticilere aittir. Ancak Türkiye'deki alan yazın, öğretmen ve yöneticilerin bu sorumluluğu alma konusunda isteksiz olduklarını göstermektedir. Bunun öğretmen ve yöneticilerin, çalışma koşulları yanında bilgi yetersizliği ve iş yüklerinin fazla olması ile de ilgili olabileceği düşünülmektedir. Kimi durumda da öğretmen ve yöneticiler, ana babaların eğitim düzeyinin yetersiz olmasının aile katılımı ile ilgili etkinliklere katılımı engelleyebildiğini belirtmektedir. Ancak yurtdışı alan yazın özellikle bu gruptaki aileler için, aile katılımı çalışmalarının daha fazla ve önemli olduğunu göstermektedir.

KAYNAKÇA

- Adams, M. B., Womack, S. A., Shatzer, R.H., & Caldarella, P. (2010). Parent involvement in school wide social skills instruction: Perceptions of a home note program. *Education, 130* (3), 513-28.
- Agbo, S. A. (2007). Addressing school–community relations in a cross-cultural context: A collaborative action to bridge the gap between First Nations and the school. *Journal of Research in Rural Education, 22*, 1–14.
- Ahioğlu-Lindberg, E. N. (2013). Turkish parents' and teachers' opinions towards parental participation in a rural area. *Middle-East Journal of Scientific Research, 17*(3), 321-328.
- Ahioğlu, N., & Şen, M. (2005, Haziran). *Parents' and teachers' perceptions' towards parental participation and their levels of parental participation practices in Turkey*. 27th International School Psychology'da sunulan bildiri. Atina, Yunanistan.
- Akbaşı, S. (2007). *Ortaöğretim okullarındaki okul aile birliklerinin görevlerini gerçekleştirme düzeyleri: Konya ili örneği* (Yayınlanmamış Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aktamış H., Ünal G., & Ergin Ö. (2008). Öğrencilerin fene yönelik tutumlarına ailelerinin etkisi. *Aile ve Toplum, (4)*14, 39-48.
- Amatea, E., & West-Olatunji, C. (2007). Joining the conversation about educating our poorest children: Emerging leadership roles for school counselors in high-poverty schools. *Professional School Counseling, 11*(2), 81-89.
- Anıl, D. (2009). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı (PISA)'nda türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim, 34*(152), 87-100.

- Ashby, N. (2006). Activity-filled family meeting leads to increases in parent involvement, student performance at Maryland school (Viers Mill Elementary School). *The Achiever*, 5(4), 1.
- Aslan, N., & Cansever, A. B.(2007). Okuldaki sosyal etkinliklere katılımda ebeveyn-çocuk etkileşimi (Kültürlerarası bir karşılaştırma). *Ege Eğitim Dergisi*, 8(1), 113-130.
- Aslanargün, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 119-135.
- Baker, A. J. L. (1997). Improving parent involvement programs and practice: A qualitative study of teacher perceptions. *The School Community Journal*, 7(2), 27-55.
- Baker, A. J. (2000). Parent involvement for the middle level years: Recommendations for schools. *Schools in the Middle*, 9(9), 26-30.
- Barley, Z. A., Beesley, A. D. (2007). Rural school success: What can we learn? *Journal of Research in Rural Education*, 22(1), 1-16.
- Barnard, W. M. (2003). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review*, 26(1), 39-62.
- Başaran, T. S. ve Koç, F. (2001). *Ailenin çocuğun okuldaki eğitimine katılım sorunları ve katılımın sağlanması için alternatif bir model*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Bhering, E. (2002). Teachers' and parents' perceptions of parents' involvement in Brazilian early years and primary education. *International Journal of Early Years Education*, 10(3), 227-241.
- Bilgin, M. (1990). *Ankara merkez ilçelerindeki ortaokullarda okul ve ailenin işbirliği ve sorunları* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Caplan, J. G. (2000). Building strong family-school partnerships to support high student achievement. *The Informed Educator Series*. Arlington, VA: Educational Research Service.
- Catsambis, S. (1998). Expanding knowledge of parental involvement in secondary education effects on high school academic success. *Center for the Education of Students Placed at Risk, Report n. 27*, 1-34.
- Ceylan, M. ve Akar, B. (2010). Ortaöğretimde okul-aile ile ilgili öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 43-64.
- Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33(1), 83-104.
- Cooper, C. E. (2010). Family poverty, school-based parental involvement, and policy-focused protective factors in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 480-492.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. (1st ed.). Los Angeles: Sage Publications.

