



Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı Sistemini Genişletmek: Aile “Bağlılığı, Ortaklığı, Katılımı ve Eğitimi”

Expanding the Parent Involvement Framework in Early Childhood Education: Parent “Engagement, Partnership, Involvement and Education”

Hasibe Özlen Demircan, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, dozlen@metu.edu.tr ORCID: 0000-0002-3536-4643

Öz. Eğitimde aile katılımı ile ilişkilendirilebilecek kuramlar, aileyi toplumdaki ayrı düşünmemek gerektiğini belirtmektedir. Aile katılımı üzerine yapılan araştırmalar ise; aileyi ortaklık, katılım ya da eğitim etkinliklerine davet etmeden önce ailenin toplumun nasıl bir yansıması olduğunu değerlendirmenin önemli olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla aile katılımı kavramı, sürekli değişim içinde olan sosyal yaşamın bir yansıması olarak toplum, okul ve aile ihtiyaçları doğrultusunda gelişmekte ve daha kapsayıcı hale gelmektedir. Bu bağlamda uluslararası alan yazında eğitimde aile katılımı kavramını kapsayan, eğitimde aile “bağlılığı” kavramını; eğitimde aile ortaklığı, katılımı ve eğitimi çerçevesinde; konuya dair güncel bilimsel araştırmalar ışığında değerlendirmenin önemi oluşmaktadır. Bu çalışmanın amacı, okul öncesi eğitim uluslararası alan yazında son yıllarda üzerinde durulan bir kavram olan aile bağlılığı ve ulusal-uluslararası alan yazında yer almakta olan aile katılımı, ortaklığı ve eğitimi kavramlarına odaklanarak alan yazın ile desteklenmiş “okul öncesi eğitimde aile bağlılığı” kavramı için bilimsel altyapı sunmaktır.

Anahtar Sözcükler: Aile Bağlılığı, Ortaklığı, Katılımı, Eğitimi, Okul Öncesi Eğitim

Abstract. Theories that are related with parent involvement in education indicate that the families should not be taken into account without considering society they are a part of. Concurrently, the studies on parent involvement indicate that; it is important to consider reflection of the community on the parents before inviting the families to partnership, involvement or education. Therefore, the concept of family involvement develops and gets more inclusive in the direction of society, school and family needs as a reflection of the ever-changing social life. At this point, the importance of analyzing the concept of family "engagement" in education, which includes the concepts of home-school partnership, parent involvement and education in the light of the contemporary scientific research on the subject emerges. The aim of this study is to provide a review for the concept of "parent engagement" in early childhood education, by means of focusing on the concepts of family involvement, partnership and education.

Keywords: Parent Engagement, Partnership, Involvement, Education, Early Childhood Education

SUMMARY

Introduction

Schools in early childhood years, with the help of particular activities and parent groups take part in procedures like; home-school partnership “preparing educational program in collaboration with parents for young children (Önlüer-Özbay,2014)”, parent involvement “involvement of parents to education process and educational experiences (Ames et al., 1995)”, parent education “activities prepared for parents that help parents develop their children’s learning processes (Tezel-Şahin & Özyürek, 2011)”, parent engagement “parental participation in the learning processes and experiences of their children” (Goodall & Ghent, 2014). The purpose of the current study is to provide a scientific organization to focus on the concept of "parent engagement in early childhood education" which is a term that has been emphasized recently in the international literature, by means of questioning literature on terms regarding to parents in early years’ education in national and international literature as home-school partnership, parent involvement and parent education.

Parent “Engagement, Partnership, Involvement and Education.”

Parallel with the Systems Theory and the Ecological Systems Theory, which emphasize the importance of the community in the child’s education process, two major models mention the importance of collaboration between home and school. One of them is the Home-School Partnership Model proposed by Epstein (2001) and the other is the Parent Involvement Process Model proposed by Hoover-Dempsey and Sandler (1995-1997). Parallel with models developed for, the notion of parent involvement in the past was mainly school based (Mattingly et al., 2002) but today it is defined with various contents as; parents’ participation in the educational process and experiences of their children; establishing a partnership between home and school; taking part in the decision-making process; a set of organized events for parents to contribute to children’s development and education; process in which parents’ putting forward their skills in the direction of benefiting children and pre-school education programs; parent-school interaction for sake of child development (Ames et al.,1995; Jeynes, 2005; Oktay et al., 2003; Reynolds, 1996; Tezel-Sahin & Ünver, 2005). Whilst as a reflection of the rapidly changing social life, the scope of parent involvement is evolving and getting more inclusive in the context of meeting community school and family needs. In this context, the understanding of the importance of parent involvement is getting deeper (Baker & Soden, 1997). Indeed, in this development process if the goal is to encourage high levels of parent impact and control, or to work for going on care by becoming "partners" with parents, then an alternative way of professionalization might be looked for. It is claimed that teachers cannot consider themselves as partners while assuming that teachers know better than parents related with education and development of children. Definitely it is stated that, if the goal of parent involvement is empowering parents and teachers, it is important to consider who has the power to give (Hoover-Dempsey & Sandler, 2002; Shimoni, 1991). At this point the need for term parent engagement emerges.

Doing to families or doing with families; listening to families or talking to families; one-way communication or two-way communication; having a community vision restricted to school or encompassing entire neighborhood? All the stated questions should be asked to schools who would like to distinguish parent engagement and parent involvement (Ferlazzo, 2011). Since it works as a result of mutual expectation, to listen and to talk about needs, to understand how sent messages are perceived, to take action by taking the answers of messages, or to see cooperation as a part of the society where the family and school are; parent engagement in education can be considered as a preliminary step to apply the procedures of parent involvement in education.

In this study, by means of following parent involvement and engagement definitions of Ferlazzo (2011); Goodall & Montgomery (2014) and Headstart (2014) as well as following other related literature; a visual that represents the family engagement process in education is created. The family engagement in the visual takes place out of the four areas that are bounded by dashed lines. The reason why the family engagement is located at the outermost point is to express that the family can come together with the school for education. In the second level, parents and teachers who engage (share expectations, living conditions, perception of children) will be inclined to form a partnership for the child's development and education. For this reason, effective partnership includes activities that can be formed after parties are engaged. The nature of the partnership established involve coming together with the determined involvement forms. As one of the effective methods of family involvement, parent education can be used as a technique. That is why in order to indicate one of the major involvement forms, parent education is placed in the middle of the visual. Whilst, in the model the lines between the spheres of family engagement, partnership, involvement and education is separated by dashed lines. This means that the boundaries between the fields are flexible.

Conclusion

Children develop between family and school systems, although systems are separate, they grow by feeding each other (Shimoni, 1991). Since many theories suggest that families should not be considered as independent from society (Bronfenbrenner, 1986; Epstein 2001), it is important to understand; how the family is a reflection of the community before inviting them to partnership, involvement or education activities by means of parent engagement. Future research and practices that have a critical perspective on parent engagement, partnership, involvement or education, can develop parent involvement practices with proven positive impact on children's success. In addition, parent engagement in education concept should be shared with pre-service and in service teachers, administrators and staff, in order to help them to be aware of the fact that the best possible outcome of the education cannot be achieved without the support of each other.

GİRİŞ

Okul öncesi eğitimin hedefleri belirlenirken çocuk tek başına düşünülmemeli, başarılı bir okul öncesi eğitim için, okul aile* ortaklığı sağlanarak aileler eğitim kapsamına alınmalıdır (Atabey & Tezel-Şahin, 2009). Erken çocukluk dönemi çocuklarının temel alışkanlıklar, çizim, ince motor, sosyal-duygusal, dil, akademik benlik saygısı gelişimleri (Gürşimşek, Girgin & Ekinci Vural, 2006; Kınık, Okyay & Aydoğan 2016; Özcan & Aydoğan, 2014); ebeveynlerinin ise çocuklarını tanımak, daha sağlıklı ilişki kurmak ve ilişkilerini daha etkili hale getirmek; çocuklarının öz bakım becerilerini özerklik anlamında daha fazla desteklemek; çocuk gelişimi ile ilgili bilişsel hazır bulunuşluklarına katkıda bulunmak (Aksu & Karaçöp 2015; Biber & Ural, 2016; Özel & Zelyurt, 2016) gibi olumlu etkilerinin bulunduğu erken çocukluk dönemi okul öncesi eğitim aile katılımı alan yazında; aile katılımına dair daha etkin ve güncel bir çerçeveye ulaşmak hedeflenmektedir. Dolayısı ile yapılan araştırmalar anlayış ve uygulama bakımından aile katılımına dair farklı anlayış ve uygulamalar olduğunu öne sürmüştür. Örneğin, ebeveynlerin aile katılımı çalışması alguları, öğretmenlerin yaptıklarını ifade ettikleri etkinlikler ile karşılaştırıldığında, öğretmenlerin yaptığını belirttiği etkinliklerin, ebeveynlerin yapıldığını ifade ettiklerinden daha fazla olduğu bulunmuştur (Ünüvar, 2010). Ayrıca yapılan aile katılımı çalışmalarının çerçevesi yapısal anlamda değişkendir. Örneğin Kurtulmuş (2016) tarafından yayımlanan çalışmada erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin 349 etkinlik planı, içerdiği aile katılımı etkinliği bakımından incelenmiştir. İncelenen etkinliklerin neredeyse sadece üçte birinin aile katılımı etkinliği içerdiği; bu etkinliklerin ise büyük çoğunluğunun çocukların gelişim alanlarını pek hedeflememekle birlikte daha çok odaklanılan alanın bilişsel gelişim olduğu ifade edilmiştir (Kurtulmuş, 2016). Türkiye alan yazınında okul öncesi eğitimde aile katılımına dair uygulamada veya anlayışta farklılıkların olduğu çalışmalar olsa da; ilkokuldan önce çocukları aracılığıyla okul öncesi eğitim velisi olmanın, nasıl ve ne şekilde katılımı yer aldıklarını gözetmeksizin; ebeveynlerin eğitimde aile katılımına daha olumlu bakmasına destek olduğu bulunmuştur (Ekinci Vural & Kocabaş 2016). Bu nedendir ki erken çocukluk döneminde başlatılan sağlıklı aile katılımı süreci; güncel, uluslararası alan yazını takip eder nitelikte ve bilimsel bilgi aracılığı ile uygulamaları değerlendirir nitelikte olmalıdır; bu sayede var olan olumlu bakış açısı etkin bir şekilde geliştirilebilir.

