

173452

**ÖĞRETMENLERİN ANAOKULLARI İLE ANASINIFLARINDAKİ
PROGRAMLARA AİLELERİN KATILIMI KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ (Afyon İli Örneği)**

Gözde İNAL

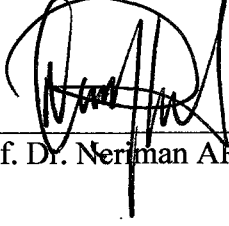
Yüksek Lisans Tezi

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

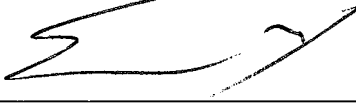
Ankara,2006

KABUL VE ONAY

Gözde İnal tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Anaokulları İle Anasınıflarındaki Programlara Ailelerin Katılımı Konusundaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Afyon İli Örneği)” başlıklı bu çalışma, 09.06.2006 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.



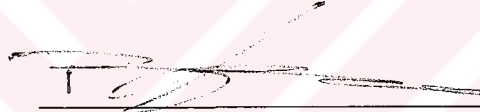
Prof. Dr. Neriman ARAL (Başkan)



Prof. Dr. Elif ÜSTÜN (Danışman)



Prof. Dr. Belma TUĞRUL



Prof. Dr. Berrin AKMAN



Doç. Dr. Semra ERKAN

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



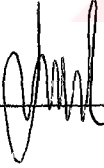
Prof. Dr. İrfan ÇAKIN
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğini taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☒ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir
- ☐ Tezim sadece Hacettepe Yerleşkelerinden erişime açılabilir
- ☐ Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

09.06.2006



Gözde İNAL

TEŞEKKÜR

Çalışmam boyunca değerli görüş ve önerileri ile beni yönlendiren, hem akademik başarısı hem de karakteri ile örnek aldığım bir kişi olan, yakınlığı, ilgisi, içtenliği ve yardımları ile bana her zaman destek olan ve olumlu bakış açısı ile hep yanımda olduğunu hissettiren değerli danışmanım Prof. Dr. Elif Üstün'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Lisans ve yüksek lisans eğitimin boyunca nitelikli bir okul öncesi eğitimcisi olabilmemiz içinengin bilgilerini, ilgilerini cömertçe sunan ve her zaman bizlere destek olan hocalarımız Prof. Dr. Belma Tuğrul, Prof. Dr. Berrin Akman, Prof. Dr. Elif Üstün ve Doç.Dr. Semra Erkan'a teşekkür ederim.

Çalışmamın her aşamasında görüşlerine başvurduğum ve gereksinim duyduğum her konuda zaman ayırıp, destekleriyle hep yanımda olan meslektaşlarım Yrd. Doç. Dr. Meral Kaya, Öğr.Grv.Burak Çalışkan, Öğr.Grv.Özlem KAYA, Öğr.Grv.Nilgün Sönmez, Arş.Grv.Ayşegül Sağlam ve Arş.Grv.Aslı Yüksel'e ve değerli arkadaşım Başak Köse'ye teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmanın istatistiksel analizlerinde bana yardımcı olan Doç. Dr. İsmet Doğan'a, çalışmamın değerlendirme formlarının oluşturulmasında ve çevirisinde katkıları olan danışmanım Prof. Dr. Elif ÜSTÜN ve Yrd. Doç.Dr. Meral KAYA'ya teşekkür ederim.

Araştırmaya katılan tüm öğretmenlere görüşlerini benimle paylaştıkları ve veri toplamama yardımcı oldukları için, yöneticilere de bana okullarını açtıkları için teşekkür ederim.

Ve tabii ki, hayatım boyunca manevi ve maddi desteklerini benden hiç esirgemeyen aileme, çalışmam boyunca gösterdikleri ilgi ve anlayıştan dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

İNAL, Gözde. *Öğretmenlerin Anaokulları İle Anasınıflarındaki Programlara Ailelerin Katılımı Konusundaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Afyon İli Örneği)* Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2006