- Crites, C. V. (2008). *Parent and community involvement: A case study* (Unpublished doctoral dissertation). Liberty University, Lynchburg, VA.
- Çalık, C. (2007). Okul-çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: Kavramsal bir çözümleme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 123-139.
- Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul - Aile Dayanışması. *İlköğretim-Online Dergisi*, 2(2), 28-34.
- Çolak, S. (2008). *Meslek liselerindeki öğrencilerin başarılarını etkileyen faktörler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çubukçu, Z., & Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 121-136.
- D'Amico, J. J., & Nelson, V. (2000). How on earth did you hear about us? A study of exemplary rural school practices in the upper Midwest. *Journal of Research in Rural Education*, 16, 182-192.
- De Graaf, N.D., De Graaf, P.M., & Kraaykamp, G.(2000). Parental cultural capital and educational attainment in The Netherlands: A refinement in the cultural capital perspective. *Sociology of Education*, 73, 92-111.
- Doğan, E. (1995). *Ankara merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında okul-aile iletişiminin engelleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Domina, T. (2005). Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education*, 78, 233-233.
- Drake, D. D. (2000). Parents and families as partners in the education process: Collaboration for the success of students in public schools.[Electronic Version]. *ERS Spectrum*, 18(2), 34-39.
- Englund, M.M., Luckner, A.E., Whaley, G.J.L., & Egeland, B. (2004). Children achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental Involvement, expectations and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96 (4), 723-726.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701-712.
- Epstein, J. L. & Becker, H. J. (1982). Teacher reported practices of parent involvement: Problems and possibilities. *The Elementary School Journal*, 83(November), 103-113.
- Epstein J.L., & Jansorn, N.R. (2004). School, family and community partnerships link the plan. *The Education Digest*, 69 (6), 19-23.
- Epstein, J.L., & Salinas, K.C. (1993). *Survey of teacher in elementary and middle grades*. Baltimore: Johns Hopkins University, Center on School, Family, and Community Partnerships.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2nd Edition). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research, 95*(5), 308-318.
- Epstein, J. L. (2008). Improving family and community involvement in secondary schools. *Principal Leadership, 8*(2), 16-22.
- Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16*(3), 399-431.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 13*(1), 1-22.
- Fishel, M., & Ramirez, L. (2005). Evidence-based parent involvement interventions with school aged children. *School Psychology Quarterly, 20*(4), 371-402.
- Flaxman, E., & Inger, M. (1991). Parents and Schooling in the 1990s. *The ERIC Review, 1* (3), 2-6.
- Flynn, G. V. (2007). Increasing parental involvement in our schools: The need to overcome obstacles, promote critical behaviors, and provide teacher training. *Journal of College Teaching & Learning, 4*(2), 23-30.
- Genç, S. Z. (2005). İlköğretim 1. kademedeki okul-aile işbirliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(3), 227-243.
- Graue, E., & Brown, C. P. (2003). Preservice teachers' notions of family and schooling. *Teaching and Teacher Education, 19*(7), 719-735.
- Green, C. L., & Hoover-Dempsey, K. V. (2007). Why do parents home-school? A systematic examination of parental involvement. *Education and Urban Society, 39*, 264-285.
- Griffin, D., & Galassi, J. (2010). Parent perceptions of barriers to academic success in a rural middle school. *Professional School Counseling, 14*(1), 87-100.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., & Doan Holbein, M. F. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review, 17*(2), 99-123.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development, 65*(1), 237-252.
- Gül, E. (2007). *Eğitimde çocuk başarısı için okul-aile işbirliği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Günçer, B. ve Köse, R., (1993). Effects of family and school on Turkish students' academic performance. *Education and Society, 11*(1), 51-63.
- Hara, S. R., & Burke, D. J. (1998). Parent involvement: The key to improved student achievement. *School Community Journal, 8*(2), 219-228.
- Haynes, N., Comer, J., & Hamilton-Lee, M. (1989). School climate enhancement through parental involvement. *Journal of School Psychology, 27*(1), 87-90.