Öğrenci, aile veya okul şartlarına göre boyutu ve içeriği değişebilecek aile katılımı süreci ile ilgili olarak ulusal sosyal bilimler alan yazınında karşılaşılan aile katılımı kavramı, uluslar arası alan yazında karşılaşılan bağlılık (engagement) kavramının bir alt boyutu olarak değerlendirilmektedir. Uluslararası alan yazında çeşitli sosyal bilimler disiplin alanlarında kullanılmakta olan bağlılık kavramının, yine uluslararası alan yazında aile katılımı alan yazında son yıllarda sıklıkla üzerinde durulmaktadır. Gooddal (2012) a göre aile katılımı ile ilgili en geniş tanım olabilecek bağlılık, yaşları büyüdükçe ve geliştikçe değişen çocuklar ve her akademik yılbaşında farklı öğrenci gruplarıyla karşılaştığı göz önünde bulundurulduğunda, hiçbir zaman tamamlanamayabilir. Çünkü bağlılık bir etkinlik gibi bir listeden işaretlenerek sonlandırılacak ya da bir eğitim çıktısı gibi değerlendirilecek bir olgu değildir.

Ulusal alan yazında, aile katılımı sürecinin çocuk başarısı adına daha etkili bir şekilde uygulanması ifade edilirken (Biber & Ural, 2016; Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Gürşimşek, Girgin, Ekinci-Vural, 2006; Özel & Zelyurt, 2016) uluslararası alan yazında ise daha etkin olabilmesi adına bütün çerçeveyi bağlılık açısından değerlendirmek önerilmiştir (Berger & Riojaz-Cortez, 2016; Ferlazzo, 2011; Goodall, 2012; Goodall & Ghent, 2014). Bu nedenle bu makalenin amacı, okul öncesi eğitim uluslararası alan yazınında son yıllarda sıklıkla odaklanılan bir terim olan aile bağlılığı ve ulusal-uluslararası alan yazında yer almakta olan okul-aile ortaklığı, aile katılımı ve eğitimi kavramları üzerine bir inceleme yapmaktır. Çalışmanın temel amacı ise alan yazını ile desteklenmiş “okul öncesi eğitimde aile bağlılığı” kavramı için bir bilimsel altyapı oluşturmaktır.

Kuramsal Altyapı

Ailenin bütün bireylerinin çocuğun gelişimi için çok önemli olduğunu vurgulayan Sistem Kuramı, sistemi oluşturan bütün bireyler ortak bir hedefe sahip olduğunda, çocuk için güçlü bir

destek sistemi oluşturulabildiğini ve bu durumun gelecekte o çocuğu en iyi öğrenim çıktılarına ulaştırabileceğini savunur (Whitchurch & Constantine, 1993). Sistem Kuramı, aynı zamanda ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocuğun genel gelişimine katkı sağladığını vurgular. Çocuğun bağlantı içinde olduğu sisteminin tüm bireyleri (ebeveynler ve öğretmenler ve okul çalışanları), çocuğu yaşadığı alanlarda desteklemek için evde ve okulda bir ortam yaratmak adına birlikte çalışabilir. Ardından, oluşturmuş oldukları yöntem ile çocuğun sahip olabileceği zorlukların üstesinden gelmeye yardımcı olabilir veya çocuğun bütün sisteminin gelişmesinde yardımcı olabilirler (Isabelo, 2006).

Sistem Kuramının sosyal bilimler alanında uyarlaması, gelişim psikolojisi uzmanı Urie Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı'dır (Bronfenbrenner, 1986). Kuram çocuğu yetiştirme ve eğitme konusunda rol oynayan tüm paydaşlar arasındaki ortaklığı ve karşılıklı anlayışı vurgulamak adına kavramsal bir çerçeve sunmuştur. Kurama göre çocuk veya birey sistemlere gömülü, bir dizi sistemin ortasında yer almaktadır; diğer bir deyişle merkezdedir. Çocuğu çevreleyen mikrosistem çocuğun yakın çevresidir (çocuğun ailesi, okulu, akranları vb.) (Isabelo, 2006). Mikrosistem ve onun bir üstünde yer alan mezosistem arasındaki etkileşimler önemlidir çünkü bu etkileşimler çocuğu etkiler. Ebeveynler ve öğretmenler birlikte çalıştıklarında, çocuğun sınıfta ve evde desteklenmesi bu etkileşme bir örnek olarak sunulabilir. Ancak ebeveynler ve öğretmenler benzer bakış açısına sahip değil ise, çocuğun mikro sisteminde net hedefler ve iletişim olmayabileceğinden; çocuk eğitim sürecinde güçlük yaşayabilir (Isabelo, 2006).

Çocuğun eğitim sürecinde toplumun önemli bir yeri olduğunu vurgulayan Sistem Kuramı ve Ekolojik Sistemler Kuramı ile paralel olarak, çocuğun yakın çevresi, ailesi ve okulu ile bağlantının kurulmasına dair iki temel modelden bahsedilebilir. Bunlardan biri Epstein (2001) in önerdiği Ev, Okul ve Toplum Ortaklığı Modeli, diğeri ise Hoover-Dempsey ve Sandler (1997-2005) in önerdiği Aile Katılım Süreci Modeli' dir.

Ev, Okul ve Toplum Ortaklığı Modeli 'ne göre; aile, okul ve toplum çocukların büyüme ve öğrenmesinde etkilidir (Epstein, 2001). Dahası, bu üç faktör çocukların gelişim ihtiyaçlarını karşılamak için bağ kurulması adına önemlidir. Model, ev ve okul arasındaki sorumluluk paylaşımını ve ortaklığını "çakışan küreler (overlapping spheres)" kuramsal kavramı ile açıklamıştır. Ev, Okul ve Toplum Ortaklığı Modeli temel katılım düzeyinden (çocukları okul için hazırlama, gelişimlerini değerlendirme, öğrenmelerine yardımcı olma ve disiplin kazanmalarına destek olma) başlar ve toplum kaynaklarına ulaşmak, aile katılımını güçlendirmek ve aile işbirliklerini arttırmak sürecine kadar farklı düzeylerden oluşur (Ule, Zivoder, Bois-Reymond, 2015). Bu düzeyler altı tanedir ve şu şekilde sıralanır; anne-babalık (parenting): Ebeveynlerin, çocuk ve ergenlerin okul başarısını destekleyebilecek ev ortamı sağlamak konusunda beceri ve anlayış kazanmalarına destek olunması; iletişim (communication): Okuldan eve ve evden okula çocuklarının gelişimi ve okul programları hakkında etkili bir şekilde iletişim kurulması; gönüllülük (volunteering): Okul etkinlikleri ya da sınıf içi etkinliklerle ilgili olarak ebeveynlerin gönüllü olarak dahil edilmesi, ancak okulların ebeveynlerin dahil olabilmesi için eğitim ve esnek programlar sağladığından emin olunması; evde öğrenme (learning at home): Ebeveynlerin evde öğrenmede kullanabilecekleri bilgi ve etkinliklerin sağlanması, böylece ailenin ve okulun bağlantı kurulmasına destek olunması; karar verme (decision making): Ebeveynlerin okul kararlarına ve yönetimine dahil edilmesi ve bu sayede ebeveynlerin liderlik becerilerinin güçlendirilmesi; toplumla ortaklık (collaborating with the community): Okul, öğrenci ve ailelerin gelişim ve öğrenme süreçlerini güçlendirmek için okulların hizmet ve kaynaklarının toplumun hizmet ve kaynakları ile bütünleştirilmesi (Ahioğlu-Lingberg, 2014; Berger & Riojaz-Cortez, 2016; Epstein, 1995, 1996, 2001, 2006). Modeli geliştiren Epstein (1996), bir çalışmada aileleri eğitim sürecine dahil etmeye çalışan, onlar ile ilgilenen ve iyi bir çalışma ortamı oluşturan öğretmenlerin; ebeveynlerin evli veya bekar, eğitim seviyesi yüksek veya düşük olması ile ilgili oluşabilecek önyargılardan uzak olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı çalışmada Epstein; aileleri eğitim sürecine

dahil etmeyen, ailelerle ilgilenmeyen veya onlarla bir çalışma ortamı oluşturmayan öğretmenlerin, ebeveynlerin eğitim durumları ve medeni durumları ile ilgili önyargılara sahip olduğunu bulmuştur. Bu bulgu hem Epstein'in önerdiği modelin öğretmen girişimi ile başlatılan bir süreç olduğunu hem de katılım sürecinde ebeveynlerin özel durumlarının değerlendirilmemiş olma ihtimalini oluşturmuştur. Diğer bir yandan, bu bulgu; eğitimde aile katılımı sürecini aile deneyimleri ve bakış açısı ile değerlendiren Hoover-Dempsey ve Sandler (1995) in önermiş olduğu Aile Katılım Süreci Modeli için anlamlı bir referans noktası oluşturmuştur.

