

PAPER DETAILS

TITLE: Akademik Basarinin Arttirilmasinda Aile Katilimi

AUTHORS: Bahar KEÇELİKAYSILI

PAGES: 69-83

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/159171>

Akademik Başarının Arttırılmasında Aile Katılımı^{*}

Bahar Keçeli-Kaysılı^{}**

Ankara Üniversitesi

Özet

Çocukların başarılarının arttırılmasını amaçlayan aile katılımı, ailelerin konuya özgü becerileri öğrenmelerinden aile içinde uygun ilişkilerin geliştirilmesine kadar pek çok becerinin kazandırılmasını kapsamaktadır. Aile katılımının her ne kadar yasalarda geçen hükümlerle gerekliliği belirlenmiş olsa da uygulama alanında günümüzde halen pek çok ülke için katılımın sağlanması güç olmaktadır. Alan yazında aile katılımının akademik başarıya etkisine yönelik birbirinden farklı sonuçlarla karşılaşmıştır. Bunun nedeni aile katılımı kavramının, pek çok değişkeni barındırıyor olması ve bu kavramın farklı şekillerde tanımlanıyor olmasıdır. Her ne kadar aile katılımının hangi bileşeninin akademik başarıya etki ettiği açıkça ortaya konulmasa da araştırma bulguları aile katılımının öğrencilerin akademik becerilerini arttırdığını göstermektedir.

Bu alan yazın taramasında aile katılımı ve akademik başarı tanımlanmış, aile katılımını engelleyen etmenler, açıklanmaya çalışılmıştır. Aile katılımının akademik başarıya etkisini gösteren çalışmalara ayrıntılı olarak yer verilmiş, bu çalışmaların bulduğu farklı sonuçlar ve nedenleri tartışılmıştır. Aile katılımının sağlanması, ekolojik bakış açısı ve sistem yaklaşımı bağlamında ele alınarak, okul açısından aile katılımını destekleyici stratejilere değinilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Aile katılımı, akademik başarı.

^{*} Bu makale, Prof. Dr. Sema Kaner tarafından Yüksek Lisans Programında verilen “Kaynaştırma Uygulamaları ve Aile Rehberliği” dersi kapsamında sunulan ödevden yola çıkılarak hazırlanmıştır.

^{**} Öğr. Gör. Bahar Keçeli-Kaysılı, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara. E-mail: kaysili@education.ankara.edu.tr

Abstract

Parental involvement, which aims to increase the academic achievement of children, encompasses a wide of range of skills from the families' learning the relevant skills to the development of appropriate relationships within the family. Although the need for parental involvement is stipulated by clauses in various laws, in practice, participation is not fully established yet in many countries. The literature of the field has various findings regarding the impact of parental involvement on the academic achievement. The reason for that is that the parental involvement concept includes many variables and that it is defined in varying ways. Although which component of the parental involvement concept influences academic achievement could not be determined definitely, there is a dominant view in the field arguing that parental involvement will increase the academic skills of students.

In this review, parental involvement and academic success were defined and the parental involvement obstacles were explained. The studies on the impact of parental involvement on academic achievement were reviewed in detail and the different findings of these studies, as well as the reasons for such difference, were discussed. The enablement of parental involvement was assessed in ecologic view-point and system approach and strategies supporting parental involvement regarding school were mentioned.

Key Words: Parental involvement, academic achievement.

Ailelerin, çocuklarının eğitim programına katılımının önemi, özellikle özel gereksinimli çocuklar için ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde 1975 yılında yürürlüğe giren P.L. 94-142 "Herkes için Eğitim" yasası ile vurgulanmıştır. Ülkemizde de yasalar, yetersizliği olan çocuğa sahip anne-babaların, çocuklarının eğitimlerinin her aşamasına katılmaları gerektiğini açıkça ifade etmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006). Ülkemizde, 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararnameye dayanılarak 2000 yılında yürürlüğe giren "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği" ve 31.05.2006 tarihinde yürürlüğe giren "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği" ailenin, çocuğun değerlendirilmesi, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, öğretim süreci ve öğretimin değerlendirilmesi süreçlerinde aktif katılımlarını gerekli görmüştür. Ancak uygulamada, yasanın gerektiği gibi işlediği söylenemez. Anne-babalar, bu sürece katılmak isteseler de bunu nasıl gerçekleştireceklerini bilememektedirler ve sürecin dışında kalmaktadırlar. Ayrıca anne-babalar, profesyoneller tarafından sadece çocuklarının yetersizlikleri konusunda bilgi alan ve bilgi veren kişiler olarak değerlendirilmektedirler (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Okulun öğrenme çevresi olarak işlev görmesi için, kendi dışındaki çevreyle ve daha geniş bir

toplumla iç içe olduğunun farkında olup hedeflerine ulaşmada bu çevreyle olan ilişkilerini geliştirmesi gerekmektedir. Bu çevrelerden birisi de öğrencilerin aileleridir.

Anne-babalar sadece öğrencilerin ilk öğretmenleri değil aynı zamanda da eğitimcilerin ortaklarıdır. Anne-babaların çocuklarıyla ilgili bir anlayışları vardır ve bu anlayış öğretmenler için öğrenme deneyimlerini planlarken değerli olabilmektedir. Benzer şekilde öğretmenler de öğrencileri, anne-babalardan farklı bir şekilde, farklı ortamda tanıdıkları için anne-babaların çocuklarını tanımalarına katkıda bulunabilmektedirler. Eğitimcilerin, anne-babaları öğretim programı ve çocuklarının ilerlemeleri hakkında bilgilendirme sorumlulukları vardır. Bunun yanında anne-babalar da okul programına ve hedeflerine katkıda bulunabilirler. Anne-babalar çocuklarını güdülemede, okulda öğrenilenler ile dışarıdaki fırsatlar arasında bağlantı kurmada aktif rol üstlenebilirler (Danielson, 2002).

Anne-baba uzman ya da okul ortaklığı; anne-babaya konuya özgü becerilerin öğretilmesi, sosyal ve duygusal destek verilmesi, anne-baba ve profesyoneller arasında bilgi alışverişi, anne-babanın bir gruba katılması, uygun anne-baba-çocuk ilişkilerinin geliştirilmesi ve anne-babaya toplumsal kaynaklara ulaşmalarında yardımcı

olmak gibi pek çok değişik biçimde tanımlanmıştır (White, Taylor ve Moss, 1992).

Ortaklık görüşünün temeli Epstein'in "Etki Alanlarının Örtüşmesi" kuramına dayanmaktadır. Bu kuramsal açıklama, anne-baba, okul ve yakın çevre ilişkisini açıklamada psikolojik, eğitimsel ve sosyolojik bakış açılarını birleştirmektedir. Epstein, çocukların eğitimlerini ve sosyalleşmelerini etkileyen etki alanında sözü edilen üç bağlam tanımlamıştır: aile, okul ve toplum. Epstein bu üç bağlamı birbiriyle az ya da çok örtüşen etki alanları olarak belirtmiştir. Farklı etki alanları arasındaki uygunluğun, çocuğun gelişimini en üst seviyeye çıkaracağı düşünülmüş ve bu süreçte ortaklığın, gelişimi en üst seviyeye çıkarmada etkili olduğu belirtilmiştir (1987: Akt., Driessen, Smith ve Slegers, 2005).

Christenson ve Sheridan aile ve okul ortaklığını şu özelliklere dayandırmıştır:

- Öğrencilerin akademik, sosyal, duygusal ve davranışsal alanlardaki yeterliklerini, eğitimsel süreçlerini ve öğrenme olanaklarını desteklemek için eğitimcilerin ve ailelerin eşgüdümüne, işbirliğine ve ortaklığına dayanan öğrenci merkezli bir felsefedir.
- Çocukların eğitimleri ve sosyalleşmeleri için hem ailelerin hem de eğitimcilerin okul ortamında, çocukların öğrenmelerine kaynak sağlayarak sorumluluğu paylaşmalarıdır. Aileler ve eğitimciler için belirlenmiş roller olmamakla beraber gerçekçi ve etkin bir katılım söz konusudur.
- Önleyici, çözüme odaklanan, ailelerin ve eğitimcilerin öğrencilerin öğrenmelerini, yükümlülüklerini ve gelişimini kolaylaştırmak için koşullar yaratma çabalarıdır (2001: Akt., Christenson, 2004).