Okul öncesi eğitimin hedeflerine ulaşabilmesi, eğitimde sürekliliğin sağlanabilmesi, çocuklarda kalıcı davranış değişikliklerinin oluşturulabilmesi, çocuğun çok yönlü gelişimine katkıda bulunabilmesi, eğitimde kalitenin artırılabilmesi için, ailenin eğitim kurumlarında uygulanan programlara katılımının sağlanması ve ailenin eğitim kurumunun doğal bir parçası olarak görülmesi gerekir. Bu amaçla, çocuğu ailesi ile bir bütün olarak ele alan yaklaşımlar doğrultusunda okul öncesi eğitim programları hazırlanmalıdır. Bu araştırmanın çalışma evrenini, 2004-2005 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar ili Merkez ilçede Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan anaokulları ile ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında görev yapmakta olan 81 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı; öğretmenlerin, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara ailelerin ilgi ve katılımını sağlamak amacıyla hangi tür etkinlik ve yöntemlere ne kadar sıklıkla yer verdikleri ile aile katılımının eğitim kurumuna katkısı konusundaki görüşlerini değerlendirebilmektir. Öğretmenlerin, okul öncesi eğitim kurumu programlarına ailelerin ilgi ve katılımını sağlamak amacıyla hangi tür etkinliklere ne kadar sıklıkla yer verdikleri konusundaki görüşlerini alabilmek için, altı boyuttan (Anne-Baba Olma Sorumluluğu, İletişim, Gönüllülük, Evde Öğrenme, Karar Verme Süreci, Okul Çevresiyle İşbirliği Süreci) oluşan 'Okul-Aile-Çevre İşbirliği Değerlendirme Formu' kullanılmıştır. Bu form, 'Johns Hopkings Üniversitesi'nden Karen Clark Salinas, Joyce L. Epstein ve Mavis G. Sanders ile Northwest Regional Educational Laboratuvarı'ndan Deborah Davis ve Inge Douglas tarafından geliştirilen 'Measure of School, Family and Community Partnership' ölçeği boyutları esas alınarak oluşturulmuştur. Öğretmenlerin, okul öncesi eğitim kurumu programlarına ailelerin ilgi ve katılımının eğitim kurumuna katkısı konusundaki görüşlerini değerlendirebilmek için de, literatür taraması sonucunda araştırmacı tarafından oluşturulan 'Okul-Aile İşbirliğinin Eğitim Kurumuna Katkısını Değerlendirme Formu' kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada, formu dolduran öğretmene ve de çalıştığı okula ait bilgilerin bulunduğu

kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler uygun istatistiksel yöntemler kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin; aile katılımının eğitim kurumuna olumlu etkisi olduğunu kabul etmelerine rağmen, aile katılımını sağlamaya yönelik yöntemleri ve etkinlikleri uygulama noktasında eksik kaldıkları ve bununla bağlantılı olarak da bu okullarda aile katılımının yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, okul statüsü ile iletişim boyutu; okul hizmet süresi ile okul çevresiyle işbirliği süreci, evde öğrenme, gönüllülük, anne-baba olma sorumluluğu, karar verme süreci ve iletişim boyutu; ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi ile gönüllülük ve okul çevresiyle işbirliği süreci boyutu; ailelerin öğrenim düzeyi ile gönüllülük boyutu; öğretmenlerin mezun oldukları kurum ile iletişim ve evde öğrenme boyutu; öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısı ile anne-baba olma sorumluluğu boyutu; öğretmenlerin kıdem süreleri ile anne-baba olma sorumluluğu boyutu ve öğretmenlerin okul öncesi eğitimiyle ilgili hizmet içi eğitim alma durumları ile iletişim, gönüllülük ve karar verme süresi boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, aile katılımı, okul-aile işbirliği

ABSTRACT

İNAL Gözde. *Evaluation of Teacher's Views about the Parents' Involvement to the Programs in Kindergartens and Nursery Schools in Afyonkarahisar* Master's Thesis, Ankara, 2006.

For the preschool education to be able to reach its targets, to be able to be achieved continuity in education, to be able to be formed permanent attitude change on children, to be able to be contributed to child's multiple development and to be able to be increased quality in education, it must be provided parents' participation to the programs applied in educational institutions and also to be seen parents as a natural member of the education. For this purpose, preschool education programs are formed in accordance with the approaches that consider child and parents as a whole. 81 teachers who have been working in nursery schools that belong to Ministry of Education and in the nursery classrooms in the body of primary education located in the central district of Afyonkarahisar Province in the academic year of 2004-2005 constitute the working universe oh this study. The aim of the investigation is to evaluate, how often and which kind of activities and methods do the teachers apply with the aim of providing parents' participation and interest to the preschool education programs and also to evaluate teachers' opinions about the contribution of parents' participation to the educational institution. To be able to take the opinions of teachers on how often and which kind of activities and methods do they apply with the aim of providing parents' participation and interest to the preschool education programs, 'School-Parents-Community Collaboration Evaluation Form' that includes six different approaches has been used (parenting, communication, volunteering, learning at home, decision making, collaborating community). This form has been constituted by taking principal "Measure of School, Parents and Collaboration Partnership' that developed by 'Karen Clark Salinas, Joyce L. Epstein and Mavis G. Sanders from John Hopkins University and Deborah Davis and Inge Douglas from Northwest Regional Educational Laboratory". And also to be able to evaluate the opinions of teachers about the contribution of

parents' participation and interest to the preschool education programs to the educational institution, "Evaluation form of the contribution of School- Parents Collaboration to educational institution" has been used. Besides, personal information form, in which placed the information about the teacher completed from and the school she working in, has been used in the investigation. At the end of the investigation, such a result has appeared that; although the teachers have accepted the positive effect of parents' contribution to the educational institution, they are not perfect in applying parents contribution oriented methods and activities and depending on this deficiency, parents contribution is insufficient in these schools. Also, a meaningful relation has been appeared between the school statute and communication measure; school employing period and process of collaboration with school community, learning at home, volunteering, parenting, decision making and collaborating community; social economic situations of parents and volunteering measure; teachers' communication with the institutions that they graduated from and learning at home measure; number of children that teachers have and parenting, seniority periods of teachers and parenting measure, teachers' service training on preschool education and communication, volunteering and decision making period measure.

Keywords: Preschool education, parent involvement, school-parents collaboration.