- Henderson, A. & Mapp, K.L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement. Annual synthesis*. Austin, TX: National Center for Family and Community Connections with Schools, Southwest Educational Development Laboratory.
- Herndon, J. (1995). Parental involvement: The Key to preventing discipline problems, *NASSP Bulletin*, 79, 103.
- Hill, N. E., Castellino, D. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development*, 75(5), 491-509.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Jones, K. P., & Reed, R. P. (2002). Teachers Involving Parents (TIP): Results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18, 843-867.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. (2005). *The social context of parental involvement: A path to enhanced achievement* (Final performance report for OERI Grant # R305T010673). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Crossen, K.E. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2): 105-130.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52. doi: 10.1080/00131911.2010.488049.
- İflazoğlu-Saban, A.İ. ve Şeker, M. (2010). İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin performans görevlerindeki başarıları ile ailelerin eğitim öğretim çalışmalarına katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3),361-390.
- İpek, C. (2011) Velilerin okul tutumu ve eğitime katılım düzeyleri ile aileye bağlı bazı faktörlerin ilköğretim öğrencilerinin seviye belirleme sınavları (SBS) üzerindeki etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 69-79.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269.
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110.
- Jones, Rebecca. (2001). Involving parents is a whole new game: Be sure you win! *The Education Digest*, 67(3), 36-43.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Lincolnwood: Scientific Software International, Inc.

- Kandemir, E. (2010). *İlköğretim Okullarındaki Okul-aile birliklerinin işleyişinde karşılaşılan sorunlar* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Kaya, Ö. ve Bacanlı, H. (2016). Eğitim yaşantısına ebeveyn katılım algısını açıklamaya yönelik bir model geliştirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 410-423.
- Keçeli Kayısı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 69-83.
- Kıncal, R.Y. (1991). *Okul aile birliğinin fonksiyonunu gerçekleştirme düzeyi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3th Edition). NY: Guilford Publications, Inc.
- Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 135-149.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62(5), 1049-1065.
- Larocque, M., Kleiman, I., Darling, S.M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115–122.
- Lindberg, E.N. (2013). Turkish parents' and teachers' opinions towards parental participation in a rural area. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 17(3): 321-328.
- Matunszny, R., Banda, D., & Coleman, T. (2007). A progressive plan for building collaborative relationships with parents from diverse backgrounds. *Teaching Exceptional Children*, 39, 24-31.
- McBride, B. A., Bae, Ji-Hi., & Blatchford, K. (2003). Family-school-community partnerships in rural Prek at-risk programs. *Journal of Early Childhood Research*, 1(1), 49-72.
- McClain, H. R. (2006). *Family-school collaboration: The benefits and barriers* (Unpublished master thesis, The College of William and Mary Williamsburg, VA). 18 Mart 2011 tarihinde <http://citeseerx.ist.psu.edu/.../download?...> Adresinden erişildi.
- McGhee, C. (2007). *A descriptive study of teacher and parental attitudes towards parent involvement at an elementary school in Delaware* (Unpublished doctoral dissertation). Wilmington University, Wilmington, DE.
- MEB -Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2016). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı: PISA 2015 Değerlendirme Raporu*. U. E. Taş, Ö. Arıcı, H.B. Ozarkan, B. Özgürlük (Haz.). Ankara. URL: http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2016/12/PISA2015_Ulusal_Rapor1.pdf
- Miedel, W. T., Reynolds, A. J. (2000). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter? *Journal of School Psychology*, 37, 379–402.
- Moles, O.C. (1993). Collaboration between schools and disadvantaged parents: Obstacles and openings. In N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 21-49). Albany: State University of New York.