Aile Katılım Süreci Modeli; ebeveyn katılımını zamanla oluşan dinamik bir süreç olarak değerlendirmektedir ve ebeveynlerin; okulun, yerel topluluğun ve çocukların eğitimine katılım sürecini sıklıkla şekillendirdiğini ifade etmektedir. Model; çocuğun eğitimiyle ilgili ebeveyn kararları, ebeveynlerin inançları, yaşam bağlamları ve okuldan aldıkları davet ile çocuklarının kendi arzuları üzerine kurulmuştur. Modele göre aileler, çocukları cesaretlendirir, güçlendirir ve yönlendirir; çocuklar ise akademik öz-yeterlik, içsel motivasyon ve özdenetim geliştirir; sonuçta bütün bu faktörlerin birleşimi ise akademik başarıyı sağlar (Ule, Zivoder, Bois-Reymond, 2015). Ebeveynlerin, çocuklarının eğitim yaşantısına neden katıldıklarını, katılımın türünü nasıl seçtiklerini ve katılımlarının nasıl çıktılarının olduğunu araştırmalarına konu eden Hoover-Dempsey ve Sandler (1995), ailenin çocuğun eğitim yaşantısına katılma kararı vermesine neden olan psikolojik faktörleri incelemiş ve gruplandırmışlardır. Bunlar: ebeveynin rol yapısı, öz yeterlik algısı, okul yönetiminden algıladığı katılım daveti ve çocuğundan aldığı algıladığı katılım davetidir. Modelin geliştirilmiş formunda ise Walker ve arkadaşları (2005) ebeveynlerin katılım kararı vermesinde etkili olan üç büyük faktör belirlemişler ve Hoover-Dempsey ve Sandler (1995)' in önerdiği diğer değişkenleri bu faktörlerin altında ele almışlardır. Güncellenmiş modele göre; ebeveyn rol yapısı, geçmiş okul deneyimi ve öz yeterlik algısı değişkenleri *ebeveynin motivasyon inançları* faktörü altında; ebeveynin okuldan algıladığı genel davet algısı ile çocuk ve çocuğun öğretmeninden algıladığı özel davet algısı değişkenleri *ebeveynin diğerlerinden algıladığı katılım davet algısı* faktörü altında; ebeveynin katılım için uygun zaman ve enerji algısı ile katılım için gerekli bilgi ve beceri algısı değişkenleri ise *algılanan yaşam kaynakları* faktörü altında yer almaktadır (Kaya & Bacanlı, 2016; Walker ve ark, 2005). Adına geliştirilen teori ve modeller ile paralel olarak, aile katılımı ile ilgili kavramsal çerçeve de genişlemektedir. Ancak genişleyen çerçeveyi anlamlı bir şekilde değerlendirebilmek adına aile katılımının hem teorik altyapısını hem de var olan kavramsal çerçevenin günümüz alanyazındaki yerini incelemek önem taşımaktadır.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE AİLE “BAĞLILIĞI, ORTAKLIĞI, KATILIMI ve EĞİTİMİ”

Geçmişte okul odaklı katılımı içeren aile katılımı kavramı (Mattingly ve ark., 2002), günümüzde ebeveynlerin eğitim sürecine ve çocuklarının eğitim deneyimlerine katılımı; ev ve okul arasında ortaklık kurulması, ailelerin okul ile ilgili konularda karar verme sürecinde rol alması; anne-babaların çocukların gelişim ve eğitimlerine katkıda bulunmaları için organize edilmiş etkinlikler bütünü; ailelerin kendileri, çocukları ve okul öncesi eğitim programlarına yarar sağlayacak doğrultuda yeteneklerini ortaya koyma süreci; çocuk gelişimi nedeniyle ebeveyn-okul etkileşimi; ebeveynlerin çocukların eğitim ve tecrübelerine katılımı (Ames, 1995; Jeynes, 2005; Oktay ve ark., 2003; Reynolds, 1996; Şahin ve Ünver, 2005) gibi çeşitli çerçevelerde tanımlanmaktadır. Aile katılımı tanımı, sürekli değişim içinde olan sosyal yaşantının bir yansıması olarak toplum, okul ve aile ihtiyaçları doğrultusunda gelişmekte ve daha kapsayıcı hale gelmektedir. Bahsedilen kapsayıcı tanımlar okul ve ebeveynler arasındaki ilişkilerin etkileri hakkında daha geniş kapsamlı görüş sağlamaktadır. Bu bağlamda, aile katılımının önemine ilişkin görüşler daha da derinleşmektedir (Baker & Soden, 1997).

Aile katılımı tanımları incelendiğinde, başarılı bir aile katılımı için öncelikle okul aile ortaklığının kurulmasına ihtiyaç olduğu vurgusu ile karşılaşılmıştır. Ebeveynler, okul aile ortaklığı ile okulun yönetim ve karar verme süreçlerine katıldıklarında ise; hem kendi çocuklarının öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerinin sağlanabileceği, hem de kendi bölgelerindeki eğitim kurumlarının gelişimine ve gelişimine katkı sunmalarının sağlanabileceği belirtilmiştir (Alisinanoğlu, Bay & Şimşek, 2014; Güven, 2011). Alan yazında özellikle aileler ile ortaklık

kurulmasının ve onların eğitim sürecine katılmasının çocuğun gelişiminde ve çevresinde onun eğitimi için çalışan bir çevrenin oluşmasında desteği olabileceği belirtilmiştir (Erdoğan & Demirkasımoğlu, 2010).

Okul aile ortaklığının bir alt boyutu olarak değerlendirilen okul öncesi eğitimde aile katılımına dair yapılmış olan araştırma bulguları, öğretmenlerin; ebeveynleri eğitimde aile katılımı sürecinde daha fazla yer alan çocukların, ebeveynleri katılmayanlara oranla başarı testlerinde daha başarılı olduğunu, okula devam oranının daha fazla olduğunu ve daha olumlu davranışlar sergilediğini belirttiğini ortaya koymuştur (Epstein ve ark., 2002; Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Wen, Bulotsky-Shearer, Vaughn & Korfmacher, 2012). Güncel bir örnek verilecek olursa, 2014 yılında Abel; aile ortaklığını kendi sınıflarında daha iyi uygulayacak şekilde hazırlamaları için öğretmenlerin aile katılımı yöntemlerini deneyimlemesine yönelik bir araştırma yapmıştır. Çalışmada öğretmenler, bir dizi (okul temelli katılım, ev temelli katılım, iki yönlü iletişim, tek yönlü iletişim gibi) aile katılımı etkinliklerine katılma fırsatı bulmuşlardır. Çalışma sonucunda, okuldaki ebeveyn katılımının artmasının çocuklar için olumlu öğrenme çıktıları oluşturduğu bulunmuştur (Abel, 2014). Bu ve buna benzer pek çok çalışmanın bulguları (Christenson & Sheridan, 2001; Fantuzzo, McWayne, Perry, & Childs, 2004; Rimm-Kaufman & Pianta, 1999; Sverdlov & Aram, 2016) aile katılımı kavramının değerini ve öğretmenlerin eğitim sürecinde ailelerin rolünün değerini fark etmesini ifade etmek adına betimleyici olarak değerlendirilebilir. Buna rağmen aile katılımı ile ilgili güncel tanımlar incelendiğinde, ebeveynlerin çocukların eğitim sürecine daha etkin bir şekilde nasıl ve ne şekilde dahil edilebileceği sorusunun sorulması önem taşımaktadır. Soru için yanıtlar ise uluslararası alan yazında, aile katılımına dair tanımlar ve bu tanım çerçevesinin etkinliğinin değerlendirilmesi aracılığı ile araştırılmaktadır.

Uluslararası alan yazında aile katılımına dair tanımlar; inançlar, tutumlar, beklentiler ve motivasyonları içermektedir (Feuerstein, 2000; Jeynes, 2005; Georgiou, 2007; Hoover Dempsey & Sandler 1995; Reynolds, 1996). Bu tanımlar, aile katılımını farklı iki grup arasındaki ortaklık sürecinin bir parçası olarak değerlendirirken; okul öncesi eğitim ve eğitimde aile katılımı konusunda öğretmen ve ebeveyn beklentisi farklılıklarının incelenmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Sverdlov ve Aram'ın 2016 yılında yapmış oldukları çalışma, bahsedilen durumu örneklendirebilecek niteliktedir. Çalışmada, anaokulu ve ilköğretim okulu öğretmenlerinin ve çocukları bu okullara devam eden ebeveynlerin, eğitim süreci ile ilgili görüşleri arasında farklılıklar olduğu bulunmuştur. Öğretmenler, eğitim sürecinde çocukların olumlu benlik saygısını kazanmalarını teşvik etmelerini en önemli hedef olarak belirleyip; okuma yazma ve matematik becerilerinin gelişimini en az önemli olarak değerlendirmişlerdir. Ebeveynler ise çocuklarının okuma yazma ve matematik becerilerinin gelişimini en önemli hedef olarak gördüklerini belirtmişlerdir (Sverdlov & Aram, 2016). Lawson (2003)' un çalışmasında ise, ebeveynlerin ve okul öncesi öğretmenlerinin, aile katılımı anlayışlarının zıt olduğu tespit edilmiştir. Bulgulara göre ebeveynler için aile katılımı ebeveynlerin öğrenim görmekte olan çocuklarının ihtiyaçları için mücadele etmesi gerektiği anlamına gelirken, okul öncesi öğretmenleri için aile katılımı ebeveynlerin ortaklık kurması ve çocuğun eğitimiyle ilgilenmeleri anlamına geliyordu. Bununla birlikte çalışmada; hem okul öncesi öğretmenleri hem de ebeveynler, çocukların sağlıklı ve destekleyici bir ortamda gelişmesi ve onların başarılarının desteklemesi için öğretmenlerin ve ebeveynlerin katılıma ihtiyaç duyduğunu savunmuşlardır.

Öğretmenlerin ve ebeveynlerin çocuklardaki eğitim çıktısı beklentilerinin birbirinden farklı olması, çocuklarının eğitimde alacakları rollerin de farklı olması anlamına gelebilir. Bu nedenle öğretmen ve ebeveynlerin birbirlerinin beklentilerini ve bu beklentileri karşılamak konusunda paralel olmayı göz önünde bulundurmaları önemli görülebilir. Ancak öğretmenlerin aile katılımını sağlamak konusunda sorumlu kişiler olarak değerlendirilmesi (Greenwood & Hickman, 1991) iki taraflı bir süreç olan katılım sürecinin, iş yükü ve aktiflik bakımından okul ve öğretmen merkezli olması sonucunu oluşturmaktadır. Aile katılımı ile ilgili araştırmalar ebeveyn açısından incelendiğinde ise, ailenin temel ihtiyaçlarını (sağlık, konut, istihdam ve geçimle ilişkili destekler) karşılamak için mücadele eden ebeveynlerin, okul ile ortaklık kurabilmeleri için üstesinden gelmeleri gereken önemli engeller ile karşılaştığı belirtilmektedir. Bazı ebeveynler için bu engeller, çocuklarının okulları ile etkileşime ayırabilecekleri zamanın az olmasına yol açabilir

(Lawson, 2003). Bunun yanında bir grup ebeveyn için, katılıma dair karşılaştıkları engeller, zaman sınırlamalarını aşarak, benlik algıları ile ilişkili olan; özerklik, güven ve yetkinlik gibi bireysel duyguları içerebilir (Epstein, 2001).