İÇİNDEKİLER DİZİNİ

ÖZET	i
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER DİZİNİ	v
TABLolar DİZİNİ	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xii
 BÖLÜM I.....	 1
1.1. GİRİŞ.....	1
1.2. PROBLEM.....	2
1.2.1. Alt Problemler.....	2
1.3. VARSAYIMLAR.....	3
1.4. SINIRLILIKLAR.....	4
1.5. TANIMLAR.....	4
1.6. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ VE AMACI.....	5
1.7. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM VE ÖNEMİ	6
1.8. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA PROGRAM.....	7
1.9. AİLENİN ÇOCUĞUN GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ.....	10
1.10. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ SÜRECİNE AİLENİN KATILIMI	13
1.10.1. Okul Öncesi Eğitimi Sürecine Aile Katılımının Boyutları.....	16
1.10.2. Okul Öncesi Eğitimi Sürecine Aile Katılımının Temel Amaçları.....	21
1.10.3. Okul Öncesi Eğitimi Sürecine Aile Katılımın Etkileri.....	24
1.10.3.1. Aile Katılımın Çocuk Üzerindeki Etkileri.....	25
1.10.3.2. Aile Katılımın Aile Üzerindeki Etkileri.....	27
1.10.3.3. Aile Katılımın Öğretmen ve Eğitim Kurumu Üzerindeki Etkileri.....	29
1.10.4. Okul Öncesi Eğitimi Sürecine Aile Katılımının Planlanması.....	31
1.10.5. Okul Öncesi Eğitim Sürecine Aile Katılımında İzlenilecek Yollar.....	34
1.10.5.1. Bilgilendirme Toplantıları.....	34
1.10.5.2. Ev Ziyaretleri.....	36

1.10.5.3. Ailelerle İletişim Kurma Etkinlikleri.....	37
1.10.5.4. Evde Öğrenme	43
1.10.5.5. Ailenin Kurum Programına Katılımı/Gönüllülük.....	44
1.10.5.6. Ailenin Karar Verme Sürecine Katılımı.....	46
1.10.5.7. Toplumla İşbirliği Süreci.....	48
1.10.5.8. Anne-Babalık Becerileri.....	49
1.11. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ SÜRECİNE AİLE KATILIMINI ENGELLEYEN ETMENLER.....	50
1.12. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	53
 BÖLÜM II.....	 62
 2.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	 62
2.2. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	62
2.3. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ.....	62
2. 4. VERİ TOPLAMA ARACI	65
2.4.1. Kişisel Bilgi Formu.....	65
2.4.2. Değerlendirme Formları.....	66
2. 5. VERİ TOPLAMA YÖNTEMİ VE SÜRECİ.....	67
2.6. GEÇERLİLİK VE GÜVENİLİRLİK ÇALIŞMALARI	68
2.7. VERİLERİN ANALİZİ.....	70
2.8. BULGULAR.....	70
2.8.1. Öğretmenlere, Okullara Ve Bu Okullarda Çocukları Olan Ailelere Ait Demografik Bilgileri İçeren Bulgular	72
2.8.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Aile Katılımı Boyutlarına ve Aile Katılımının Eğitim Kurumuna Katkısına İlişkin Görüşleri İçeren Bulgular.....	80
2.8.3. Aile Katılımını Etkileyebileceği Düşünülen Değişkenlere İlişkin Bulgular.....	90
2.9. TARTIŞMA.....	109
2.10.SONUÇLAR.....	125
2.11.ÖNERİLER.....	136
KAYNAKÇA.....	139
ÖZGEÇMİŞ.....	148

EKLER.....	149
1. Araştırma izni	
2. Okul-Aile-Çevre İşbirliğini ve Okul-Aile-Çevre İşbirliğinin Kurumuna Katkısını Değerlendirme Formu'	



TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2.3.1. :Evrenin Okullara ve Bu Okullarda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlere Göre Dağılımı	63
Tablo 2.6.1. :Değerlendirme Formu Boyutları ve Güvenirlilik Çalışması Sonucunda Elde Edilen İç Tutarlılık Sayıları	69
Tablo 2.8.1.1. : Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Statülerine Göre Dağılımları.....	72
Tablo 2.8.1.2. :Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı.....	73
Tablo 2.8.1.3. :Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullarda Çocukları Bulunan Ailelerin Genel Olarak Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Dağılımı.....	74
Tablo 2.8.1.4. :Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullarda Çocukları Bulunan Ailelerin Genel Olarak Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı.....	75
Tablo 2.8.1.5. :Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Öğrenim Kademesine Göre Dağılımları	76
Tablo 2.8.1.6. :Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımı.....	77
Tablo 2.8.1.7: Evli Olan Öğretmenlerin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Dağılımı.....	77
Tablo 2.8.1.8. Öğretmenlerin Kıdem Sürelerine Göre Dağılımı.....	78
Tablo 2.8.1.9.Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Dağılımları.....	79