- Oğan, M. (2000). *Okul, okul-aile birliği ile ana-baba iletişimi ve velilerin eğitim beklentisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Oğuz, K. (2012). *İlköğretim okullarında aile katılımı: Ölçek uyarlaması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Özdemir, N. (2009). *The study of school parent cooperation activities in elementary grade level on the base of parents' perceptions* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özeke-Kocabaş, E. (2006). Eğitim Sürecinde Aile Katılımı: Dünyada ve Türkiye'deki Çalışmalar, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 143-153.
- Önder, E. ve Güçlü, N. (2014). İlköğretimde okullar arası başarı farklılıklarını azaltmaya yönelik çözüm önerileri. *Journal of Educational Sciences*, 40 (40), 109-132. doi: 10.15285/EBD.2014409745.
- Porumbu, D., & Necsoi, D, V. (2013). Relationship between parental involvement, attitude and children's school achievement. *Procedia-Social & Behavioral Sciences*, 76, 706-710.
- Poulou, M., Matsagouras, E. (2007). School-family relations: greek parents' perceptions of parental involvement. *International Journal about Parents in Education*, 1, 83-89.
- Petrie J, Bunn F, Byrne G (2007). Parenting programmes for preventing tobacco, alcohol and drug misuse in children <18 years: a systematic review. *Health Education Research*, 22(2), 177-191.
- Ramirez, A. Y. F. (2003). Dismay and disappointment: Parental involvement of Latino immigrant parents. *Urban Review*, 35, 93-110.
- Sabancı, A. (2009). Türkiye'de veli katılımına ilişkin ilköğretim okulu yöneticilerinin, öğretmenlerinin ve öğrenci velilerinin görüşleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 36(Yaz), 245-262.
- Sarpkaya, P. (2005). *Resmi liselerde disiplin sorunları ve ilgili grupların (öğretmen, öğrenci, yönetici, veli) yaklaşımları: Aydın merkez ilçe örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sanders, M.G. (2001). Schools, families, and communities partnering for middle level students' success. *NASSP Bulletin*, 85, 627.
- Shannon, S. M. (1996). Minority parental involvement: A mexican mother's experience and a teacher's interpretation. *Education and Urban Society*, 29,71-84.
- Sheldon, S. B. (2007). Improving student attendance with school, family and community partnerships. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 267-275.
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2002). Improving student behavior and school discipline with family and community involvement. *Education and Urban Society*, 35(1), 4-26.
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 196-207.

- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2007). *Student survey of family and community involvement in the elementary and middle grades*. Baltimore: Johns Hopkins University, Center on School, Family, and Community Partnerships.
- Shumow, L., & Harris, W. (2000). Teachers' thinking about home-school relations in low-income urban communities. *School Community Journal* 10(1): 9-24. Retrieved from <http://www.adi.org/journal/ss00/ShumowHarrisSpring2000.pdf>
- Şad, S. N. (2012). Investigation of parental involvement tasks as predictors of primary students' Turkish, math and science/technology achievements. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 49 (Fall), 173-196.
- Şad, S. N. ve Gürbüzürk, O. (2013). İlköğretim birinci kademe öğrenci velilerinin çocuklarının eğitimine katılım düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 993-1011.
- Tunçel, M. (2008). Genel liseler ve Anadolu liselerinin etkili okul olma özelliklerinin karşılaştırılması: Ankara İli Örneği (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2014). *Eğitim istatistikleri*. Ankara: TÜİK.
- Ünal, A., Yıldırım, A. ve Çelik, M. (2010). İlköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin velilere ilişkin algılarının analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 261-272.
- Weber, A. (2010). Can family involvement improve educational outcomes in developing countries?. [Online]: 12-Aralık-2010 ulaşıldı, URL: <http://hdl.handle.net/10419/37533>
- Wheeler, P. (1992). Promoting parent involvement in secondary schools. *NASSP Bulletin*, 76 (546), 28- 35.
- Vaden-Kiernan, N., & Chandler, K. (1996). Parents' reports of school practices to involve families. *National Center for Education Statistics*, 1-15. Retrieved from <http://nces.ed.gov/pubs/97327.pdf>. 4 Nisan 2011
- Van Velsor, P., & Orozco, G. (2007). Involving low-income parents in the schools: Community centric strategies for school counselors. *Professional School Counseling*, 11(1), 17-24.
- Yamamoto, Y., & Holloway, S. (2010). Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context. *Educational Psychology Review*, 22(3), 189-214.
- Yaylacı, A. F. (1999). *İlköğretim okullarında ailenin okula katılımı: Ankara ili örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, İ. (2006). Akademik başarının yordayıcısı olarak gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 258-267.
- Yıldırım, C. M. ve Dönmez, B. (2008). Okul -aile işbirliğine ilişkin bir araştırma (İstiklal İlköğretim Okulu örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (23), 98-115. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder/article/view/5000068142/5000063206>
- Yıldırım, H. H., Yıldırım, S., Ceylan, E., & Yetişir, M. İ. (2013, Mayıs). *Türkiye perspektifinden TIMSS 2011 sonuçları*. Türk Eğitim Derneği Tedmem Analiz Dizisi I, Ankara. <http://portal.ted.org.tr/yayinlar/timmsarastirmaraporu.pdf>