Yukarıda belirtilen katılımı etkileyen faktörler, bir anlamda, bireyselleşmenin bir ürünü olarak değerlendirilebilir. Ule, Zivoder, Bois-Reymond, (2015) bireyselleşmeyi, sadece gelişmekte olan bireylerin kendi özel yaşantılarını değil, aynı zamanda ebeveynlerini, öğretmenlerini ve eğitim süreçlerini, sosyal bağlantılarını şekillendiren ve detaylandıran gizli bir güç olarak nitelmiştir. Bireyselleşme ayrıca, okuldaki başarının önem kazanması anlamına gelirken, okul da bu başarının sorumluluklarını öğrenciler ve aileleri için temsil eder. Bu çerçevede, aile katılımı kavramı giderek daha fazla ilgi görmeye başlamıştır. Bu bakış açısında, aile katılımı, üç kavramın (aile içileşme, bireyselleşme ve kurumsallaşma) ilk aktif seviyesi olarak değerlendirilebilir (Ule, Zivoder, Bois-Reymnd, 2015).

Aile katılımı kavramına aile eğitimi açısından bakıldığında ise; aile katılımı ile yakın ilişki içinde bulunan aile eğitiminin, ailelerin yetkinliğini geliştirebileceği, çocuklarıyla olan sert ve kritik etkileşimlerin sayısını azalttığı ve disiplin kullanımını iyileştirdiği ifade edilmiştir (Wright & Wooden, 2013). Wright ve Wooden (2013)' e göre bu olumlu bulgulara rağmen, eleştirel ve post modern düşünce, ebeveyn eğitiminin yapısal organizasyonunu, böyle bir eğitimi isteyen bireylerde "eksik benlik" oluşturan bir "içselleştirici söylem" oluşturabileceğini belirtmektedir. Özetle, eğitim alan veya almak durumunda kalan ebeveyn, eğitim alması gerektiğini ifade eden aile katılım sistemine karşı çekinceli, düşük özgüvenli ve uzak durabilir. Dolayısı ile çocuğun başarısı için başlatılmış süreç etkisiz hale gelebilir. Oysaki aile katılımı sürecinde etkinleşme; aile katılımının hem ebeveynler hem de personel tarafından nasıl kavramsallaştırıldığına ve uygulandığına bağlıdır. Aile katılımı uygulamalarında geleneksel kavramlar üzerinden gidildiğinde, aile katılımı aile eğitime dönüşebilmektedir. Bu durumda bilgisiyle, statüsüyle ve gücüyle ailelere karşı duran "profesyoneller", ailelere işlerini nasıl daha iyi yapacaklarını öğretebilenin çalışmalarını yapabilmektedirler (Shimoni, 1991). Ancak okul öncesi eğitimde aile katılımının amacı, aile katılımının bir alt boyutu olarak değerlendirilen aile eğitiminin olumsuz çıktılarından uzak durmak ve aile etkisini ve kontrolünü teşvik etmek; veya ebeveynlerle "ortak" olarak gelişimin devamlılığını sağlamaya gayret etmek ise, o zaman alternatif bir işbirliği modelini düşünmek gerekebilir. Aile katılımının amacı güçlendirmekse, öğretmen ve ebeveynlerin özellikleri göz önünde bulundurularak kimin güçlendireceği değerlendirilmelidir (Hoover-Dempsey & Sandler, 2002; Shimoni, 1991).

Okul Öncesi Eğitimde Aile Bağlılığı

Eğitimde aile sürecini destekleyebilmek için aile katılımı ve aile bağlılığı (engagement) kelimeleri arasındaki farkı anlamamanın önemli olduğunu vurgulayan Ferlazzo (2011), "bağlılık (İng-engagement)" sözcüğünün anlamlarından birinin "sarmak, çevrelemek" olduğunu, oysa "katılım (İng-involvement)" kelimesinin anlamlarından birinin ise "bir araya gelmek" olduğunu belirtmiştir. Bu iki tanım kavramsal olarak birlikte ele alındığında, "bağlılık" yalnızca etkinlikten fazlasını kapsıyor görünür. Bu, ebeveyn bağlılığının okullar ile ebeveyn katılımından daha büyük bir taahhüdü, daha büyük bir eylem sahipliği anlamına geleceği anlamına gelir (Goodall & Montgomery, 2014). Ulusal alan yazında katılım sıkça odaklanılan bir kavram olmasına rağmen "engagement" kavramı farklı disiplinlerde benzer anlamlar çerçevesinde ancak farklı Türkçe kelimeler ile ifade edilen bir kavramdır.

Ulusal alan yazında "engagement" kavramının kullanıldığı Türkçe yayınların İngilizce özet bölümleri incelendiğinde, "engagement" kelimesinin özellikle örgütsel davranış alan yazınında ve eğitim alan yazınında kullanıldığı görülmüştür (Arastaman, 2009; Aypay & Eryılmaz, 2011; Çalışkan, 2014; Kalaycı & Özdemir, 2013; Maden-Eyiusta, 2015; Öncü, Şengel & Delialioğlu, 2013; Özdemir & Kalaycı, 2013; Özsoy, Kuruyer, Özsoy & Tabak, 2013). Örgütsel davranış alanyazınında İngilizce karşılığı "work engagement" olan kavram, Türkçe 'de "çalışmaya tutkunluk" olarak isimlendirilmiştir. Burada tutkunluk kavramı, bir anlık ve kendine özgü bir duruma değil; tek bir nesneye, kişiye ya da davranışa odaklanmayan, daha kalıcı ve yaygın duygusal-bilişsel bir durum olarak açıklanmıştır (Schaufeli, Salanova, González-Romá ve Bakker, 2002). Ulusal eğitim alan yazınında "engagement" kavramının Türk diline çevirilerinde ise iki farklı kelime ile

karşılaşmıştır; bunlar bağlılık ve katılım'dır. Bağlılık kelimesi okula bağlılık (school engagement) kavramı çerçevesinde Türkçeleştirilmiş ve davranışsal, duygusal ve bilişsel olmak üzere üç boyutunun olduğu ifade edilmiştir (Jimerson, Campos ve Greif, 2003). Okula bağlılık 'öğrencilerin okuldaki etkinliklere katılımı ve kendilerini okul ile özdeşleştirmeleri' (Finn ve Voelkl, 1993, s. 249) olarak açıklanmıştır (Özdemir & Kalaycı, 2013). Engagement kelimesinin ulusal eğitim alan yazında katılım olarak Türkçe 'ye çevirildiği yayınlarda ise; öğrencinin derse katılımı olarak açıklanmıştır. Burada bahsedilen katılım; öğrencilerin okul tarafından sunulan aktivitelere katılması, okula ve derse katılımı olarak açıklanmıştır (Aypay & Eryılmaz, 2011; Natriello, 1984).

Engagement kelimesinin ulusal alan yazında kullanılan üç karşılığı, Türk Dil Kurumu sözlüğünde taranmıştır. Bağlılık "Birine karşı, sevgi, saygı ile yakınlık duyma ve gösterme, sadakat" olarak tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu, 2018). Katılmak "Bir topluluğa girmek, iştirak etmek, iltihak etmek" olarak tanımlanmıştır. Tutkun kelimesi ise "Bir şeye alışmış, bağlanmış, düşkün" (Türk Dil Kurumu, 2018) olarak tanımlanmıştır. Bu noktada tutkunluk kelimesinin bir anlamının da bağlılık olarak ifade edildiği TDK sözlüğünden ve ilgili alan yazında yapılan taramalardan yola çıkılarak bir değerlendirme yapılmıştır. Öğrencilerin okula bağlılıkları kuramsal olarak, örgütsel tutkunluk ile ilişkilendirilebilir. Bu bakış açısı Özdemir ve Kalaycı (2013)'ün de belirtmiş olduğu gibi bir öğrencinin okula bağlı olduğunda okulun eğitsel amaçlarına yönelik sadakat duygusu taşıması ve bu bağlamda okulu olumlu bir yer olarak algılaması olarak değerlendirilebilir. Katılım kelimesi ise var olan bir gruba girmek anlamını taşıdığından, tek taraflı bir beraberlik sürecini ifade edebileceğinden "engagement" kelimesinin eğitim alan yazınındaki Türkçe karşılığı olarak değerlendirilemeyeceğine ulaşılmıştır. Ferlazzo (2011)'in "engagement" tanımı ile örtüşen bağlılık kavramı, sosyal bilimler "eğitim" alanyazınında "engagement" kelimesinin bağlılık olarak aile katılımı alan yazında yer alması için olanak hazırlamıştır.

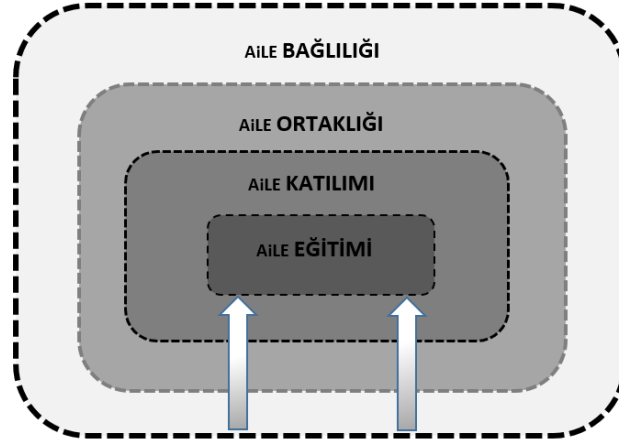
Amerika Birleşik Devletleri'nde 1961 yılında uygulanmaya başlanıp günümüzde de devam etmekte olan ekonomik açıdan yoksul aile çocuklarının bilişsel, duygusal, fiziksel ve sosyal yönden gelişimlerine yönelik destek vermek amacıyla geliştirilen Head Start programı resmi internet sayfasında, 2014 yılında bir rapor yayınlanmıştır (Head Start, 2014). Raporda aile katılımı ve aile bağlılığı kavramları açıklanmıştır. Rapora göre aile katılımı, çocuk ve yetişkin gelişimini destekleyen çeşitli politika ve programlara karar verme süreci de dahil olmak üzere; Head Start program faaliyetlerine katılma olanaklarını ifade eder. Aile bağlılığı ise; karşılıklı, kültürel açıdan duyarlı olan ve hem çocuklar hem de aileler için bireysel ve toplu olarak en iyi olanı destekleyen, Head Start proje çalışanları ile aileler arasında devam eden, hedefe yönelik ilişkileri ifade eder. Personel ve aileler, çocukların öğrenmesi ve geliştirilmesi, çocuklara ve ailelere yönelik ilerlemelere ve programa ebeveyn katılımına ilişkin sorumluluğu paylaşır. Head Start programına göre ebeveyn katılımı, ebeveyn bağlılığı yapısının bir parçasıdır. Raporda belirtilen aile katılımı ile aile bağlılığı kavramları arasındaki temel farklılıklar, tablo 1 de derlenmiştir.