Tablo 2.8.2.1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin ‘Anne-Baba Olma Sorumluluğu’ Boyutundaki Sorulara Verdiği Cevaplara İlişkin Bulgular.....	80
Tablo 2.8.2.2: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin ‘İletişim’ Boyutundaki Sorulara Verdiği Cevaplara İlişkin Bulgular.....	81
Tablo 2.8.2.3. : Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin ‘Gönüllülük’ Boyutundaki Sorulara Verdiği Cevaplara İlişkin Bulgular.....	83
Tablo 2.8.2.4. : Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin ‘Evde Öğrenme’ Boyutundaki Sorulara Verdiği Cevaplara İlişkin Bulgular.....	84
Tablo 2.8.2.5: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin ‘Karar Verme Süreci’ Boyutundaki Sorulara Verdiği Cevaplara İlişkin Bulgular.....	85
Tablo 2.8.2.6: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin ‘Okul Çevresiyle İşbirliği’ Alanındaki Sorulara Verdiği Cevaplara İlişkin Bulgular.....	86
Tablo 2.8.2.7. : Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin ‘Okul Çevresiyle İşbirliğinin Kuruma Katkısı’ Konusundaki Sorulara Verdiği Cevaplara İlişkin Bulgular.....	87
Tablo 2.8.3.1. Öğretmenlerin Değerlendirme Formu Boyutları Puanları ile Görev Yaptıkları Okulun Statüsü Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi.....	90
Tablo 2.8.3.1.1 : Öğretmenlerin ‘İletişim’ Boyutu Puanları ile Görev Yaptıkları Okulun Statüsü Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi.....	91
Tablo 2.8.3.2.1. :Öğretmenlerin ‘Anne-Baba Olma Sorumluluğu’ Boyutu Puanları ile Okulun Hizmet Süresi Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi.....	91
Tablo 2.8.3.2.2. :Öğretmenlerin ‘İletişim’ Boyutu Puanları ile Okulun Hizmet Süresi Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi.....	92

Tablo 2.8.3.2.3. :Öğretmenlerin ‘Gönüllülük’ Boyutu Puanları ile Okulun Hizmet Süresi Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi.....	92
Tablo 2.8.3.2.4. :Öğretmenlerin ‘Evde Öğrenme’ Boyutu Puanları ile Okulun Hizmet Süresi Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi.....	93
Tablo 2.8.3.2.5. :Öğretmenlerin ‘Karar Verme Süreci’ Boyutu Puanları ile Okulun Hizmet Süresi Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi.....	94
Tablo 2.8.3.2.6. :Öğretmenlerin ‘Okul Çevresiyle İşbirliği Süreci’ Boyutu Puanları ile Okulun Hizmet Süresi Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi.....	95
Tablo 2.8.3.3. : Ailelerin Sosyo-Ekonomik Düzeyi ile Öğretmenlerin Değerlendirme Formu Boyutlarından Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi.....	96
Tablo 2.8.3.3.1. :Öğretmenlerin ‘Gönüllülük’ Boyutu Puanları ile Ailelerin Sosyo-Ekonomik Düzeyi Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi.....	97
Tablo 2.8.3.3.2. :Öğretmenlerin ‘Okul Çevresiyle İşbirliği’ Boyutu Puanları ile Ailelerin Sosyo-Ekonomik Düzeyi Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi.....	98
Tablo 2.8.3.4. : Öğretmenlerin Değerlendirme Formu Boyutları Puanları ile Ailelerin Öğrenim Düzeyi Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi.....	99
Tablo 2.8.3.4.1 Öğretmenlerin ‘İletişim’ Boyutu Puanları ile Ailelerin Öğrenim Düzeyi Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi.....	100
Tablo 2.8.3.5. Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Öğrenim Programı ile Değerlendirme Formu Boyutlarından Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi.....	100

Tablo 2.8.3.5.1: Öğretmenlerin ‘İletişim’ Boyutu Puanları ile Mezun Oldukları Kurum Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi.....	101
Tablo 2.8.3.5.2: Öğretmenlerin ‘Evde Öğrenme’ Boyutu Puanları ile Mezun Oldukları Kurum Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi.....	102
Tablo 2.8.3.6. :Öğretmenlerin Değerlendirme Formu Boyutları Puanları ile Sahip Oldukları Çocuk Sayısı Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi.....	103
Tablo 2.8.3.6.1 :Öğretmenlerin ‘Anne-Baba Olma Sorumluluğu’ Boyutu Puanları ile Sahip Oldukları Çocuk Sayısı Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi.....	104
Tablo 2.8.3.7: Öğretmenlerin Kıdem Süreleri ile Değerlendirme Formu Boyutlarından Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi.....	105
Tablo 2.8.3.7.1 :Öğretmenlerin ‘Anne-Baba Olma Sorumluluğu’ Boyutu Puanları ile Kıdem Süreleri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi.....	106
Tablo 2.8.3.8. Öğretmenlerin Değerlendirme Formu Boyutları Puanları İle Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi.....	107
Tablo 2.8.3.8.1: Öğretmenlerin ‘İletişim’ Boyutu Puanları ile Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi.....	108
Tablo 2.8.3.8.2: Öğretmenlerin ‘Gönüllülük’ Boyutu Puanları ile Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi.....	108
Tablo 2.8.3.8.3: Öğretmenlerin ‘Karar Verme Süreci’ Boyutu Puanları ile Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi.....	109