Okulların en önemli amacı öğrencilerin en iyi şekilde öğrenmelerini ve başarılı olmalarını sağlamaktır. Etkili öğrenme ve öğretme süreci, öğrenme çevresini veya içeriğini, öğrenci ve öğretmenin özelliklerini, inançlarını ve öğretmenin öğretimi kolaylaştırmak için yönettiği öğretim döngüsünü göz önünde bulunduran öğrenme ve öğretme modelidir. (Bos ve Vaughn, 2002).

Öğretmenler, öğrencilerin başarılarını hedefleyerek plan yapıyor olsalar da, etkili öğrenme ve öğretme sürecinde her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını dikkate almalı ve hangi hedeflerin kazandırılacağına birey ve bireyin yakın çevresinde bulunan diğer bireyler ve profesyonellerle birlikte karar vermelidirler.

Öğrencilerin başarılarına etki eden değişkenler, üretim işlevi modeli ile açıklanmaktadır. Üretim işlevi modelini benimseyen araştırmacılar, eğitsel kaynaklar ve eğitsel sonuçlar arasındaki ilişkiyi göz önünde bulundurmaktadırlar. Greenwald, Hedges ve Laine'e göre, eğitsel kaynaklar; okulun özellikleri ve olanakları ile sosyoekonomik düzey ve beceri gibi öğrenci özelliklerini içermekte iken, eğitsel sonuçlar; standart başarı testleri ile değerlendirilen akademik başarı ve yetişkinlikteki kazanımları içermektedir (1996: Akt., Okpala, Okpala ve Smith, 2001). Hartman'a göre başarı değişkenleri; okul girdileri, öğrenci-öğretmen oranı, öğretmen maaşı, öğrenci başına gideri içermektedir (1999: Akt., Okpala ve diğ., 2001). Okulların başarılı olmasını sağlamada yukarıda bahsi geçen eğitsel sonuçlardan **akademik başarının** artırılması, eğitimin en önemli amaçlarından birisidir. Bu görüşün savunucuları öğrencilerin, okuduğunu anlama, matematik, tarih ve fen bilgisi alanlarında başarı sağlamalarını istemektedirler. Akademik başarının işlevsel tanımı, akademik başarı testlerindeki başarı ile ilintilidir. Akademik başarı, okulların birincil amacı olarak kabul edilmektedir ve okullar, öğretmenlerin ne yaptıklarından çok öğrencilerin performanslarına göre değerlendirilmektedir (Cunningham, 2003). Okul performansı genellikle akademik başarı ile eş tutulmaktadır. Gerek anne-babalar gerekse eğitimciler okuma, okuryazarlık, matematik ve diğer konulardaki performansı, okuldaki başarının birinci göstergesi olarak kabul etme eğilimindedirler (McLoughlin ve Lewis, 2002). Akademik başarının ölçülmesinde, genel başarı testi puanları veya genel akademik ortalama göz önünde bulundurulmuştur (Fan ve Chen, 2001). Akademik başarıyı arttırmak için pek çok ülkede okullar aileleri, öğrencilerin eğitimlerine dâhil etmek üzere çalışmalar gerçekleştirmektedir. Amerika'da Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi'ne (1998) göre pek çok ilkokul davetler (%97), aile-öğretmen

görüşmeleri (% 92) ve gönüllük etkinliklerini (%90) içeren aile katılımına olanak sağlamaktadır (Englund, Luckner, Whaley ve Egeland, 2004).

Alan yazında aile katılımının dört özelliği tanımlanmıştır. Bunlar; (a) ailelerin çocuklarından akademik alandaki beklentileri, (b) okul etkinliklerine ve programına katılım, (c) öğrenmeyi destekleyici ev ortamı ve (d) okulla ilgili olarak çocukla iletişim kurmak (Fan, 2001; Trivette ve Anderson 1995). Aile katılımının yukarıda tanımlanan farklı yönlerinin olması; aile katılımının etkilerini ve ilişkili değişkenleri inceleyen araştırmaların tutarsız sonuçlar vermesine sebep olmuştur.

Bu konuya “aile katılımı ve akademik başarı” bölümünde ayrıntısı ile değinilecektir.

Aile Katılımı ve Akademik Başarı

Aile katılımına ilişkin birçok araştırma, evde ve okuldaki aile katılımı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koymuş, ayrıca aile katılımını öğrencilerin okul başarısının önemli bir yordayıcısı olarak belirlemiştir (Gonzales-Pienda ve diğ., 2002; Griffith, 1996; Marchant, Paulson ve Rothlisberg, 2001).

Aileye ilişkin değişkenler ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırmalar iki farklı bakış açısıyla konuyu incelemişlerdir (Martinez-Pons, 1996): (a) akademik başarı ve sosyal faktörler (anne-babanın çocuklarının başarısına ve gelecekteki yaşantısına ilişkin beklentileri, ekonomik ve kültürel özellikler vb.) arasındaki ilişki ve (b) öğrenme süreçleri ve ailenin bu öğrenme süreçlerine katılımı arasındaki ilişki. Bu bağlamda aile katılımı ve çocukların akademik başarılarına ilişkin araştırmaları; ailelerin davranışları ile çocukların motivasyonları, benlik algıları, çabaları, tutumları ve diğer özellikleri arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar (Marchant ve diğ., 2001) ve ailelerin öğrenme süreçlerini destekleyici ve engelleyici katılımlarının nasıl gerçekleştiğine ilişkin yapılan araştırmalar olmak üzere iki başlıkta toplamak mümkündür (Martinez-Pons, 1996).

Marchant ve arkadaşları (2001), araştırmalarında öğrencilerin akademik başarılarıyla, aile ve okul bağlamında ilişkili

özellikleri tanımlamışlardır. Her ne kadar anne-babalık stilleri (anne-babaların çocuklarıyla ilgilenmeleri), aile katılımı (ailenin değerleri, okul etkinliklerine katılımları), öğretme şekilleri (öğretmenin denetimi, ilgisi) ve okul atmosferi (okulun ilgisi/cevap vermesi, sosyal çevre desteği) öğrencilerin akademik başarılarını yordasa da, öğrencilerinin kendine güven duygularının ve motivasyonlarının, akademik başarılarında daha önemli bir yordayıcı olduğu bulunmuştur

Vandergrift ve Greene’e (1992) göre, aile katılımı ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışan araştırmaların temel problemi, **farklı aile katılımı tanımlarının** yapılmış olmasıdır. Bazı eğitimciler aile katılımının özelliklerini, ailelerin fiziksel olarak aktif katılımları olarak tanımlarken, diğerleri aile katılımını, evde çocuklarına akademik destek sağlamak şeklinde tanımlamaktadırlar. Bazı araştırmacılar katılımın birçok özelliğini birleştirerek, aile katılımını genel olarak incelemişlerdir. Ancak aile katılımının farklı bileşenlerini (ailenin çocuklarından akademik alandaki beklentileri, okul etkinliklerine ve programına katılım, öğrenmeyi destekleyici ev ortamı, okulla ilgili olarak çocukla iletişim kurmak) tek bir değişkende birleştirmenin, bileşenlerden hangisinin aile katılımı ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi sağladığını belirlemeyi zorlaştırdığı ifade edilmiştir (Fan, 2001; Trivette ve Anderson 1995).