Tablo 1. Aile katılımı ve aile bağlılığı arasındaki birkaç temel farklılık

	Aile Katılımı	Aile Bağlılığı
Sorumluluk	Eğitim personelinin sorumluluğundadır.	Tüm çalışanların ve yönetim sistemlerinin bir parçasıdır.
Hedef ve Hedef Kitle	Bir toplantıya katılan ebeveynlerin sayısı gibi çıktılar çerçevesinde incelenebilir. Etkinliklere katılan küçük yüzdeler aile grupları (ebeveyn toplantıları, özel etkinlikler) ile çalışır.	Ailelerin ilerlemesini sağlayan pozitif, hedefe yönelik ilişkilerin kanıtı ve süreci üzerine odaklanır. Sürekli devam eden ilişkiler sayesinde, aile üyeleri, ebeveyn ve ailenin bağlılığı çıktıları ile ilişkili olarak çeşitli, hedefe dönük yöntemlerle çalışır.
Veri Kaynağı	Çocuklar ve ailelerden veri toplar	Ailelerin çocuklarının ilerleme ve gelişimlerini desteklemek için çocuk verilerini anlamalarına ve kullanmalarına yardımcı olur.

Head Start (2014)' ten derlenmiştir.

Ferlazzo (2011); Goodall & Montgomery (2014) ve Headstart (2014)'ün katılım ve bağlılık tanımları, ayrıca ilgili diğer alan yazından yola çıkılarak; eğitimde aile bağlılığı sürecini modelleyen görsel oluşturulmuştur. Görsel Şekil 1'de incelenebilir.



ŞEKİL 1. Eğitimde aile bağlılığı süreci

Şekil 1 de aile bağlılığı geçirgen çizgiler ile sınırları belirlenmiş dört alanın en dışında yer alır. Aile Bağlılığı kavramının en dışta yer almasının nedeni, ailenin okul ile öncelikle bir arada, birlikte eğitim için var olabileceğini ifade etmektir. Bağ kuran (beklentilerini, yaşam şartlarını, çocuk algısını paylaşabilen) ebeveyn ve öğretmen, çocuğun gelişimi ve onun eğitimi için ortaklık kurma eğiliminde olacaktır. Bu nedenle etkili ortaklık, bir bağ kurulduktan sonra yapılabilecek etkinlikleri kapsar. Ortaklığın ne içereceği ise bir araya gelerek belirlenmiş aile katılımı etkinlik ve yöntemleri ile yön bulur. Etkili aile katılımı yöntemlerinden biri olarak ise, sıklıkla kullanılan yöntem olan, ailelere belirli konularda eğitim verilmesi yer alır ki bu da en merkezdeki alandır. Şekildeki alanlar arasına kesik çizgiler çizilmiştir; bu, alanların arasındaki sınırların esnek olduğu yani geçiş yapılabileceği anlamına gelir. Örneğin bir öğretmen aileler ile bağ kurmadan, bir aile eğitimi programı hazırlayıp, tek yönlü iletişim yöntemleri ile (poster, mektup vb.) ebeveynleri eğitim etkinliğine davet edebilir. Davetine katılım ise oldukça yüksek düzeyde olabilir. Ancak aksine; bağlılık, ortaklık ve katılım yolları izlenmeden alınan bir yol olduğu için katılım oldukça düşük düzeyde de olabilir. Hoover- Dampsey ve Sandler'in (1995-1997) de kuramlarında belirtmiş oldukları gibi, aile katılımı sürecinin; ebeveynlerin motivasyon düzeyleri, davet algıları ve hayat koşullarının aile katılımının başlangıç düzeyi olarak değerlendirilmesi ve katılım türleri, eğitim ve model olmaya doğru ilerlemesi, şekil 1 de aktarılan bağlılık kurmaktan eğitime almaya süregelen bir süreç olarak değerlendirilebilir.

Güncel araştırmalar, çocukların öğrenmesi ile ebeveyn bağlılığının değerini belirginleştirmektedir (Goodall & Montgomery, 2014). Burada amaç ebeveyn bağlılığının değerini iddia etmek değil; bunun yerine, eğitimde aile bağlılığı kavramını desteklemek için güncel araştırmalar kullanmaktır. Ogelman (2014), okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı araştırma bulgularında; bazı aile katılımı çalışmalarının (ebeveyn toplantısı, bireysel görüşme, gelişim raporları, sınıf içi eğitimlere katılma, özel günlerde ebeveyni okula davet etme) yapılma sıklıklarında, öğretmenler tarafından "ihtiyaç duyuldukça" seçeneğini belirtildiğini vurgulamıştır. Çalışmada bu ihtiyaç durumunun, öğretmene, aileye ya da çocuğa mı ait olduğu, kimin ya da kimlerin ihtiyaçları doğrultusunda çalışmaların gerçekleştirildiği, bu ihtiyaçların nasıl fark edildiği gibi konuların, araştırma kapsamında olmadığı için belirlenmediği; ancak aile katılımı gibi çocuk, ebeveyn, öğretmen ve dolaylı olarak okul ve toplum için önemli olan bu çalışmaların, ihtiyaç duyulduğu zamanlarda yapılmasından öte; bir eğitim- öğretim yılı içerisinde düzenli olarak yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Çeşitli engeller nedeniyle ihtiyaç duyup, ihtiyacı konusunda iletişime geçemeyen; iletişime geçmek isteyip, bu iletişim için ortam bulamayan aileler veya eğitime ihtiyaç duymadığını düşünen ebeveynler, çocuklarının gelişimine güçlü katkıda

bulunan aile katılımı sürecinde yer alabilir mi? Elbette ki ebeveynlerin ihtiyaç ve istekleri doğrultusunda ortaklık ve/veya katılım süreçlerinin belirlenmesi, veya bütün ebeveynlere ulaşmanın bir yolunun bulunması eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması bakımından oldukça önemlidir. Belirtilen gibi, bazı ebeveynlerin ya okullarla bağ kurmamayı seçebilecekleri ya da bağlılık kurmaya çalışırken önemli engellerle karşı karşıya kalabileceklerine dair kanıtlar vardır. Ancak mevcut durum, çocuklarının öğrenimine katılma isteklerinin eksikliğini yansıtmamaktadır (Demircan & Tantekin-Erden, 2015; Kim 2009; Levine 2009). Aile bağlılığı gibi geniş bir kavram, tüm ebeveynlere, çocuklarını geliştirmek konusunda uygun destek sunabilecek bir temel oluşturacaktır (Goodall ve Vorhaus, 2011); çünkü kavram bir etkinlik yapmadan önce davranışsal, duygusal ve bilişsel olarak bağ kurabilmenin önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Bu noktada ebeveyn ve öğretmenlerin eğitim sürecinde, çocuğun eğitime destek olmak konusunda birbirlerini nasıl algıladıkları göz önünde bulundurulmalıdır. Neslitürk, Çamlıbel-Çakmak & Asar, (2014)'ün çalışma bulguları, oldukça önemli olan eğitimde aile katılımı ve onun bileşenleri arasında uyumlu bir ilişki olmasına rağmen bağlılık kurulmadığını işaret etmektedir. Araştırmada 112 okul öncesi öğretmeninden "okul öncesi velisi" kavramına ilişkin metaforlar üretmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda anaokulu müdür ve öğretmenlerinin; ebeveynlerin bir bölümünü, çocuklarının eğitim-öğretimine ilişkin olarak; bilinçsiz, ilgisiz, çocukları için neyin iyi olduğunu bilmeyen, okul ile yeterince ortaklık kurmayan ancak içgüdüsel olarak çocuklarını koruma davranışı gösteren kişiler olarak algıladıkları ayrıca ebeveynleri eğitim öğretim etkinliklerinin paydaşları olarak görmedikleri bulunmuştur. Çalışmaya göre müdür ve öğretmenler ebeveynlerden kendilerini uzman kabul ederek, sadece söylediklerini yapan, çalışmalarına müdahale etmeyen kişiler olmalarını beklediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin okulöncesi ebeveyn kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar 112 öğretmenden toplanan veriler çerçevesinde 11 kavramsal kategoride toplanmıştır. En çok metafor bulunan kategoriler; engelleyici ebeveyn (27 adet), destekleyici ebeveyn (21 adet), araştıran ve öğrenen ebeveyn (18 adet)'tir. Erdoğan ve Demirkasımoglu (2010) benzer şekilde, ebeveynlerin; hem çocuklarına hem de öğretmenlere karşı aşırı kontrolcü ve baskıcı davranışları ile ilgili bulgularının altını çizerek bu durumun öğretmenler açısından istenen bir durum olmadığını belirtmişlerdir. Belirtilen bu iki çalışma, öğretmenlerin ebeveynleri nasıl algıladıklarını değerlendiren çalışmalardır. Ancak eğitimde bağlılık gibi kapsamlı bir kavram, ebeveyn ve öğretmenlerin birbirleri ile ortaklık kurmadan önce tanıyıp aynı hedef için yol alma güdüsüyle hareket etmelerini bekler. Bu nedenle bağlılık kavramına odaklanıldığında, var olan durumun saptanmasının yanında çeşitli bağlılık çalışmaları aracılığıyla, öğretmenlerin veya ebeveynlerin neden birbirlerini belirtilen şekillerde algıladığına odaklanmak önem kazanmaktadır.