- Yılmaz, H. (1993). *Eğitim sistemimizin toplumsal dokusu: Okul-çevre ilişkileri açısından eğitim sürecine toplumsal katılım* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, F. ve Özalptarı, I. (2010, Mayıs). *Fen ve teknoloji dersinde ev ödevlerine aile katılımı: Bir olgubilim çalışması*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunulan bildiri, Elazığ.
- Yolcu, H. (2011). Türkiye’de eğitimde yerelleşme ve ailelerin okul yönetimine katılımının güçlendirilmesi: Değişen ne? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1229- 1251.
- Zembat, R. ve Haktanır, G. (2005). *Okulöncesi eğitim kurumlarında velilerin eğitime katılımları. okulöncesi eğitimde denetim rehber kitabı*. İstanbul: Ya-Pa.

EXTENDED ABSTRACT

Parental involvement is defined through variables such as parents' expectations and wishes, parental control and house rules, activities of child at home, parents' attitudes towards the school, communication with teachers, checking of homework, volunteering in class/school activities. Literature shows that involvement has significant benefits on student achievement, student attendance, student attitudes towards school, student motivation for learning, increase in social skills, and decrease in disciplinary issues in the schools. Moreover, involvement has significant benefits for the development and effectiveness of school as a whole, as well as families and teachers.

In Turkey, there are some legislations including obligations to involve parents and emphasize specifically the parents' role on students' education such as Article 16 of the Basic Law of National Education, Article 142 of the Regulation on Primary Education Institutions, and Article 5 of the Regulation on Secondary Education Institutions. Adding to this, some regulations on Parent Teacher Organisations have been added in order to promote practices and services on involving parents for the last 5 years. Despite the legal registrations to ensure participation and some projects carried out by the MNE in Turkey, the practices are far from reaching the desired level. In fact, there are parental involvement programs for both educational and practical purposes in early childhood education and special education. However, researches and specifically practices for elementary, secondary and high school levels are rather limited and having poor content. On the other hand, there is more need for parental involvement in all levels of education in Turkey. According to literature there are at least two clear and important evidences for this claim: the rate of academic failure and discipline problems at schools.

According to the results of national and international assessment tools such as TPSEE (Transition from Primary to Secondary Education Exam - a national academic success assessment survey) and TIMSS (The Trends in International Mathematics and Science Study) and to the studies that investigate the contributing factors to the results of the exams reveal that parents and teachers and all other decision-makers in education system in Turkey should develop an awareness of the importance of increasing parental involvement, and most importantly, to collaborate each other for supporting children's development and education. Because the study outcomes show a clear lack of collaboration among parent, teacher and society on child education, they are equally responsible for the results. It is also revealed that academic success is hard to acquire only through changing teacher or school related variables.

Besides, in addition to academic failure, increased rates of discipline problems in and out of school in the last decade threaten development and school work of students and school effectiveness in general. On the other hand, although some prevention and intervention programs are in progress, it seems that they are not satisfactorily successful. In fact these programs are not effective to provide full collaboration among parent, school and community partly because they are generally short-term practices of academic projects run by universities or NGOs.

And finally some studies in Turkish literature have revealed that although parents, teachers, principals, policy makers etc. believe the effectiveness and importance of parental involvement on student development and education, they fail to promote it. According to authors, some common reasons such as teacher and parent attitudes, parents' working hours or conditions, teachers' working conditions and their knowledge on the subject can be mentioned for Turkey too, but it seems the most important reason is that teachers, schools and policy makers don't know how to establish, maintain and make it a part of regular school work.

In conclusion, it is important to establish a sustainable, practical but professional and lastly an operational parental involvement program for elementary schools in Turkey which enables all important actors of child education in a democratic and affiliative environment in order to support students' development and improve the effectiveness of school and education as a whole.