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Statülerine Göre Dağılımları	72
Şekil 2: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı.....	73
Şekil 3: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullarda Çocukları Bulunan Ailelerin Genel Olarak Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Dağılımı	74
Şekil 4: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullarda Çocukları Bulunan Ailelerin Genel Olarak Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı	75
Şekil 5: Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Öğrenim Kademesine Göre Dağılımları	76
Şekil 6: Öğretmenlerin Medeni Durumlarına İlişkin Göre Dağılımı.....	77
Şekil 7: Evli Olan Öğretmenlerin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Dağılımı	78
Şekil 8: Öğretmenlerin Kıdem Sürelerine Göre Dağılımı.....	79
Şekil 6: Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Dağılımları.....	79

BÖLÜM I

1.1.GİRİŞ

Dünyaya geldiği andan itibaren çocuğun ailesi ve yakın çevresiyle girdiği etkileşim sonucu edindiği tecrübe, bilgi ve beceriler; bireylerin sağlıklı bir kişilik oluşturabilmesi, becerilerinin verimli bir şekilde geliştirilebilmesi ve topluma katkı sağlayan bir kişi olabilmesi için önemli bir role sahiptir. Büyüme ve gelişmenin çok hızlı olduğu ilk altı yaş; temel bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların kazanılmaya başlanması, kişiliğin oluşması ve şekillenmesi bakımından insan hayatının ileriki yıllarına olan etkisinden dolayı, yaşamının en kritik dönemlerinden biridir. Erken yaşlardan itibaren çocuğun gelişiminde istenilen düzeye ulaşabilmek çocuğa sunulan yaşantı zenginliğine bağlıdır. Bu nedenle, ilk altı yaş kapsayan dönemde bilimsel, sistematik ve çağdaş okul öncesi eğitim kurumlarına ve programlarına ihtiyaç vardır.

Günümüzde okul öncesi eğitime verilen önem giderek artmaktadır. Çağdaş bir toplumun gerektirdiği, kendine güvenen, yaratıcı, sorumluluk sahibi, duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, sosyal ilişkilerde başarılı, araştırmacı, girişimci, meraklı, kültürlü, kendi kendine karar verebilen, sorgulayıcı, problem çözme becerileri gelişmiş, özdenetim sahibi bireyler yetiştirebilmek okul öncesi eğitim kurumlarının ve bu kurumlarda uygulanan programların kalitesine bağlıdır.

Çağdaş toplumun gerektirdiği niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi için dünyada ve ülkemizde farklı eğitim programları uygulanmaktadır. Bu programların ortak noktaları, bu hedeflere ulaşabilmek için sadece çocuğu değil, çocuğun yaşantısında önemli rolü olan aileyi de hedef kapsamalarına almalarıdır. Çocuğu ailesi ile bir bütün olarak ele alan yaklaşımlar sayesinde, 'ev' ile 'okul' olarak adlandırılan iki farklı dünya arasında yaşantı zincirleri kurularak eğitimin kalıcı olması sağlanabilir.

Çocuğun çok yönlü gelişimine katkıda bulunabilinmesi, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve eğitimde sürekliliğin sağlanabilmesi için ailenin eğitim

kurumlarında uygulanan programlara katılımının sağlanması ve ailenin eğitim kurumunun doğal bir parçası olarak görülmesi gerekmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarının programları ne kadar kaliteli olursa olsun aile tarafından destek almadıkça çocuklarda kalıcı davranışların geliştirilmesi ve okul öncesi eğitimin hedeflerine ulaşılabilmesi mümkün olmayacaktır.

1.2. PROBLEM

Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara ailelerin ilgi ve katılımı ile bu katılımın eğitim kurumuna katkısı konusundaki öğretmen görüşleri nelerdir?

1.2.1. Alt Problemler

1- Öğretmenler, görev yaptıkları okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara ailelerin ilgi ve katılımını sağlayabilmek için hangi tür etkinlik ve yöntemleri ne kadar sıklıkla uygulamaktadırlar?

2- Okulun statüsü ile öğretmenlerin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara ailelerin ilgi ve katılımını sağlayabilmek için uyguladıkları etkinlik ve yöntemler arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3- Okulun hizmet süresi ile öğretmenlerin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara ailelerin ilgi ve katılımını sağlayabilmek için uyguladıkları etkinlik ve yöntemler arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4- Ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi ile öğretmenlerin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara ailelerin ilgi ve katılımını sağlayabilmek için uyguladıkları etkinlik ve yöntemler arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5- Ailelerin öğrenim düzeyi ile öğretmenlerin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara ailelerin ilgi ve katılımını sağlayabilmek için uyguladıkları etkinlik ve yöntemler arasında anlamlı bir fark var mıdır?

6- Öğretmenlerin en son mezun oldukları öğretim kademesi ile okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara ailelerin ilgi ve katılımını sağlayabilmek için uyguladıkları etkinlik ve yöntemler arasında anlamlı bir fark var mıdır?

7- Öğretmenlerin medeni durumu ile okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara ailelerin ilgi ve katılımını sağlayabilmek için uyguladıkları etkinlik ve yöntemler arasında anlamlı bir fark var mıdır?

8- Öğretmenlerin varsa sahip oldukları çocuk sayısı ile okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara ailelerin ilgi ve katılımını sağlayabilmek için uyguladıkları etkinlik ve yöntemler arasında anlamlı bir fark var mıdır?