Trivette ve Anderson (1995), sekizinci sınıfa devam eden öğrenciler ve ailelerinin katıldığı, **aile katılımı bileşenlerinin** (ailenin çocuklarından akademik alandaki beklentileri, okul etkinliklerine ve programına katılım, öğrenmeyi destekleyici ev ortamı, okulla ilgili olarak çocukla iletişim kurmak), **akademik başarı** ile ilişkisini inceledikleri araştırmalarında, ailenin, çocuklarından **akademik alandaki beklentilerinin en güçlü etken olduğunu** bulmuşlardır. Her ne kadar ailenin beklentileri ve akademik başarı arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki olsa da bu durum yapılandırılmış ev ortamı ve okul etkinliklerine katılım ile doğrudan ilişkili değildir. Olumlu beklentiler içinde olan aileler, çocuklarıyla okulla ilişkili olarak daha çok sözel iletişimde ve etkileşimde bulunmuşlardır. Fan (2001), ailelerin

çocuklarından akademik alandaki beklentilerinin akademik başarılarıyla ilişkili olduğunu, bu ilişkinin sosyoekonomik düzeyle olan ilişkiden fazla olduğunu, akademik alanlar (matematik, fen bilgisi vb.), bilgi kaynakları (aileler ve öğrenciler) ve etnik gruplar arasında bu sonuç açısından tutarlılık olduğunu belirtmiştir. Trivette ve Anderson (1995), ayrıca **öğrenmeyi destekleyici ev ortamının, az fakat negatif yönde etkisi** olduğunu bulmuşlardır. Ev ortamının akademik başarıyla ilişkisinin negatif yönde bulunmuş olması şaşırtıcı bir sonuçtur. Araştırmada ev ortamının yapılandırılmış olması (ev ödevleri, televizyon izleme, belirli bir not ortalaması ve anne-babanın ödevleri kontrol etmesi ile ilgili kurallar) düşük akademik başarıyla ilişkili bulunmuştur. Grolnick ve Ryan, ergenlik döneminde çocukların özerklik ihtiyacını ve kontrol mekanizmalarının içselleştirilmesinin pozitif etkisini vurgulamaktadır. (1989: Akt., Trivette ve Anderson 1995). Anne-babanın denetiminin ve katı kurallarının olması, bu yaşlarda öğrenmeyi olumsuz yönde etkilemektedir, ayrıca bu dönemde çocukların esnekliğe ve özerkliğe ihtiyacı olabilmektedir. Bu sonuca ilişkin bir başka hipotez ise, evde belirlenen kuralların nedenleriyle ilişkilidir. Evde uyulması gereken katı kurallar çocuğun akademik başarısının, beklenen altında olmasından kaynaklanabilmekte ve bu nedenle çocuk, gerekli motivasyon sağlanmadığı için akademik yönden başarısızlık sergileyebilmektedir (Trivette ve Anderson, 1995). Trivette ve Anderson'ın (1995)'ın araştırmasında bulunan diğer bir sonuç ise **çocuk ve anne-baba arasındaki okulla ilgili iletişimin ve aile katılımının akademik başarıyla ilişkili olmadığıdır**. Ailelerin veli toplantılarına ve okul etkinliklerine katılımı, gönüllü olarak proje ve etkinliklerde çalışmaları ve öğretmenlerle iletişim kurmaları küçük çocuklar için akademik başarı ile ilişkili iken ergenlerde durum farklılaşabilmektedir. Ailenin birinci sınıfa yaptığı ziyaret pek çok çocuk için istendik bir durum olurken aynı durum sekizinci sınıflar için geçerli olmayabilmektedir. Diğer taraftan anne-baba ve çocuk arasındaki okulla ilgili iletişim ailenin okulla ilgili etkinliklere katılımını orta düzeyde etkilemektedir. Bu özellik aynı zamanda öğrenmeyi destekleyici ev ortamı ile de ilişkili bulunmuştur. Bu iletişim özelliğinin, evdeki kuralların açıklanması, kuralların

uygulanması, kurallara uygun olan davranışların pekiştirilmesini içerdiği düşünüldüğünden anne-baba ve çocuk arasındaki okulla ilgili iletişimin, ailenin okulla ilgili etkinliklere katılımını orta düzeyde etkilediği düşünülmüştür.

Yapılan bir meta-analiz çalışmasında çocukların **yaşları büyüdükçe** (ortaokul, lisede) aile katılımının da düştüğü bulunmuştur. Fan'a (2001) göre aile katılımında lise düzeyindeki gönüllülük, ortaokul düzeyine göre farklılık göstermiştir. Aileler, lise düzeyinde nadiren gönüllü olarak katılımda bulunmuşlardır. Lise düzeyindeki aile katılımı, ders dışı etkinliklere katılım ile aile-öğretmen organizasyonlarına dayalı olarak hazırlanan etkinliklerle ilgili olmuştur.

Okul ve aile ortaklığı çalışmalarında iki bakış açısından söz edilebilir. Bunlar; **okul tarafından başlatılan** aile katılımı ve **ailenin başlattığı** katılımdır. Okul tarafından başlatılan aile katılımı; maddi kaynakların kullanılmasını, ailelerle iletişimde çeşitli stratejiler geliştirmeyi ve aile katılımı derecesini içerirken, aile tarafından başlatılan katılım; ailelerin ödevlerde yardımcı olmaları, evde belirlenen kuralları, okuldaki sorunlarla ilgili ailenin katkısı gibi konuları içerir (Driessen ve diğ., 2005). Shumow ve Miller (2001), genç ergenlerle yaptıkları çalışmada, başarılı olmayan öğrencilerin ailelerinin **ödev yardımında** daha fazla katılım gösterdiklerini, başarılı öğrencilerin ailelerinin ise daha çok **okulda** katılım gösterdiklerini bulmuşlardır. **Babaların** okuldaki katılımlarının, **annelere** göre daha az olduğu ancak evdeki katılımın benzer olduğu bulunmuştur. Driessen ve diğerleri (2005) tarafından yapılan çalışmanın sonucu, her iki katılım tipinin farklı faktörlerden etkilendiğini düşündürmektedir. Etnik azınlıktaki öğrencilerin devam ettiği okulların aile katılımına önem verdiği, aile katılımını arttırmak için çaba ve zaman harcadıkları ancak aile katılımını sağlamakta çok az başarılı oldukları veya hiç sağlayamadıkları gözlenmiştir. Bu nedenle çalışmada ele alınan bağlamda aile katılımının, doğrudan etkileri açığa çıkarılamamıştır.

Araştırmacılar, çocukların akademik başarılarının ve zihinsel becerilerinin okula başlamadan önceki **aile-çocuk etkileşiminden**, özellikle ailelerin problem çözme davranışlarından

etkilendiğini ortaya koymuştur (Pianta, ve Harbers, 1996). Öğrenme deneyimleri için gerektiğinde yardımda bulunan aileler, çocuklarına eğitimsel etkinlikler için temel hazırlarlar ve okula geçişlerini kolaylaştırırlar. Aile katılımı ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi kesitsel olarak ortaya koyan araştırmaların yanı sıra boylamsal olarak desenlenmiş araştırmalar da bulunmaktadır. Englund ve diğerleri (2004) tarafından yapılan araştırma, anne-baba davranışları (aile katılımı ve okula başlamadan önceki eğitimin niteliği), ailenin beklentileri ve çocukların akademik başarıları arasındaki etkileşimli süreci **boylamsal olarak** incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 12-34 yaşlarındaki düşük gelirli anneler ve yeni doğan çocukları (n=187) katılmıştır. Veriler, çocukların doğumundan üçüncü sınıfa kadar geçen sürede çocukların aileleri ve öğretmenleriyle görüşmelere, anne ve çocukların klinik gözlemlerine ve zekâ testlerine dayalı olarak toplanmıştır. Anneler tarafından sağlanan eğitimin, **zekâ bölümü** puanları üzerinde doğrudan, birinci ve üçüncü sınıflardaki **akademik başarıya** dolaylı etkisi bulunmuştur. Ailelerin üçüncü sınıfta çocuklarından akademik olarak olumlu beklentilerinin olmasının, ailelerin üçüncü sınıftaki katılımlarına doğrudan etkisi olmuştur ve bu katılım öğrencilerin başarısını doğrudan etkilemiştir (Englund ve diğ., 2004).

Ülkemizde de “Anne-Çocuk Eğitim Programı (AÇEP)” 5-6 yaş arasında daha önce okul öncesi eğitim hizmeti almamış çocuklara ve annelerine yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu programda, doğrudan annelere ulaşılarak okul öncesi eğitimi konusunda destek verilmektedir. Böylece, okula gidemeyen çocuğun eğitim ihtiyacının ev ortamında karşılanması ve risk grubundaki çocukların gelişimlerine ilişkin bilişsel ve psikososyal etkenlerin geliştirilmesi ve okul başarıları üzerindeki olumsuz etkilerin en aza indirilmesi hedeflenmiştir. AÇEP, 1982-1991 yılları arasında uygulanan "Erken Destek Araştırma Projesi"nin verileri ışığında; Prof. Dr. Çiğdem Kağıtçıbaşı, Prof. Dr. Sevda Bekman, Prof. Dr. Diane Sunar tarafından geliştirilmiş, daha sonra AÇEV uzmanları Suzan Özkök, Hilal Kuşçul ve Nur Sucuka tarafından genişletilmiş ve 1993 yılında, AÇEV bünyesinde yaygın uygulama fırsatı bulmuştur. AÇEP'nin çocuklara okulda

kullanacakları sözel ve sayısal becerileri etkili biçimde kazandırarak, onları okula hazırlamakta etkin görülmüştür. Programın hem kısa hem de uzun vadeli etkilerini ölçme amaçlı yapılan araştırmalar eğitime katılan annelerin çocuklarının; zeka ve genel yetenek sınavlarında daha yüksek puan aldıklarını, okulda daha başarılı olduklarını, eğitim hayatı içinde daha uzun süre kaldıklarını, daha olumlu bir benlik kavramı geliştirdiklerini, yetişkin hayatlarında daha yüksek statüde işlere sahip olduklarını ve daha yüksek ücret aldıklarını göstermektedir (Bekman, 1998; <http://www.acev.org/arastirma/arastirmalar.asp>, 2008).