Eğitimde aile bağlılığının etkili olabilmesi için, evde öğrenmeyi teşvik eden bir tutumla kök salması gerekir; çünkü bunun, çocukların başarısı ile olumlu biçimde bağlantılı olduğu bulunmuştur (Desforjes ve Abouchar 2003; Sylva ve ark., 2003). Telefon görüşmeleri ile yapılmış araştırma sonuçlarına göre Peters, Seeds, Goldstein ve Coleman (2007) ebeveynlerin çocuklarının öğrenmelerinde bağlılığın öneminin farkında olduğunu bulmuştur, ancak bu rolü üstlenme konusunda kendilerine güvenlerinin az olduğunu ifade etmişlerdir. Okul çalışanları ile yapılan görüşmelerde ise, okulların aile bağlılığını öncelikle okul odaklı ve okulları destekleyen ebeveynlerle kurduğu bulunmuştur (Harris & Goodall, 2008). Bu da ulusal alan yazında olduğu gibi uluslararası alan yazında, katılım gibi bağlılığın da okul merkezli bir olgu olarak değerlendirilebileceğini yansıtabilir. Oysaki eğitimde aile bağlılığının, eğitimde aile katılımını kapsayan bir terim olduğunu vurgulayan Ferlazzo (2011); uygulama anlamında aile katılımı ve aile bağlılığını şu şekilde açıklar: "Aile katılımı için çabalayan bir okul genellikle projeler, ihtiyaçlar ve hedefler ile başlar ve ebeveynlere nasıl katkıda bulunabileceklerini söyler. Aile bağlılığı için çalışan bir okul, dinledikleri ile sürecine yön çizer; ebeveynlerin ne düşündüğünü, hayal ettiğini ve ne için endişelendiğini dinlemek eğilimindedir. Aile bağlılığının amacı, ebeveynlere hizmet etmek değil, ortak kazanmaktır (Ferlazzo, 2011)".

Türkiye alan yazınında ise; eğitimde aile katılımına dair çalışmalar; okul ve ailenin iki farklı toplumsal kurum olduğunu, farklı beklentiler içinde olabileceklerini ancak ortak bir hedef olan çocuğun en iyi şekilde gelişimi için birlikte çalışmalarının gerekli olduğunu vurgulamıştır (Abbak,

2008; Atakan, 2010; Aydın, 2005; Çamlıbel Çakmak, 2010; Özcan, 2012; Şimşek ve Tanaydın, 2001; Tezel Şahin ve Özbey, 2009; Ünüvar, 2010). Aydın (2005) aile katılımının okula bağışta bulunmak, çocukların başarı durumunu öğrenmek ya da bir sorun olduğunda okulu ziyaret etmekle sınırlı olmaması gerektiğini; aileler ile ortak gibi çalışılması gerektiğini belirtmiştir. Ulusal alanyazında aile katılımı ile ilgili sunulan bulgular ve görüşler, aile katılımı tanımı çerçevesini yansıtmakta, aile bağlılığı kavramı için ise zemin hazırlamaktadır. Diğer bir deyişle Ferlazzo (2011) nun önermiş olduğu eğitimde aile bağlılığı kavramı ve ulusal alan yazında okulların aile katılımı için ortak bir paydada bulunabileceğinin önerilmiş olması, eğitimde aile bağlılığı olgusunun alanyazında ve uygulamada yer alması gereğini işaret etmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Okul ve aile zaman zaman birbirinden farklı toplumsal kurumlar olarak değerlendirilseler de ortak varlıkları olan çocuk ile aktif ilişki içindedirler. Şimşek ve Tanaydın (2001) eğitimde başarıya ulaşmak için okulda yapılan etkinliklerin evde de desteklenmesinin önemli olduğuna, bu nedenle eğitimde ortaklık kurulmasının gerekli olduğuna değinmişlerdir. Eğitimde aile ortaklığının aile katılımı ve aile eğitimi etkinlikleri ile sağlanabileceğinin belirtildiği ulusal alan yazını, okul öncesi eğitimde aile katılımı bakımından incelendiğinde ise genellikle öğretmen etkinlik ve görüşleri odaklı çalışmaların yapıldığı ve aile paydaşından yeterince destek alınmadığı sonucu ile karşılaşmıştır. Uluslararası alan yazında ise karşılaşılan aile katılımı çalışmalarında ailelerin yer almayışı-alamayışı ekonomik, sosyal veya bireysel nedenler ile ilişkilendirilmiş, katılım sürecini daha aktif hale getirebilmek adına çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Eğitimde aile katılımı pek çok çerçevede tanımlanmış ve incelenmiştir ancak erken çocukluk eğitiminde hangi türde aile katılımı uygulanabileceğine dair kararlar ile ilgili daha fazla araştırma yapılması öngörülmektedir (Shimoni, 1991). Eğitimde aile katılımının sadece öğretmen veya eğitim kurumu odaklı desteklediği yönelimler dışında; Hoover-Dempsey ve Sandler (2005), aile katılımını yönlendiren mekanizmaların okullarda kullanılan mekanizmalara paralel olarak çalıştığını varsaymakta; çocuk ve ebeveyn açısından da aile katılım sürecinin değerlendirilmesi gerektiğini önermektedir. Hoover-Dempsey ve Sandler (2005), aile-ebeveyn katılımını oldukça önemli bir kavram olarak değerlendirirken, sistemsel ve tanımsal eksiklikler nedeniyle uygulamada engeller olduğunu vurgulamaktadır. Bu çalışmada uluslararası alan yazında aile katılımı sürecine dair bakış açıları incelenerek, süreci eğitimde daha da etkin hale getirmek adına önerilmiş bir üst başlık olan “eğitimde aile bağlılığı” kavramı tanıtılmıştır.

Ailelere çalışmak mı, ailelerle bağlantılı çalışmak mı; ailelerle konuşmak mı, aileleri dinlemek mi; tek yönlü iletişim mi yoksa iki yönlü iletişim mi; okul çevresindeki topluma ait alanlardan bağımsız bir bakış açısına mı yoksa bulunduğu alanla ortak bir bakış açısına mı sahip olmak? Ferlazzo (2011) bu soruları, katılımdan önce bağlılık hedefinde olan okulların sorması beklenen sorular olarak değerlendirmiştir. Çünkü karşılıklı beklentiler doğrultusunda çalışmak; dinleyerek ihtiyaçlar doğrultusunda konuşmak, gönderilen mesajların nasıl algılandığını anlayıp mesajların cevaplarını değerlendirerek harekete geçmek, ya da aileyi ve okulu bulunduğu toplumun bir parçası olarak görerek ortaklığı kurmak, aile ile önce bağ kurup- *bağlılık*, sonra onu yapılan işlerin bir parçası yapmak - *ortaklık* veya aileyi katmak-*katılım* hareketini getirir. Bu nedenle eğitimde aile bağlılığı, eğitimde aile ortaklığı, katılımı ya da eğitimi kavramlarının uygulanabilmesi için bir ön adımı olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda amaç ebeveynlerin çocukları ile ilgili daha fazla sorumluluk almalarını sağlamak değil, onları çocuklarının eğitiminde aktif rol almakta olan veya almaya devam edecek bireyler olduklarını fark ettirerek, çocuklarının eğitim süreçlerinde gönül bağı kurabilmeleri için olanak sağlamaktır.

Eğitimde aile bağlılığı için ebeveynlerin ihtiyaçları ve eğitim kurumlarının iletişim yaklaşımı arasında denge sağlanması oldukça önem taşımaktadır (Barnes, Guin, Allen, & Jolly, 2016). Öğretmenlerin ebeveyn algılarına yönelik yapılan bir araştırma sonucunda öğretmenlerin ebeveynleri hem destekleyici hem de engelleyici olarak gördükleri bulunmuştur (Neslitürk, Çamlıbel-Çakmak & Asar, 2014). Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010) ise öğretmen ve yöneticilerin, ailelerin eğitim sürecine katılımı konusunda bilinçsizce davranmalarından şikayetçi oldukları; bazı velilerin, kendi uzmanlık alanlarına müdahale etmelerinden, neyi nasıl yapacakları

konusunda baskı yapmalarından rahatsızlık duydukları ve bu nedenle eğitim sürecine ailelerin katılımına soğuk baktıklarını belirtmiştir. Öte yandan eğitimde aile bağlılığı kavramına göre güç; eğitim için çabalayan tarafın daha büyük bir pasta dilimi alması anlamına gelmektedir. Aileler, eğitimi geliştirmek için çabalayanlar arasına geçtiğinde daha fazla güç kazanırlar. Sonuç olarak, bütün pasta daha büyük olur (Ferlazzo, 2011). Ancak okul öncesi eğitimde aile ortaklığı, katılımı ve eğitimi süreçlerinde eğitim kurumları (öğretmen-yönetici-personel) ebeveynleri işlerine karışan, müdahaleci, baskıcı olarak değerlendirebildiklerinden; kurum olarak uygun bulduklarında “davet” ederek eğitimin bir parçası olmalarına aracı olmaktadır. Ebeveynler ise davet edildikleri sürece katılım ya da eğitimlerde yer alma girişiminde bulunmaktadır. Çocuğun en iyi şekilde eğitimi bir bütün olarak değerlendirildiğinde, kimin nerede ne kadar çok ve ne şekilde bütünü büyüttüğü; ebeveyn ve okulların bağlı olduklarını hissettiği an başlayacaktır, aksi halde ebeveynler ya da okullar bütünden daha büyük bir parça alma çabasında olacaklardır ki bu da bağlılık, ortaklık, katılım ya da eğitim olgularının doğasına aykırı olabilir.