9- Öğretmenlerin kıdem süreleri ile okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara ailelerin ilgi ve katılımını sağlayabilmek için uyguladıkları etkinlik ve yöntemler arasında anlamlı bir fark var mıdır?

10- Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumları ile okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara ailelerin ilgi ve katılımını sağlayabilmek için uyguladıkları etkinlik ve yöntemler arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. VARSAYIMLAR

1- Araştırma kapsamında anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin değerlendirme formlarını yanıtlarken gerçek durum, duygu ve düşüncelerini yansıttıkları kabul edilmiştir.

2- Araştırmada kullanılan değerlendirme formları için uzman görüşü yeterli sayılabilir. Başvurulan uzmanlar yetkin kişilerdir. Toplanan veriler gerçeği yansıtmaktadır.

1.4. SINIRLILIKLAR

1- Araştırma Afyonkarahisar ili merkez ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan özel, resmi anaokulları ile ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında görev yapmakta olan 38 okuldaki 81 öğretmen ile sınırlıdır.

2- Araştırmanın veri toplama aracı olan 'Okul-Aile-Çevre İşbirliğini ve Okul-Aile-Çevre İşbirliğinin Eğitim Kurumuna Katkısını Değerlendirme Formu' 52 item ve okullardaki eğitimcilerin verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

1.5. TANIMLAR

Okul Öncesi Eğitimi: 0-72 ay çocukların; tüm gelişimlerini, toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren, duygularının gelişimini ve algılama gücünü artırarak akıl yürütme sürecinde ona yardımcı olan ve yaratıcılığını geliştiren, kendini ifade etmesini ve öz denetimlerini kazanmasını sağlayan sistemli bir eğitim sürecidir (Yılmaz, 2003).

Okul Öncesi Eğitim Kurumu: 0-6 yaşlar arası çocukların tüm gelişimlerini (fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal vb.), sağlıklı ve düzenli fiziksel koşullar içinde, toplumun kültürel özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren; onlarda sağlam bir kişiliğin, sosyal duyarlılığın ve yaratıcı işlek bir zekânın temellerini atan; uzman eğitici kadroya sahip; temel fonksiyonu eğitim olan sosyal kuruluşlardır (Oğuzkan ve Oral, 1998).

Aile Katılımı: Ailelerin kendilerine, çocuklarına ve erken çocukluk dönemi programlarına yarar sağlayacak doğrultuda becerilerini ortaya koyma sürecidir. Diğer

bir deyişle aile katılımı; anne babaların çocuklarının gelişim ve eğitimlerine katkıda bulunabilmeleri için organize edilmiş etkinlikler bütünüdür(Şahin ve Ünver, 2005).

1.6. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ VE AMACI

Bilgi üretiminin ve kullanımının büyük bir artış gösterdiği 21. yüzyılda, bilgiyi üretebilecek kişilerinde özellikleri değişmiştir. Bilgi toplumuna geçişin olduğu bu yüzyılda çağdaş yaşamın gerektirdiği sorgulayıcı, araştırmacı, problem çözme ve düşünme becerileri gelişmiş, kendi kendine karar verebilen, değişen dünyaya ayak uydurabilen, özdenetim sahibi, analiz-sentez yapabilen, kendine güvenli, çevreye duyarlı, yaratıcı bireyleri yetiştirebilmek için, temel, bilgi ve becerilerin gelişmeye başladığı, kişiliğin temellerinin atıldığı, büyüme ve gelişmenin çok hızlı olduğu erken çocukluk döneminde verilen eğitim önem kazanmaktadır.

Erken yaşlardan itibaren çocuğun gelişiminde istenilen düzeye ulaşabilmek; çocuğun etkileşim içinde bulunduğu farklı sistemlerin birbirleriyle olan ilişkisine ve bu sistemlerin çocuğun gelişimine sağladıkları katkıya bağlıdır. Bu bakımdan, okul öncesi dönemde verilen eğitimin hedeflerine ulaşabilmesi ve eğitimde kalıcılığın sağlanabilmesi için çocuğun yaşamını, gelişimini ve eğitimini etkileyen aile ve okulun işbirliği yapması gerekir. Çocuğun çok yönlü gelişmesini sağlayabilecek bir eğitim programının başarıya ulaşabilmesi için, çocuğun yaşamında çok önemli bir rolü olan ailenin de hedef kapsamına alınması ve ailenin eğitim kurumunun bir ortağı olarak görülmesi gerekmektedir.

Okul öncesi eğitimin hedeflerine ulaşabilmesi, eğitimde sürekliliğin sağlanabilmesi, çocuklarda kalıcı davranış değişikliklerinin oluşturabilmesi ve okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılabilmesi için ailelerin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara ilgi ve katılımı ve bu katılımın eğitim kurumuna katkısı araştırılması gereken bir konudur.

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, aile katılımını sağlamak için hangi etkinlikleri ne kadar sıklıkla düzenlediklerine ve aile katılımının eğitim kurumuna katkısına ilişkin görüşlerini alarak var olan durumu ortaya koyabilmek ve elde edilen veriler doğrultusunda ailelerin etkin katılımının sağlandığı okul öncesi eğitim programlarının geliştirilmesine destek olabilmektir.