Ülkemizde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubunun anne ve babalarıyla yapılan bir başka araştırmada, ailenin eğitime katılım düzeylerinin çocukların psikososyal gelişimleri açısından bir farklılaşma yaratıp yaratmadığı incelenmiştir. Ailelerin **evde ve okulda çeşitli etkinlikleri sürdürmesine** ilişkin davranışlarının, az ortaya çıktığı görülmektedir. Araştırmada ailelerde yaygın olan “öğrenmenin okulda ve öğretmenin sorumluluğunda gerçekleşmesi gerektiği” anlayışının, ev temelli katılım anlayışının yetersiz kalmasında temel etken olduğu düşünülmektedir. Okul ve ailenin işbirliğine dayalı katılımın ise ağırlıklı olarak, ailenin çocuğun gelişimi ve uyumu ile ilgili çeşitli konularda **öğretmenden bilgi alması ve öğretmeni bilgilendirmesi** şeklinde gerçekleştiği görülmektedir (Gürşimşek, 2003).

Miedel ve Reynolds (1999), erken çocukluk döneminde aile katılımının, çocukların anaokulunda ve sekizinci sınıftaki okuma başarısına ve 14 yaşa kadarki sınıf tekrarlama ve özel eğitim hizmetlerinden yararlanma oranına etkisini incelemişlerdir. On üç yıl süresince yaptıkları boylamsal çalışmada erken çocukluk döneminde eğitimden yararlanma ile anaokulundaki ve sekizinci sınıftaki okuma başarısının olumlu yönde ilişkili olduğu saptanmıştır. Ailelerin katıldıklarını belirttikleri etkinliklerle, çocuğun özel eğitime yerleştirilmesi arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Ancak, aile katılımının özel eğitimde **geçirilen süreyi** azalttığı bulunmuştur.

Erken müdahale programlarının birincil hedefi, özel eğitim gereksinimi olan bireyden çok

ailelerini desteklemektir (Dunst, 1985) Katılım sürecinde özel eğitim gereksinimi olan çocukların aileleri, özel eğitim gereksinimi olmayan çocukların ailelerine **benzer şekilde katılımda** bulunabilirler (Ketelaar, Vermeer, Helders ve Hart, 1998) ancak Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006) özel gereksinimli çocukların aileleri için ek katılım rolleri tanımlanmıştır. Bunlar şu şekilde özetlenebilir: (a) ailelerin özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif katılmalarının sağlanması esastır, (b) aile eğitim programları, eğitim kurumu tarafından hazırlanır ve yürütülür (c) aile eğitim programları, özel eğitim gerektiren bireyin anne babası, kardeşleri ile bakımı ve eğitiminden sorumlu diğer bireylerin eğitilmeleri ve bilgilendirilmeleri sağlanarak sürdürülür, (c) özel eğitim gerektiren bireyin; belirleme, tanılama ve yerleştirme sürecinde aile öncelikle bilgilendirilir ve yerleştirme sürecinde ailenin yazılı onayı alınır ve ailenin itiraz hakkı vardır, (d) aile bireysel eğitim programlarının geliştirilmesi sürecinde gereksinimlerini iletir, çocuğu ile ilgili hedeflerini ve planlarını belirtir, (e) aile, eğitim programının uygulanması sırasında çalışmalara etkin olarak katılır, gerektiğinde eğitim araç gereç desteği sağlayabilir. Sarımski ve Hoffman'a göre özel eğitim gereksinimi olan bireylerin ailelerinin katılımına ilişkin yapılan araştırmalar, genel eğitim sürecindeki aile katılımına benzer etkiler bulmuşlardır. Aile katılımı, **özel gereksinimli bireylerin eğitimsel hedeflerine ulaşmalarını olumlu** yönde etkilemiştir (1993; Akt., Ketelaar, Vermeer, Helders ve Hart, 1998).

Kaynaştırma programları ve özel sınıflara devam eden çocukların anne babalarının katılımlarını karşılaştırmayı amaçlayan bir çalışmada, iki grubun toplam katılım puanları arasında ve katılım alanları puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. İki grupta yer alan anne babaların özellikle çocuğun eğitimi ile doğrudan ilişkili olmayan, **kuruma mali destek sağlama, derneklere katılma ve özür hakkında bilgi yayma** alanlarında katılımlarının yok denecek kadar az olduğu; **öğretmenle ilişki kurma ve özel eğitim sürecine katılma** alanlarında ise en fazla olduğu bulunmuştur. Katılımın fazla olduğu alanların, doğrudan çocuk

gelişimi ve eğitimi ile ilgili olması dikkat çekicidir. Araştırmada ayrıca **annelerin babalara göre daha fazla** katılımda bulundukları, **anne baba eğitim düzeyinin** katılımı yordayıcı bir değişken olduğu (eğitim düzeyi arttıkça katılım puanı da artmıştır) ve **çocuğun yaşının** da katılım alanlarında (ulaşım, sınıfta gözlem yapma, özel eğitim sürecine katılma, özür hakkında bilgi yayma vb) farklılığa yol açtığı görülmüştür. Engelin türüne göre yapılan incelemede ise **işitme engelli çocukların anne babalarının zihinsel engellilere göre** daha fazla katılım gösterdikleri bulunmuştur. Katılımın **özellikle çocuğun gelişim ile doğrudan ilişkili olan alanlarda** fazla olması dikkat çekici bir bulgudur. Bu durum çocukların devam ettikleri kurumların anne babanın gereksinimlerini karşılamadığını, aileyi çeşitli alanlarda katılım için cesaretlendirmediklerini düşündürmektedir (Sucuoglu, 1996).

Aile katılımı ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışan alan yazındaki çalışmalarda karşılaşılan güçlüklerden biri aile katılımını değerlendirmede kullanılan yöntemler ve araçlar olmuştur. Aile katılımı genellikle şu yollarla ölçülmektedir. (a) öğrenci bildirimleri (b) aile bildirimleri (c) öğretmen bildirimleri. Bu alanda yapılan sınırlı sayıdaki araştırma bulgularına dayalı olarak bu üç veri kaynağının aile katılımına ilişkin bilgiyi dolaylı olarak belirtebileceği vurgulanmıştır (Paulson ve Sputa, 1996; Reynolds, 1992; Akt. Fan, 2001; Gonzales-Pienda ve diğ., 2002). Gonzales-Pienda ve arkadaşları (2002), aile katılımına ilişkin görüşmeler, gözlemler vb. farklı yöntemler kullanarak daha fazla bilgi toplanması gerektiğini belirtmişlerdir.

Aile katılımı ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda aile katılımına ilişkin pek çok genel özelliği özetlemek yerine farklı boyutlar (ailenin çocuklarından akademik alandaki beklentileri, okul etkinliklerine ve programına katılım, öğrenmeyi destekleyici ev ortamı, okulla ilgili olarak çocukla iletişim kurmak) ayrı ayrı incelenmelidir (Fan ve Chen, 2001).

Aile Katılımını Engelleyen Etmenler

Aile katılımı modelleri ev ve okul arasında köprü oluşturmaktadır ancak ortaklığın

sağlanmasında tanımlanması gereken önemli engeller bulunmaktadır.