Çocuklar iki sistemin (aile ve okul) arasında yol almaktadırlar, sistemler ayrı değerlendiriliyor olsa da birbirlerinden beslenerek büyümektedirler (Shimoni, 1991). Pek çok kuram aileyi toplumdan ayrı düşünmemek gerektiğini belirtirken (Bronfenbrenner, 1986; Epstein 2001); aileyi ortaklık, katılım ya da eğitim etkinliklerine davet etmeden önce ailenin toplumun nasıl bir yansıması olduğunu anlamak çok önemlidir. Burada kastedilen ailelerin herbiri ile uzun uzun bire bir görüşmeler yaparak okullarla ne şekilde ortaklık kurabileceğini öğrenmek değil; sistemin sağlıklı gelişebilmesi için ailelerin değerli olduğunu pratik ve anlamlı yöntemler aracılığı ile hissettirmektir. Toplumsal temellere bakılacak olursa, bağlanma çabaları, toplulukların sosyalleşme çalışmalarına benzer. İnsanlar ilk önce hikâyelerini anlatır ve başkalarıyla paylaşır. Paylaşım içinde olan grup, neyin mümkün olabileceği konusunda farklı bir vizyon geliştirir ve sonra toplu eylemde bulunur (Ferlazzo, 2011). Benzer şekilde okul sisteminin işleyişi için kendisine ait ihtiyaç ve beklentilerinin değerli olduğunu hisseden aile, kendi şartları doğrultusunda çocuğu için eğitimde bağlılık kuracaktır. Çocuğu için istediklerini ve çocuğundan beklediklerini paylaşan ebeveyn, okul ile bağlı olduğunu hissedebildikten sonra okulun ev ya da okul merkezli davetlerine katılma isteği duyacaktır. Bu durumda, aile ortaklığının ön koşulu olarak aile bağlılığının kurulmuş olması değerlendirilmelidir.

Eğitimde aile katılımı ile ilgili kavramlar (ortaklığı, katılım, eğitim) üzerine yapılan çalışmalar ve bilimsel altyapı, ulusal alan yazında oldukça geniş bir alana sahip olsa da, uluslararası alan yazında hızla gelişmekte olan aile bağlılığı kavramının bu sürece dahil edilmesi okul öncesi eğitimde aile katılımını daha etkin duruma getirebilir. Gelecekte eğitimde aile bağlılığı, ortaklığı, katılımı ve eğitimi üzerine yapılabilecek eleştirel bakış açısına sahip araştırma ve uygulamalar, çocukların başarısı üzerinde kanıtlanmış olumlu etkiye sahip “eğitimde aile” çalışmalarını geliştirebilir.

Eğitimde aile bağlılığı üzerine yapılabilecek planlar, program çıktıları gibi bir gerekliliği yerine getirmek için değil, birbirinden destek almadan eğitimin en iyi şekilde çıktılarının alınamayacağını farkında olarak aday öğretmen eğitimi, hizmet içi öğretmen eğitimleri, bilimsel çalışmalar değerlendirilerek yapılmalıdır. Aile katılımını, eğitimde aile bağlılığı yönünde genişletmek öğretmen eğitimi açısından değerlendirildiğinde; uluslararası öğretmen eğitimi kitaplarında son 2-3 yıldır yer almakta olan bağlılık kavramının ulusal öğretmen eğitimi kitaplarına da eklenmesi planlanabilir. Ayrıca öğretmen adaylarına aile veya ebeveyn kavramını tanıtan daha fazla pratik ve uygulama içeren dersler önerilmelidir, bu sayede öğretmen adayları bağ kurması beklenen grup ile ilgili detaylı bilgi ve deneyim birikimine sahip olabilir. Türkiye’de aile bağlılığına dair algıyı hizmet içi öğretmen eğitimi ile besleyebilecek bir adım ise, Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitimi Rehberi (OBADER) kitabı aracılığıyla atılabilir. Aile katılımının önemi, amacı ve ilkeleri; aile eğitim çalışmaları ve aile katılım çalışmaları ile ilgili ayrıntılı bilgi sunan üç temel bölümden oluşan OBADER kitapçığına; aile bağlılığı kavramı entegre edilebilir; ayrıca, var olan kitap bağlılık çerçevesinde değerlendirilebilir. Bu sayede Türkiye’de eğitim vermekte olan bütün okul öncesi dönem öğretmenleri için kaynak kitap olarak yayımlanan OBADER kitabı aracılığıyla öğretmenlerin güncel bilgiye ulaşması sağlanabilir. Eğitimde aile katılımına dair akademik güncel çerçevede ise sıklıkla karşılaşılan aile katılımının nasıl algılandığı, öğretmen veya velilerin ne tür engeller ile karşılaştığı, okullarda ne türde aile

katılımı etkinliklerinin yapıldığının analizinin ve değerlendirmesinin yapıldığı çalışmaların yanı sıra, bağlılık adına geniş çerçeveyi kuran, öğretmen ve ailelerin sürecin vazgeçilmez bir parçası olduklarını anlamlandırmaya dair çalışmaların sayısı arttırılabilir. Akademik alan yazında bu süreci etkin hale getirebilmenin en belirgin adımlarından biri ise aile eğitimi kavramının yeniden değerlendirilmesi ile olabilir. Aile eğitimi; ebeveynlerde azalılık hissi uyandırmayacak çerçevede sunulmalıdır. Eğitim aile bağlılığı sürecinin bir detayı olarak değerlendirilmeli, o aşamaya gelmeden önce bağlılık ve katılım sürecinin sağlıklı bir şekilde sağlanabilmesine önem verilmelidir.

Okul öncesi eğitimde aile bağlılığı kavramının temel çerçevesinin veli ve öğretmenlerin birbirlerini daha iyi tanımaları olduğu düşünülecek olursa, çeşitli ulusal ve uluslararası destekli projeler ile ebeveyni ve öğretmeni tanımaya yönelik hem ebeveynler ile hem de öğretmenler ile çalışmalar yapılmalıdır. Ebeveynler ve öğretmenler için; kendilerini, farkındalıklarını, yaşama ve eğitime bakış açılarını değerlendirebilecekleri kişisel gelişim proje olanakları sağlanmalı ayrıca alabilecekleri danışmanlık olanakları arttırılmalıdır. Bu sayede ebeveyn ve öğretmenlere kendilerini tanıma, nasıl bir ebeveyn/öğretmen olduklarını anlamlandırma ve bir ebeveyn/öğretmen olarak eğitim beklenti ve anlayışlarını paylaşma olanakları sunulmalıdır.

Birbirleri ile daha sık ortaklık içinde olan ebeveyn ve öğretmenler, iletişimlerini çocuk için en iyi şekilde aynalayarak; ortak başarı için yol alma seçeneği ile karşılaşır. Bu nedenle ulusal ve uluslararası paydaşlar ile yapılan okul öncesi dönemde aile bağlılığı çalışmalarının sayısı arttırılmalıdır. Bu sayede, ebeveynler ve öğretmenler birbirlerinin ihtiyaç ve ilgilerini daha iyi takip edebilecek, böylece aile katılımı kavramı zaman zaman tek taraflı olduğu durumdan çıkıp bağlılığın-karşılıklı anlayışın süregeldiği bir kavram olacaktır.

Aile bağlılığı kavramı ile oluşan alan ayazını değerlendirirken, aile katılımı paydaş tanımları yeniden gözden geçirilmelidir. Farklı sosyo-ekonomik düzeylerde okul aile ortaklığında olan bireylerin anne baba yerine kardeş, abla abi, hala dayı olabileceği değerlendirilmelidir. Bu nedendir ki bu çalışmada anne-baba kelimesi yerine, uluslararası alan yazında olduğu gibi ebeveyn, genel çerçeve olarak değerlendirilecek olması durumu için ise aile kelimesi kullanılmıştır.

* Head Start (2014)'e göre, aile kelimesi bir çocuğun ebeveyn rolünü alabilecek rol oynayan herkesi ve eşini ifade etmek için kullanılır. Bu, babalar, anneler, dedeler, anneanne-babaanneler, bakıcılar, LGBT (lezbien, gey, biseksüel ve transeksüel) ebeveynler, kardeşler, teyzeler benzeri ebeveynleri içerebilir. Berger & Riojaz-Cortez, (2016) ya göre ise ebeveynler, çocukların bilişsel, dilbilimsel, fiziksel, sosyo-duygusal ve kültürel ihtiyaçlarını karşılamaya yardımcı olan kişi ya da kişiler grubu olabilir. Bu çalışmada kullanılan "aile" kelimesi Head Start ve Berger & Riojaz-Cortez'in (2016) aile tanımı çerçevesi içinde kullanılmıştır.

KAYNAKÇA

Abbak, B. S. (2008). Okul Öncesi Eğitim Programındaki Aile Katılımı Etkinliklerinin Anasınıfı Öğretmenleri ve Veli Görüşleri Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Abel, Y. (2014). Process into products: Supporting teachers to engage parents. *Education & Urban Society*, 46(2), 181-191. doi:10.1177/0013124512446307.

Ahioglu-Lindberg, N. (2014). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin aile katılımı ile ilgili görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1339-1361.

Aksu, F. F. & Karaçöp, A. (2015). Öğrencilerin ev temelli fen öğrenme etkinliklerine aile katılımı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17-2, 456-476.

Alisinanoğlu, F., Bay, D. N. & Şimşek, Ö. (2014). Okul Öncesi Eğitimde Okul Aile İşbirliği Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1).

- Ames, C., de Stefano, L., Watkins, T., & Sheldon, S. (1995). *Teachers' school-to-home communications and parent involvement: The role of parent perceptions and beliefs*, Report No. 28. (OERI Publication No. R117Q0031). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Arastaman, G. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık (School engagement) durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 102-112.
- Atabey, D. & Tezel-Şahin, F. (2009). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin demografik özelliklerine göre ailelerle olan iletişim ve işbirliğine bakış açılarının incelenmesi, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(1).
- Atakan, H. (2010). Okul öncesi eğitiminde aile katılımı çalışmalarının öğretmen ve ebeveyn görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. On sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Aydın, İ. (2005). Okul çevre ilişkileri. İçinde, Y. Özden (Ed.). Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı. (ss. 161-185). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Aypay, A. & Eryılmaz, A. (2011). Lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 26-44.
- Baker, A., & Soden, L. (1997). *Parent involvement in children's education: A critical assessment of the knowledge base*. Chicago, IL: American Educational Research Association.
- Barnes, J. K., Guin, A. Allen, K. & Jolly, C. (2016). Engaging parents in early childhood education: Perspectives of Childcare Providers. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 44(4), 360-374.
- Berger, E. H. & Riojaz-Cortez, M. (2016). *Parents as Partners in Education Families and Schools Working Together*. USA: Pearson
- Biber, K. & Ural, O. (2016). Portage erken eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının gelişimleri ile aile katılımı düzeyleri üzerindeki etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(6), 1181-1204.
- Bronfenbrenner, U. (1989). *Ecological systems theory*. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development* (Vol. 6, pp.187-249). Boston: JAI Press, Inc.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Christenson, S. L., & Sheridan, S. M. (2001). *School and families: Creating essential connections for learning*. New York, NY: Guilford Press.
- Çalışkan, S.C. (2014). Pozitif örgütsel davranış değişkenleri ile yeni araştırma modelleri geliştirme arayışları: Pozitif örgütsel davranış değişkenlerinin işe adanmışlık, tükenmişlik ve sinizm üzerine etkileri ve bu etkileşimde örgütsel adalet algısının aracılık rolü üzerine bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 363-382.
- Çamlıbel-Çakmak, Ö. (2010). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(20): 1-18.
- Demircan, H. Ö. & Tantekin-Erden, F. (2015). Parental involvement and developmentally appropriate practices: a comparison of parent and teacher beliefs. *Early Child Development and Care*, 185(2), 209-225.
- Desforges, C., and A. Abouchar, (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. London: Department of Education and Skills.