1.7. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM VE ÖNEMİ

İnsan yapısı, gelişimi ve psikolojisi ile ilgili bilgilerdeki artış, bireyin toplumla olan ilişkilerindeki gelişmeler, endüstrileşme ve demokrasi gibi olgular, özellikle 19'uncu yüzyıldan itibaren insana ve insan haklarına saygıyı gündeme getirerek, genç ve yetişkin olarak bireyin ileriki yaşamında nasıl biri olacağının büyük ölçüde belirlendiği çocukluk yıllarına verilen önemin artmasını sağlamıştır. Nitelikli, sağlıklı bireylerin yetiştirilmesinin ve çağdaş gelişmişlik düzeyine ulaşılmasının; toplumların bireylerine verdiği eğitime bağlı olduğu günümüzde; artık eğitimin erken çocukluk yıllarında başlaması gerektiği gerçeği anlaşılmıştır.

Günümüzde çocuk gelişimi ve eğitimine ilişkin olarak yapılan birçok araştırma bulgusunda, okul öncesi dönem olarak kabul edilen 0-6 yaş arasındaki yılların psikolojik ve fizyolojik gelişmeler açısından insan hayatının en önemli ve en kritik dönemi olduğu belirtilmektedir. Uzun yıllara dayalı araştırmalar; bu yıllarda kazanılan davranışların büyük bir kısmının yetişkinlikte bireyin kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını, davranış biçimini ve yaşam şeklini biçimlendirdiğini göstermektedir (Gürkan, 2000, Poyraz ve Dere,2001, Oğuzkan ve Oral, 1987).

İnsan hayatının temelini oluşturan ve gelişimin en hızlı ve en kritik olduğu dönem olan erken çocukluk yıllarında, çocukların ihtiyaçlarını karşılayabilmek; 21. yüzyılın sağladığı teknolojik ve bilimsel gelişmeler sayesinde sadece ailenin başarabileceği bir konu olmaktan çıkmıştır (Oktay, 2000). Bu açıdan, 0-6 yaş grubundaki çocukların eğitim gördüğü okul öncesi eğitim kurumları önemli sorumluluklar üstlenmektedirler.

Bu kurumlar, çağdaş toplumun gereksinimi olan nitelikli bireyler yetiştirebilmek için ailenin en büyük destekçisi olmak durumundadırlar.

Okul öncesi eğitimi; 0-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bilimsel özelliklere uygun olan, zengin uyarıcı çevresine sahip, çocukların duygusal, sosyal, zihinsel ve bedensel gelişimlerini destekleyen, onları toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren ve ilköğretim sürecine hazırlayan temel eğitim bütünlüğü içinde yer alan sistemli bir eğitim sürecidir(Şahin, 2005). Okul öncesi eğitim; çocukların sosyal, duygusal, zihinsel ve bedensel olmak üzere çok yönlü gelişimlerini desteklemeyi, iyi alışkanlıklar kazanmalarını sağlamayı, yaratıcı düşünme becerileri ve iletişim kurabilme becerileri kazandırmayı, koşulları elverişsiz aile ve çevrelerden gelen çocuklar için ortak bir eğitim ve yetiştirme ortamı yaratmayı, çocukların Türkçe'yi doğru ve düzgün kullanmalarını sağlamayı ve çocukları ilköğretime hazırlamayı amaçlar. (MEB,2002).

1.8. OKULÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA PROGRAM

Genel tanımıyla program, yapılacak işin bölümleri ile her bölümün zamanını gösteren maddelerin tümüdür. Oğuzkan (1987) programı, 'belli bir çalışmanın amacını, bölümlerini, yöntemini ve süresini gösteren plan' olarak tanımlamıştır. Kaya'nın (2002) Demirel (1997)'den aktardığına göre eğitim programı, 'öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir.

Okul öncesi eğitimde, çocukların belli amaçlar ve ilkeler doğrultusunda çok yönlü gelişimlerinin sağlanabilmesi ve çocukların en iyi biçimde yetiştirilmesi verilen eğitimin belli bir program çerçevesinde yürütülmesi ile mümkündür. Okulöncesi eğitim kurumlarında program, okulun rehberliği ile çocuğun yapacağı deneyimlerin tümü olarak tanımlanabilir (Zembat 1999.Akt: Kaya 2002).

İyi ve etkili bir okulöncesi eğitim programında çocuk-çocuk, çocuk-öğretmen ve öğretmen-aile birbirleriyle sosyal, duygusal ve bilişsel gelişmeyi sağlayıcı bir etkileşim

içinde olmalıdırlar. Program, çocukları tanımamıza yardım edecek farklı teorilerin birleşimi ile çocukların yaş ve gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları, ilgi ve ihtiyaçları, içinde bulunulan çevreden kaynaklanan faktörler çerçevesinde çocukların çok yönlü gelişimine destekleyecek ve çocuğun gelişimde ve eğitimde etkin rolü olan aileyi bu sürecin içine katacak şekilde hazırlanmalıdır (Oktay, 1999).