Moore ve Lasky (2001), ortaklığı engelleyen durumları sınıflandırmışlardır. Buna göre katılımı engelleyen etmenler, **kişisel-duygusal nedenler ve toplumsal-örgütsel nedenler** olmak üzere iki başlıkta incelenebilir. Kişisel ve duygusal nedenler arasında ailelerin okul etkinliklerine gösterdikleri ilgi, anne-babalık yetileri ve çocuklarına sağladıkları destekler ile öğretmenlerin ailelere ilişkin sosyal olarak olumsuz varsayımlarda bulunmaları yer almaktadır. Toplumsal, örgütsel nedenler ise; ailenin sosyal koşulları, çocuğa ilişkin değerlendirmenin tek tarafı olarak eğitmen tarafından gerçekleştirilmesi, aile katılımına ilişkin öğretmen ve anne-babanın farklı beklentiler içerisinde olması, ailelerin dışlanması, ortaklığa ilişkin düzenlemelerin olmaması gibi konulardan oluşmaktadır. Mannan ve Blackwell'e göre aile katılımına engel olan etmenlerden bazıları anne ya da babanın eğitim düzeyinin düşük olması, okul yönetimi ve öğretmenler tarafından farklı kültürel özelliklerin hoş karşılanmaması ve ailenin zaman sınırlılığıdır. Bu etmenler özellikle etnik azınlığa mensup aileler için geçerli olmaktadır. Alldred ve Edwards'a göre etnik azınlığa mensup ailelerin dildeki sınırlılıkları katılıma engel oluşturmaktadır (1992: 2000: Akt., Hawes ve Plourde 2005).

Eğitim düzeyi yüksek ailelerin (Pena, 2000; Sanders, Epstein ve Connors-Tadros, 1999), **çalışan ailelerin** (Sanders ve diğ., 1999), **sosyo-ekonomik düzeyi yüksek** olan ailelerin (Gürşimşek, 2003; Sanders ve diğ., 1999;), **akademik açıdan başarılı çocuğa sahip** ailelerin (Sanders ve diğ., 1999) ve **anne-babalık becerilerine** ve çocuklarının başarılı olmasında kendi **becerilerine güvenen** ailelerin (Hoover-Demsey ve Sandler, 1997), çocuklarının eğitimlerine daha çok katılımda bulundukları belirtilmiştir. Ailenin **eğitim düzeyinin**, aile katılımını ve çocuklarından beklentilerini yordadığı bulunmuştur. Eğitim düzeyi yüksek olan aileler çocuklarının eğitimine daha çok katılımda bulunmuşlar, çocukların problem çözme durumlarında daha fazla destek sağlamışlar ve çocuklarından daha yüksek beklentiler içine girmişlerdir (Englund ve diğ. 2004; McNeal Jr., 2001; Okpala ve diğ., 2001; Salıcı-Ahioğlu, 2006; Trivette ve Anderson, 1995; Zellman, 1998).

Ülkemizde Aslan (1984), Koçak (1988) ve Doğan (1995) tarafından yapılan araştırmalarda aile katılımını engelleyen faktörler incelenmiştir. Aile katılımı programlarının uygulanmasını engelleyen faktörler 3 başlıkta toplanabilir. Bunlar; (a) okula bağlı engeller (örn., yöneticilerin okul- aile iletişimde ilgisiz, isteksiz ve yeterli bilgiye sahip olmamaları, yönetici, öğretmen ve velinin birbirini tanımaması, okul ve öğrenci ile ilgili bilgilerin velilere öğrencilerle iletilmesi vb. (Aslan, 1984; Koçak, 1988; Doğan, 1995), (b) eve bağlı engeller (örn., velilerin okula ve öğrenciye yeterli zamanı ayıramamaları, velilerin çocukları hakkında olumsuz bilgi almaktan çekinmeleri, zaman sınırlılığı, ulaşım ile ilgili güçlükler, okul yönetimini kendilerinden alt düzeyde görmeleri, velilerin çoğunlukla öğretmen ve yöneticilerle tanışmamaları vb. (Aslan, 1984; Koçak, 1988; Doğan, 1995), (c) kültüre bağlı engeller (örn. velilerin okuldan gönderilen yazıları anlamakta güçlük çekmeleri, yönetici ve öğretmenler arasında görüş ayrılığının olması vb. (Aslan, 1984; Koçak, 1988; Doğan, 1995).

Salıcı-Ahioğlu (2006), birbirinden farklı sosyoekonomik düzeyde bulunan okullarda, sosyoekonomik düzeyin ilköğretim birinci sınıf seviyesinde okul aile ilişkilerine ve çocuğun başarı düzeyine etkisini incelemeye çalışmıştır. Sosyoekonomik düzeyin, evde çocuğun ilk okuma yazma sürecinde yapılan katkılar ile ilişkili olduğu görülmüştür. Ailenin sosyoekonomik düzeyi yükseldikçe evde çocuğun ilk okuma yazma çalışmalarına katkıları da artmaktadır. Öğretmenler ev çalışmalarını yönlendirme çabalarını, ailenin sosyoekonomik düzeyine göre belirlemekte, sosyoekonomik düzey arttıkça öğretmenin yönlendirmeleri işbirliğine dayalı olmaktadır. Nitekim ailelerin, sorunların çözümünde öğretmen işbirliğine başvurmaları sosyoekonomik düzeyle birlikte artmaktadır.

Öğretmen ve okulların rolleri düşünüldüğünde eğitim ortaklığı, aile, öğretmen ve okul arasında karşılıklı saygıyı, ortak ilgiyi ve açık bir iletişim tarzını gerektirir. Eğitim ortaklığı, çocuğun eğitimden en üst düzeyde yarar sağlayabilmesi için, ortakların birbirlerinin becerilerini güçlendirmeyi ve desteklemeyi amaçladığı bir süreçtir (Driessen ve diğ., 2005). Alan yazında aile katılımını

engelleyen çeşitli aile özelliklerinden (düşük gelir, eğitim düzeyi vb.) bahsedilmiş olsa da okul tarafından yapılan çeşitli düzenlemeler sayesinde aile katılımının arttığı gözlenmiştir. Nistler ve Angela (2000) düşük sosyoekonomik düzeydeki anne-babaları, anne-baba-öğrenci programlarına nasıl dâhil edeceklerine odaklanmışlardır. Araştırmacılar üç saate yakın süren bir program geliştirerek belirli günlerde anne-baba ve öğrencilerle bu süre içinde buluşmuşlardır. Birinci yılda öğrencilerin %96.5'inin, ikinci yılda %94.5'inin ailesinden biri bulunmuştur. Araştırmacılar, **ailelerin yaşadıkları engeller** (çocuk bakımı, ulaşım vb.) **kaldırıldığı takdirde** katılım gösterdiklerini bulmuşlardır. Aileler, bazı bilgilerden yoksun olsalar bile okul programlarına katılım göstermişler ve programla ilgilenmişlerdir.

Aile katılımını arttıran ve engelleyen faktörleri inceleyen araştırmalar, ailelerin eğitim ve sosyoekonomik düzeylerinin yüksek olmasının ve akademik olarak başarılı bir çocuğa sahip olmanın aile katılımını arttırdığını bulmuşlardır. Ancak ailenin farklı kültürel özelliklerinin, düşük sosyoekonomik düzeye sahip olmasından kaynaklı destek yetersizliğinin ve okulların katılımı artırma konusunda isteksiz olmasının aile katılımını engellediği belirtilmiştir (Englund ve diğ., 2004; Okpala ve diğ., 2001).

Aile katılımının engellerini açıklamaya çalışan yukarıdaki bulgulara daha geniş bir açıdan bakıldığında, belirli bir uygulamanın ve programın bulunmaması ve aile katılımını arttırmaya yönelik politikaların oluşturulmaması, katılımın gerçekleşmesindeki engeller olarak düşünülmektedir. Bunun yanı sıra ülkemizde yapılan araştırmaların sınırlı olması da konuya ilişkin yeterli bilgi birikimimizin henüz oluşmamasına neden olmaktadır.

Aile Katılımını Arttırmanın Yolları

Aile katılımı ve akademik başarı ilişkisini ortaya koyan pek çok araştırma yapılmış olsa da aile katılımı konusundaki politikalar, programlar, uygulamalar konusundaki bilgiler yetersiz kalmaktadır (Kessler-Sklar Baker, 2000). Bu noktada aile katılımı stratejilerinin bireyselleştirilmesi önem kazanmaktadır. Ailelerin ilgilerine ve yaşam deneyimlerine göre belirlenmiş

bir ortaklık, katılımı da arttıracaktır. Bunun sağlanması için ailelerin geçmiş yaşam öyküleri, tutumları ve ihtiyaçları konusunda bilgi toplanmalıdır. Eğitimciler için ailenin eğitim düzeyini, dilini, kültürünü ve koşullarını göz önünde bulundurmak önemli bir başlangıçtır (Pena, 2000). Böylece, aileler kendilerini okulun bir parçası olarak görebileceklerdir.