- Ekinci-Vural, D. & Kocabaş, A. (2016). Okul öncesi eğitim ve aile katılımı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1174-1185.
- Epstein, J. L. (1995b). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.
- Epstein, J. L. (1996). Perspective and previews on research and policy for school, family and community partnerships. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. L. (2006). Families, schools, and community partnerships. *Young Children*, 61(1), 40.
- Erdoğan, Ç. & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri. *Educational Administration: Theory and Practice*, 16(3), 399-431.
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. A., & Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33 (4), 467-480.
- Ferlazzo, L. (2011). Involvement or Engagement. *Educational Leadership*, May, 2011.
- Feuerstein, A. (2000). School characteristics and parent involvement: Influences on participation in schools. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 29.
- Finn, J.D. ve Voelkl, K.E. (1993). School Characteristics Related to school engagement. *Journal of Negro Education*, 62, 249-268.
- Georgiou, S. N. (2007). Parental involvement: Beyond demographics. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 59-62.
- Goodall, J. & Ghent, K. (2014). Parental belief and parental engagement in children's learning. *British Journal of Religious Education*, 36(3), 332-352. doi: 10.1080/01416200.2013.820168.
- Goodall, J. (2012). Parental engagement to support children's learning: A six point model. *School Leadership & Management*, 33(2), 133-150, DOI:10.1080/13632434.2012.724668.
- Goodall, J., & Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational Review*, 66(4), 399-410.
- Goodall, J., and J. Vorhaus. (2011). *Review of best practice in parental engagement*. London: Department of Education.
- Greenwood, G. E. & Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement: implications for teacher education, *The Elementary School Journal*, 91(3), 279-288.
- Gürşimşek, I., Girgin, G. & Ekinci-Vural, D. (2006). 5-6 Yaş Çocukları İle Annelerine Verilen Destekleyici Eğitimin Çocukların Gelişimine Etkisinin İncelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 25, 109-118.
- Güven, G. (2011). Farklı eğitim modelleri kullanılarak uygulanan aile eğitim ve aile katılım programlarının okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarına ve ebeveynlerin görüşlerine etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora tezi, Gazi Üniversitesi.
- 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(7), 843-867.

- Harris, A., and J. Goodall. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research*, 50 (3): 277-289.
- Head Start, (2014). <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/family/familyengparin.htm> adresinden 17 Mayıs 2017 Tarihinde indirilmiştir.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97, 310-332.
- Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H. M. (2005). *Final Performance Report for OERI Grant #R305T010673: The social context of parental involvement: A path to enhanced achievement*. Presented to Project Monitor, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, March 22, 2005.
- 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.
- Isabelo, E. V. (2016). Parents and partners: a workshop for promoting positive parent-teacher relationships in the early education classroom. *Unpublished Masters Thesis*. San Diego State Univeristy.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 42(3), 237-269.
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-27.
- Kalaycı, H. & Özdemir, M. (2013). Lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının okul bağlılıkları üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 293-315
- Kaya, Ö. & Bacanlı, H. (2016). Eğitim yaşantısına ebeveyn katılım algısını açıklamaya yönelik bir model geliştirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 410-423.
- Kınık, B., Okyay, Ö. & Aydoğan, Y. (2016). 24-36 Aylık Çocuklarda Aile Katılımlı Çevre Eğitiminin Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi. *Kastamonu eğitim Dergisi*, 24(5), 2143-2156.
- Kim, Y. (2009). Minority Parental Involvement and School Barriers: Moving the Focus away from Deficiencies of Parents. *Educational Research Review* 4 (2), 80-102.
- Kurtulmuş, Z. (2016). Okul öncesi eğitimde uygulanan etkinlik planlarında aile katılımı boyutunun incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 5(1), 71-84.
- Lawson, M. A. (2003). School-family relations in context: Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, 38(1), 77-133. doi:10.1177/0042085902238687.
- Levine, R. C. (2009). Dynamics of parent involvement at a multicultural school. *British Journal of Sociology of Education* 30 (3): 331-344.
- Maden-Eyiusta, C. (2015). İşgörenlerin güçlendirme algılarının sorumluluk üstlenmede davranışları üzerindeki etkisi: işe adanmışlık ve iş tatmini değişkenlerinin aracılık rolü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 43, 68-78.
- Mattingly, Doreen J., Radmila Prislın, Thomas McKenzie, James L. Rodrigues, and Brenda Kayzar, (2002). Evaluating evaluations: the case of parent involvement programs. *Review of Educational Research* 72 (4), 549-576.
- Natriello, G. 1984. Problems in the evaluation of students and student disengagement from secondary schools. *Journal of Research and Development in Education*, 17, 14-24.

- Neslitürk, S., Çamlıbel Çakmak, Ö. & Asar, H. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin “veli” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18.
- Ogelman, H. G. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı çalışmaları: denizli ili örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17.
- Oktay, A., Gürkan, T., Zembat, R. ve Polat Unutkan, Ö. (2003). *Ne Yapıyorum? Neden Yapıyorum? Nasıl Yapmalıyım? Ya Pa Yayınları*, İstanbul.
- Öncü, S., Şengel, E. & Delialioğlu, Ö. (2013). Perceived need for course topics and student engagement in computer education. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 49-69.
- Özcan, Ç. & Aydoğan, Y. (2014). Aile katılımı ile çocukların akademik benlik saygısı arasındaki ilişkinin anne-baba görüşlerine göre incelenmesi. *Milli Eğitim*, 202, 19-34.
- Özcan, Ç. (2012). Okul Öncesinde Aile Katılımı İle Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Arasındaki İlişkinin Anne-Baba Görüşlerine Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Özdemir, M. & Kalaycı, H. (2013). Okul bağlılığı ve metaforik okul algısı üzerine bir inceleme: Çankırı ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2125-2137.
- Özel, E. & Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 36, 9-34.
- Özsoy, G., Kuruyer, H. G. & Tabak, H. (2013)ç Öğrenme v öğrenmeye katılım hakkında sınıf öğretmenleri ne düşünüyorlar? *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 199-215.
- Peters, M., K. Seeds, A. Goldstein, and N. Coleman. 2007. *Parental Involvement in Children's Education*. London: Department for Children, Schools and Families.
- Reynolds, A. J. (1996). Cognitive and family support mediators of pre-school effectiveness: A confirmatory analysis. *Child Development*, 67, 1119-1140.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R C. (1999). Patterns of family-school contact in preschool, and kindergarten. *School Psychology Review*, 28 (3), 426-438.
- Schaufeli, W. B, Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: a two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Shimoni, R. (1991). Professionalization and parent involvement in early childhood education: complementary or conflicting strategies?. *International Journal of Early Childhood*, 23(11).
- Sverdlov, A. & Aram, D. (2016). What are the goals of kindergarten? Teachers' beliefs and their perceptions of the beliefs of parents and of agents of the education system. *Early Education and Development*, 27(3), 352-371.
- Sylva, K., E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford, B. Taggart, and K. Elliot. (2003). *The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Project: Findings from the Preschool Period*. London: Institute of Education, University of London.
- Şimşek, H. ve Tanaydın, D. (2001). Öğretmen veli katılımı: öğretmen,-veli psikolojik danışman üçgeni, *İlköğretim Online* 1(1).
- Tezel Şahin, F., ve Özbey, S. (2009). “Okul öncesi eğitim programlarında uygulanan aile katılımı çalışmalarında baba katılımının yeri ve önemi”. *Aile ve Toplum Dergisi*, 5(17): 30-39.

- Tezel Şahin, F., ve Özyürek, A. (2011). *Anne Baba Eğitimi ve Okul Öncesinde Aile Katılımı*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Tezel-Şahin, F. & Ünver, N. (2005). Okulöncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 23-30.
- Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük. (2018). <http://www.tdk.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Ule, M., Zivoder, A., & Bois-Reymnd, M. (2015). 'Simply the best for my children': patterns of parental involvement in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(3), 329-348.
- Ünlüer-Özbay, E. (2014). *Anne Baba Eğitimi, Güler Yıldız içinde (Ed.)*, Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Ünüvar, P. (2010). Aile katılımı çalışmalarına yönelik ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 719-730.
- Walker, J.M.T., Wilkins, A.S., Dallaire, J.P., Sandler, H.M., & Hoover-Dempsey, K.V. (2005). Parental involvement: Model revision through scale development. *Elementary School Journal*, 106, 85-104.
- Wen, X., Bulotsky-Shearer, R. J., Hahs-Vaughn, D.L. & Korfmacher, J. (2012). Head start program quality: examination of classroom quality and parent involvement in predicting children's vocabulary, literacy, and mathematics achievement trajectories. *Early Childhood Research Quarterly*, doi 1016/j.ecresq.2012.01.004.
- Whitchurch, G. G., & Constantine, L. L. (1993). Systems Theory. *Sourcebook of family theories and methods: Contextual approach*, 3, 325-352.
- Wright, K. N. & Wooden, C. (2013). An evaluation of a parent-developed, parent-run parent education program. *Journal of Family Social Work*, 16(2), 164-183.