Christenson (2004), çocuğun gelişimi ve öğrenmesi için aileye ve okula odaklanan yaklaşımın sistematik olması gerektiğini savunmuştur. Bu nedenle değerlendirme ve müdahale yaklaşımlarının geliştirilmesinde ekolojik modelleri önermiştir. Ekolojik bakış açısına sahip olmanın öneminin benimsenmesi, eğitim programlarında didaktik çabalardan uzaklaşıp daha çok ortaklık üzerine kurulu, değişik modellerin ortaya çıkmasına da yol açmıştır.

Ekolojik kuram, öncesi olmakla beraber, Bronfenbrenner tarafından geliştirilmiştir. Ekolojik model, dört temel yapısal sistemi (mikrosistem, mezosistem, eksosistem ve makrosistem) ve onların etkileşimlerinin doğasını betimleyerek sosyo-kültürel çevreyi anlamaya çalışır. Bu dört temel yapısal sistemin karşılıklı etkileşerek insan davranışlarını şekillendirdiği düşünülmektedir. Bu kuram çocuğun öğrenmesi ve mezosistemde yer alan aile ve okulun karşılıklı etkileşimi için kuramsal bir çerçeve sağlar (1979: Akt., Christenson, 2004). Ebeveynler ve öğretmenler birbirlerinden öğrencinin geçmiş yaşantılarına ve öğretimsel stratejilere ilişkin bilgi edinebilirler. Böylece okuldan eve, evden okula bir iletişim ağı kurulabilir.

Aile katılımını arttırmak, okulların daha yüksek standartlara ulaşmasını sağlar ve çocukların alternatif fırsatlarla karşılaşmasına yardımcı olur. Ailenin okulla iletişime geçme ve gönüllü etkinliklere katılma sıklığı, iletişimde ailelerin daha aktif olmaları ile sağlanabilir. Ayrıca öğretmenlere, aile katılımı ile ilgili hizmet öncesi eğitim vermek öğretmenlerin bu konuda müdahale yöntemleri geliştirmelerine yardımcı olacaktır. Bunların yanı sıra aileler, öğretmenler ve toplum arasında olumlu iletişime daha fazla fırsat tanınmalı, aile katılımı engelleri en aza indirilmeli (çocuk bakımı hizmetlerinin sağlanması, ailelerin uygun

zamanının belirlenerek görüşmeler yapılması vb.), çocuklarının akademik potansiyelleri konusunda bilgilencmeleri için ailelere eğitim çalışmaları düzenlenmelidir (Machen, Wilson Notar 2005).

Werf, Creemers ve Guldemon (2001), her ne kadar okullarda aile katılımının artırılması güç olsa da bu müdahalenin çocukların akademik başarıları için etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen eğitimi, eğitimsel yönetim, kitaplar ve materyaller gibi diğer müdahale yöntemleri ile karşılaştırıldığında aile katılımının maliyetinin daha düşük olması nedeniyle daha etkili olduğunu öne sürmüşlerdir.

Naftchi-Ardebili (1995), aile katılımını arttırmak için öğretmenlerin, okul personelinin ve ailelerin okul/aile işbirliği için hazırlanmaları gerektiğini belirtmiştir. Ona göre, öğretmenlerin tutumları risk altındaki öğrencilerin başarı sağlamalarında oldukça etkilidir. Risk altındaki çocuklar için düşük beklentiler içerisinde olan ailelerin çocuklarıyla ilgilenmediklerini ve çocukların eğitimlerine katılmak istemediklerini düşünen öğretmenler, öğrencinin başarısızlığına katkıda bulunacaklardır. Aile katılımını arttıracakı düşünülen öneriler aşağıdaki gibi özetlenebilir.

- Sosyal risk grubundaki çocukların ailelerinin, okulların karar verme gruplarının bir parçası olmaları desteklenmelidir
- Öğretmenler, ailelerle sıkça iletişim kurarak, çocuklarının ihtiyaçları ve gelişimleri konusunda onları bilgilendirerek, programın amaçlarını anlamaları için onlara yardımcı olarak ve ailelerin üstlendikleri rollerin önemini kavramalarını sağlayarak katılımı teşvik edici önemli bir rol üstlenebilirler.
- Çalıştaylar ve eğitim seminerleri, ailelerin ihtiyaçları ve kültürel özelliklerine duyarlı olmalıdır.
- Farklı yollar denenerek (telefonla iletişim ağının kurulması, eve gönderilen mektuplar vb) ailelerle iletişim kurulmalıdır. Ailelerin anlayacağı bir dil seçilmelidir.
- Okuldaki etkinlikler sırasında çocuklarını bırakacak yerleri olmayan aileler için çocuk bakımı hizmetleri ve ulaşımda güçlük yaşayan aileler için ulaşım hizmetleri eğitim programlarına aile katılımını arttıracaktır.

- Etkinlikler, çalışan ailelerin katılımını arttıracak olan akşam saatlerinde düzenlenmelidir.
- Aileler çocuklarına akademik olarak yardımcı olamadıklarında katılımlarının yararlı olmadığını düşünmektedirler. Bunun sonucunda çocuklarının eğitim sorumluluğunu okula bırakmaktadırlar. Bu nedenle çalıştaylarda ve eğitim seminerlerinde belirlenen konu başlıkları ailelerin ihtiyaçlarını karşılamalı ve anında uygulamaya olanak sağlamalıdır.
- Aile katılımı okul tarafından başlatılmalıdır çünkü pek çok aile, katılımında bulunmak istese de bunu başlatmakta yetersiz kalabilmekte ve bu konudaki haklarını bilmemektedir.
- Okul personeli, ailelerin farklı şekillerde katılımında bulunabileceklerini göz önünde bulundurarak katılım tipini ailelere göre belirlemelidir (Naftchi-Ardebili,1995).
- Öğretmenler, çocukların ilgi alanları, yetenekleri, yeterli oldukları akademik beceriler ve diğer alanlar konusunda aileleri bilgilendirerek, ailelerin çocuklarından başarılı olmaları konusundaki beklentilerini yükseltmelerini sağlamalıdır (Trivette ve Anderson, 1995).
- Ailelere, evde çocuklarına nasıl yardımcı olacakları gösterilmelidir. Böylece aile katılımının artacağı düşünülmektedir (Epstein, 1999; Hoover-Demsey ve diğ., 2001)

Sonuç

Çocukların başarılarının artırılmasını amaçlayan aile katılımı, ailelerin konuya özgü becerileri öğrenmelerinden, aile içinde uygun ilişkilerin geliştirilmesine kadar pek çok becerinin kazandırılmasını kapsamaktadır. Aile katılımının her ne kadar yasalarda geçen hükümlerle gerekliliği belirlenmiş olsa da uygulama alanında günümüzde halen pek çok ülke için katılımın sağlanması güç olmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde aile katılımı ve akademik başarı arasındaki ilişkiye yönelik birbirinden farklı sonuçlarla karşılaşmış olsa da özellikle erken dönemde başlatılan aile katılımı programlarının, çocukların akademik başarısını

yordadığı ve anne babaların ebeveynlik becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Bulunan farklı sonuçlar çocukların yaşları, ailelerin sosyoekonomik düzeyleri, ailelerin eğitim düzeyi, araştırmalarda ele alınan aile katılımı tanımının bileşenleri ile ilişkili bulunmuştur. Araştırmalarda ailelerin, erken çocukluk ve ilköğretim döneminde, ortaokul ve liseye göre daha çok katılımda bulundukları, sosyoekonomik düzey, eğitim düzeyi ile aile katılımı arasında doğrusal bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra akademik başarıyı, aile katılımı bileşenlerinden ailenin çocuklarının başarılarıyla ilgili beklentilerinin yüksek olması yordamıştır. Boylamsal yürütülen araştırmalar, erken çocukluk dönemindeki aile katılımının, çocukların gelişimlerini ve okul yıllarındaki akademik başarılarını desteklediğini ortaya koymuştur. Ülkemizde de “Anne Çocuk Eğitim Vakfı - AÇEV” tarafından yapılan araştırmalar, erken çocukluk dönemindeki aile katılımının akademik başarıyı yordadığını ortaya çıkarmaktadır. Ülkemizdeki yaşam standartları ve ekonomik koşullar düşünüldüğünde pek çok çocuğun sosyal olarak risk grubunda olduğu söylenebilir. Okula başlamadan önce akademik becerilerle karşılaşmayan ve örgün eğitime hazır başlamayan çocukların okuldaki akademik başarıları ya düşük olacak ya da bu çocuklar, ilerleyen sınıflarda başarısızlık yaşamaları nedeniyle okulu bırakabileceklerdir. Bu noktada ailelerin erken çocukluk döneminde eğitime katılmaları, çocuklarının başarısızlıklarla karşılaşmalarında önleyici olacaktır. Özellikle ülkemizin ekonomik koşulları düşünüldüğünde aile katılımının erken müdahale yöntemlerinden biri olarak düşünülmesi yanlış olmayacaktır. Ülkemizdeki önemli bir çaba olan AÇEV’in çalışmalarının yaygınlaştırılması, anne babaların ebeveynlik becerilerinin gelişimine, çocukların gelişimine ve akademik başarılarına önemli katkı sağlayacaktır. Erken dönemdeki eğitim ve aile katılımının amacı okula başarılı bir geçiş yapılmasına olanak verecek sağlıklı bir genel gelişmeyi desteklemek, uzun vadede okul başarısına katkıda bulunmak ve okula uyumsuzluğu önlemektir. Güçlendirilmiş çevrelerden gelen çocuklar okula daha hazır olarak başlayacak ve okulda başarılı olma olasılıkları daha yüksek olacaktır.

Özel eğitime gereksinimi olan çocukların ailelerinin katılımına ilişkin araştırmalar incelendiğinde, aile katılımını etkileyen değişkenlerin (sosyo-ekonomik düzey, ailelerin eğitim düzeyi, ailelerin katılım şekilleri), özel eğitime gereksinimi olmayan çocukların ailelerinin katılımıyla benzer olduğu bulunmuştur. Özel eğitime gereksinimi olan çocukların anne babalarının eğitime katılımlarının, hangi bağlam/bağlamlarda gerçekleşeceği yasalarla belirlenmiş olmasına rağmen, ailelerin katılımlarının sağlanmasında güçlük yaşanabilmektedir. Özellikle düşük gelirli ailelerin, farklı kültürel özelliklere sahip ailelerin ve özel eğitime gereksinimi olan çocukların ailelerinin katılımlarının nasıl sağlanacağı, eğitimcilerin ya da eğitim kurumlarının aile katılımını sağlamada hangi yolu izleyecekleri konusunda araştırmalar yapılmalıdır.

Aile katılım programları tüm aileleri kapsayacak nitelikte, tüm ailelerin özellikleri göz önünde bulundurularak hazırlanmış ve önleyici nitelikte programlar olmalıdır. Problem oluştuğunda müdahale etmeyi değil problem oluşmadan önce düzenlemeyi içermelidir. Böylece aileler çocuklarının sadece güçsüz yönlerine değil güçlü yönlerine de odaklanarak çocuklarından beklentilerini arttıracak ve çocuklarını motive etme yoluna gideceklerdir. Aile katılım programının önleyici olması için aile katılımı programı öğretim yılı başında başlatılabilir. Aile katılım programını geliştirirken; her aile ile görüşülerek gereksinimleri, hangi katılım alanını ya da tipini tercih ettiği, uygun olduğu zamanlar, çocuklarının eğitiminde hangi konulara ilgisi olduğu gibi başlıkların yer aldığı bilgiler alınabilir. Böylece hem aile yakından tanınmış olacaktır hem de aile katılım programı her aileye göre bireyselleştirilebilecektir.

Ekolojik bakış açısı ve sistem yaklaşımı ailenin eğitime dâhil olmasına katkıda bulunmuştur. Bu bakış açısı, çocuğun gelişiminde etkileşimlerin önemli olduğunu ve ailenin, çevrenin etkileyen ve çocuktan etkilenen bileşeni olduğunu belirtir. Okulların ve eğitimcilerin bu yaklaşımı benimsemesi, aile katılımı için atılacak ilk adım olacaktır çünkü aile çocuğun başarısı için önemli bir bilgi kaynağı olarak görülecektir ve eğitim

programlarında ortaklık üzerine kurulu modeller ortaya çıkacaktır.

Aile katılımının beklenen düzeye ulaşmamasında pek çok etkenden söz edilmektedir. Ailelerin sosyoekonomik düzeyleri, sosyokültürel yapıları, bireysel özellikleri bu etkenlerden bazılarıdır. Bu etkenler, okullar ve öğretmenler tarafından göz önünde bulundurularak gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Böylece ailelerin

katılımı sağlanarak öğrencilerin başarıları artırılabilir.

Ülkemizde konunun gerekliliğinin aileler, öğretmenler ve yöneticiler tarafından benimsenmediği düşünülmektedir. Bu alanda yapılacak olan çalışmalar, bu bilinci eğitimcilere ve ailelere kazandıracak ve böylece ülkemizde aksaklıklarından oldukça söz edilir olan eğitim sistemimizin düzeltilmesi için önemli bir adım atılmış olacaktır.

KAYNAKLAR

- Anne-Çocuk Eğitim Vakfı. (Mart, 2008). (<http://www.acev.org/arastirma/arastirmalar.asp>).
- Aslan, B. (1984). *Ankara merkez ilçelerinde temel eğitimin I. kademe düzeyinde okul-aile ilişkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Bekman, S. (1998). *Eşit fırsat: Anne çocuk eğitim programı'nın değerlendirilmesi*. İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları.
- Bos, C. S. & Vaughn, S. (2002). *Strategies for teaching students with learning and behavior problems*. (5th ed.). USA: Allyn and Bacon.
- Christenson, S. (2004). The family-school partnership: an opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33 (1), 83-104.
- Cunningham, G. K. (2003). *Can education schools be saved?* (http://www.vestibular.uerj.br/vest2004/files/2004ef_d1_ing.pdf).
- Danielson, C. (2002). *Enhancing student achievement: A framework for school improvement*. Association for Supervision & Curriculum Development, Alexandria, VA, USA. <http://site.ebrary.com/lib/hacettepe/Doc?id=10044776&ppg=71>.
- Doğan, E. (1995). *Ankara merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında okul-aile iletişiminin engelleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Driessen, G., Smit, F., & Slegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, 31 (4), 509-532.
- Dunst, C. J. (1985). Rethinking early intervention. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 5, 165-201.
- Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J. L., & Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96 (4), 723-730.
- Epstein, M. H. (1999). Strategies for improving home-school communication about homework for students with disabilities. *Journal of Special Education*, 33 (3), 166-177.
- Fan, X. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: a growth modeling analysis. *Journal of Experimental Education*, 70 (1), 27-53.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13 (1), 1-22.
- Griffith, J. (1996). Relation of parental involvement, empowerment, and school traits to student academic performance. *The Journal of Educational Research*, 90 (1), 33-41.
- Gonzales-Pienda, J. A., Nunez, J. C., Gonzales-Pumariega, S., Alvarez, L., Rocas, C. & Pat Garcia, M. (2002). A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70 (3), 257-287.
- Gürşimşek, I. (2003). Okul öncesi eğitime aile katılımı ve psikosoyal gelişim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(1), 125-144.
- Hawes, C. A. & Plourde, L. A. (2005). Parental involvement and its influence on the reading achievement of 6th grade students. *Reading Improvement*, 42 (1), 47-57.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3-42.
- Hoover-Demsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M. & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36 (3), 195-209.
- Kessler-Sklar, S., & Baker, A. (2000). School district parent involvement policies and

- programs. *The Elementary School Journal*, 101 (1), 101-117.
- Ketelaar, M., Vermeer, A., Helders, P. J. M. & Hart, H. (1998). Parental participation in intervention programs for children with cerebral palsy: A review of the research. *Topics in Early Childhood Education*, 18(2), 108-117.
- Koçak, Y. (1988). *Okul aile iletişiminin engelleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Machen, S. M., Wilson, J. D. & Notar, C. E. (2005). Parental involvement in the classroom. *Journal of Instructional Psychology*, 32 (1), 13-16.
- Marchant, G. J., Paulson, S. E. & Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38 (6), 505-519.
- Martinez-Pons, M. (1996). Test of a model of parental inducement of academic self-regulation. *The Journal of Experimental Education*, 64, 213-227.
- McLoughlin, J.A. & Lewis, R. B. (2002). *Özel Gereksinimli Öğrencilerin Ölçümlemesi*. (Ed. A. Ataman, Çev. F. Gencer). IV. Baskı, Gündüz Yayınevi, Ankara.
- McNeal Jr., R. B. (2001). Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socioeconomic status. *Journal of Socio-Economics*, 30 (2001), 171-179.
- Miedel, W. T., & Reynolds, A. J. (1999). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children. *Journal of School Psychology*, 37 (4), 379-401.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006).
- Moore, S., & Lasky, S. (2001). *Parental involvement in education: models, strategies and contexts*. Education Quality and Accountability Office, Toronto, www.eqao.com.
- Naftchi-Ardebili, S. (1995). Parents' views of their involvement at home, in esea chapter 1 programs, and school: Impact on parents and their children. *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association* (San Francisco, CA, April 18-22, Reports-Research/Technical (143)-Speeches/Conference Papers (150), 23p.
- Nistler, R. J. & Angela, M. (2000). Stopping the silence: hearing parents' voices in an urban first grade literacy program. *Reading Teacher*, 53 (8), 670-681.
- Okpala, C. O., Okpala, A. O., & Smith, F. E. (2001). Parental involvement, instructional expenditures, family socioeconomic attributes, and student achievement. *The Journal of Educational Research*, 95 (2), 110-115.
- Pena, D. (2000). Parent involvement: Influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*, 94 (1), 42-54.
- Pianta, R. C. & Harbers, K. L. (1996). Observing mother and child behavior in a problem solving situation at school entry: relations with academic achievement. *Journal of School Psychology*, 34, 307-322.
- Salıcı-Ahioğlu, Ş. (2006). *Öğretmen ve veli görüşlerine göre farklı sosyoekonomik düzeydeki ailelerin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma sürecini etkileme biçiminin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Sanders, M. G., Epstein, J. L., & Connors-Tadros, L. (1999). Report no. 32: Family partnership with high-schools-The parents' perspective. <http://www.csos.jhu.edu/crespar/techReports/Report32.pdf>
- Shumow, L. & Miller, J. D. (2001). Parents' at-home and at-school academic involvement with young adolescents. *Journal of Early Adolescence* 21 (1), 68-92.
- Sucuoğlu, B. (1996). Kaynaştırma programlarında anne baba katılımı. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 25-43.

- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul:Morpa Yayınları.
- Symeou, L. (2005). Past and present in the notion of school-family collaboration. *ICE Universidad De Oviedo, Aula ağabeyerta*, 85, 165-184.
- Trivette, P., & Anderson, E. (1995). The effects of four components of parental involvement on eight-grade student achievement: structural analysis of nels-88 data. *School Psychology Review*, 24 (2), 51-59.
- Vandergrift, J.A. & Greene, A.L. (1992). Rethinking parent involvement. *Educational Leadership*, 50 (1), 57-59.
- Werf, G., Creemers, B., & Guldemon, H. (2001). Improving parental involvement in primary education in Indonesia: implementation, *Effects and Costs. School Effectiveness and School Improvement*, 12 (4), 447-466.
- White, K.R., Taylor, M.J., & Moss, V.D. (1992). Does research support claims about the benefits of involving parents in early intervention programs? *Review of Educational Research*, 62 (1), 91-125.
- Zellman, G. L. (1998). Understanding the impact of parental school involvement on children's educational outcomes. *Journal of Educational Research*, 91 (6), 370-381.

Summary

Parent Involvement To Improve Academic Achievement

Bahar Keçeli-Kaysılı*

Ankara University

The importance of the families' participation to the education programs of their children was first stipulated in the P.L. 94-142 "**Education for All Handicapped Children Act**" which came into force in 1975. Various laws in Turkey also openly state that parents with disabled children should participate in all stages of their children's education (Decree Law no. 573; Special Education Services Regulation). However, in practice, we cannot say that this system works as it should be. Parents do not know how to participate in this process, although they are willing to do, and they usually stay out of this process. Moreover, parents are usually seen by professionals as people who get and give information about the disabilities of their children. Meanwhile, teachers and administrators do not have the necessary knowledge to increase participation of families and do not consider it necessary.

Academic achievement is accepted as the primary aim of schools and schools are evaluated based on the performance of students rather than what the teachers do (Cunningham, 2003). School performance is usually associated with academic success. Both parents and educators tend to regard performance in reading, literacy, mathematics and other areas as the primary indicator of success in school (McLoughlin & Lewis, 2002). For the school to function as a learning environment, it should be aware that it is interconnected with the environment outside the school and with the larger society and should develop its relations with this environment in order to realize its aims. One of such environments is the families of students.

Partnership of parents is defined in various ways such as the parents' learning of relevant skills, social and emotional support, exchange of

*Teaching Assoc. Bahar Keçeli-Kaysılı Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Department of Special Education, Ankara. E-mail: kaysili@education.ankara.edu.tr

information between the parents and professionals, participation of parents to a group, development of appropriate relations between the parents and children and assisting parents to reach social resources (White, Taylor and Moss, 1992)

Epstein identified six parental involvement types based on different types of cooperation between the school and the parents: 1. Parenting 2. Communicating 3. Volunteering 4. Learning at home 5. Decision-making 6. Collaborating with the community (Driessen, Smit & Slegers, 2005).

Parental Involvement and Academic Success

Studies on parental involvement focus on the positive relation between parental involvement and academic success. A number of studies supported the relation between parental involvement at home and in school and the academic success. Moreover, parental involvement is a significant contributor to the school success of students (Gonzales-Pienda et al., 2002; Griffith, 1996; Marchant, Paulson & Rothlisberg, 2001). Although there is a dominant intuitive view towards the positive impact of parental involvement on the academic skills of students, there are a number of inconsistencies in the experimental research field literature. Both the multi-faceted nature of parental involvement and the different measurements used in the evaluation of academic success contribute to these inconsistencies (Fan & Chen, 2001; Zellman, 1998).

Aside from all these, studies indicate that parental involvement contributes to academic success, the development of parenthood skills, the attendance of students to their courses, and the development of teachers' skills regarding their profession (Gonzales-Pienda et al., 2002; Marchant et al., 2001). However, we cannot talk about a single factor to support the development of these skills. Administrative and teaching-related programs should be developed to achieve success in these fields.

Studies examining the factors that increase and hinder parental involvement found that the high level of education in families, high socio-economic level of families and the high academic

achievement of students increase parental involvement. However, they found that, the fact that parents are working, their different cultural characteristics, the insufficiency of support because of having a low socio-economic level and the unwillingness of schools to increase participation decrease parental involvement (Englund, Luckner, Whaley & Egeland, 2004; Okpala, Okpala, & Smith, 2001).

Obstacles for parental involvement

Parental involvement models set a bridge between home and school but there are significant obstacles before the establishment of partnership, which need to be identified. Partnership may mean different things for families and educators.

Christenson (2004) classified the reasons that hinder participation regarding families, educators and school-family relations as structural obstacles and psychological obstacles. These obstacles display a dynamic characteristic and should be assessed with regards to their relations with each other. The conceptualization of obstacles for every social system enables us to understand the view point and facilitate understanding what the limitations are. When these obstacles are regarded as problems, it makes us think that the efforts towards the development of family-school relations cannot be successful. However, when they are regarded as opportunities, they will help the student advisors and tutors in creating a successful learning environment.

Ways to Increase Parental Involvement

Educators should find new ways to remove the obstacles for parental involvement and to ensure that families participate in the school programs and should develop communications systems to support school programs and inform families. The communications between teachers and families should not be initiated only to seek support when a solution cannot be found for behavior problems, but rather this communications should be started at the beginning of the academic year to prevent such behavior problems.

A number of researcher and author proposed strategies to increase parental involvement. For educators, considering the education level,

language, culture and conditions of the family is a good starting point (Pena, 2000). Through this, families will be able to see themselves as a part of school. Christenson (2004) advocated that the approach that focuses on family and school for the development and learning process of the child should be systematic. Hence, he suggested ecologic models in the development of assessment and intervention approaches.

It is usually argued that families will participate more when they are taught how they will help their children at home. Here, particularly the help of families in homework of the children is an important issue.

Conclusion

Studies highlight the impact of parental involvement on academic success starting from the early childhood era to high-school years. The non-

existence of a certain practice and program and the lack of policies to increase parental involvement hinder participation. Studies indicate that particularly the participation level of families that have low socio-economic and low socio-cultural status, belong to different ethnic groups and have different cultural characteristics is low. In many schools, the population of students includes groups that have different characteristics and needs. Understanding the characteristics and needs of this population will contribute to the development of a partnership based on cooperation. Aside from all these, increasing awareness about the importance of family in the education of children, both among families and educators, will support parental involvement.