Ülkemizde 1994 yılında ‘Okul Öncesi Eğitim Programları’ adı altında 0-3 yaş Kreş Programı ve 4-6 yaş Anasınıfı Programı uygulamaya konulmuştur. Hazırlanan bu program üniversiteler, alandaki uzman kişiler ve Milli Eğitim Bakanlığı elemanlarının ortak çalışmaları sonucu ile hazırlanmıştır ve programda 0-72 aylık çocukların gelişimsel özellikleri doğrultusunda ev ve okul ortamında duyuşsal, sosyal, bilişsel ve fiziksel yönden gelişmeleri sağlamak amaçlanmıştır(Oktay, 1999).

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olan anaokulları ve anasınıflarında kullanılan bu programla ilgili değerlendirmeler ve öğretmenlerin bu programı uygularken hedeflere ve kazandırılması gereken hedef davranışlardan daha çok konunun öğretimine odaklandıklarına ait geri bildirimler dikkate alınarak yeniden düzenlemeye gidilmiştir. Geliştirme ve düzenleme çalışmaları sırasında 0-36 aylık çocuklara yönelik Kreş programı aynen bırakılmış, Anaokulu ve Anasınıfı Programları ‘36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı’ olarak yeniden düzenlenmiştir.

Bu program, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 aylar arasındaki çocukların sosyal-duygusal, bilişsel, dil, psikomotor, gelişimlerinin desteklenmesi ve özbakım becerilerinin kazandırılmasını esas almaktadır. Programın uygulanmasıyla ilgili temel ilkeler şu şekilde sıralanmıştır:

- Çocuğun Tanınması
- Eğitim Etkinliklerinin Plânlanması
- Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi

- Eğitim Materyallerinin Sağlanması
- Eğitim Etkinliklerinin Uygulanması
- Eğitimin Değerlendirilmesi
- Ailenin Çocuğun Eğitimine Katılımının Sağlanması (MEB 2002).

MEB' e bağlı anaokulları ile anasınıflarında uygulanmakta olan '36-72 Aylık Çocuklar İçin Okulöncesi Eğitim Programı' kapsamında programın uygulanmasıyla ilgili temel ilkelere aileye ilişkin olan ilke aşağıda verilmiştir.

Ailenin Çocuğun Eğitimine Katılımının Sağlanması: Okul öncesi eğitimde çocukta istenen davranışların geliştirilmesi için okul aile işbirliğinin sağlanması önemlidir. Bu nedenle eğitim yılı başında kurum yöneticileri ve öğretmenler bir araya gelerek, aileleri programa ne şekilde katabileceklerini kararlaştırmalıdır.

Veli toplantıları her yarıyıl en az iki kez yapılmalıdır. Ayrıca ailelerin öğretmenle bireysel görüşme yapabilmeleri için de olanak sağlanmalıdır. Öğretmen, her çocuğun evine bir yarıyıl en az bir kez ev ziyareti yapmaya özen göstermelidir. Ev ziyaretlerinde çeşitli etkinlikler yapılabilir. Örneğin:

- Evdeki rutin işlerin öğrenme yaşantısı olarak nasıl kullanılabileceği ailelere gösterilebilir.
- Çocuk ve ailenin birlikte oynayabileceği oyun ya da etkinlikler planlanabilir.
- Çocuğun da görev alıp yapımına yardım edebileceği bir oyuncak yapılabilir.
- Ailenin, çocuğun gelişimi hakkında bilgi almak istediği konular varsa bu konularda bilgilendirilebilir.

- Çocuk ve ailesi ev ortamında gözlemlenebilir.

Ailelerle yapılan görüşmelerde, konuşmaya her zaman çocuğun olumlu ve başarılı olduğu konularla başlanmalıdır. Daha sonra çocuğun güçlendirilmesi ve desteklenmesi gereken alanlar ifade edilmeli, bunun için okulda ve evde neler yapılabileceği konuşulmalı, ailelerin plânlama ve uygulamalara etkin katılımı sağlanmalıdır.

Eğitimde okul-aile işbirliğinin sürekliliğini sağlamak için aileler, okulda yapılanlar hakkında sürekli olarak bilgilendirilmelidir (MEB 2002).

Okulöncesi eğitim kurumlarında etkili olarak programın yürütülebilmesi de ailenin rolü de önemlidir. Program çerçevesinde verilen eğitimin sürekliliğinin sağlanabilmesi ve kalıcı olabilmesi için anne-babaların eğitim sürecine katılımın sağlanması gerekmektedir.

1.9. AİLENİN ÇOCUĞUN GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Toplumun en küçük birimi ve temel taşı olan aile, aynı zamanda çocukların da ilk eğitimcisidir. Çocuk, anne ve babasından aldığı kalıtsal özellikler ile doğar ve dış dünyayı tanımasına, toplumun kültürel değerlerine ve toplumsal yaşama uyum sağlamasına yardımcı olacak ilk sosyal deneyimlerini ve temel davranış özelliklerini ailede edinir. Şüphesiz ki, çocuğun gelecekteki kişiliği şekillendirme de en büyük sorumluluğu alan ve en etkili rolü oynayan bireyler arasında anne-babalar vardır.

Aile, çocuğun ilk yıllarında bakım ve eğitimden sorumlu olan ilk kurumdur. Her ne kadar aile, daha sonraki yıllar da bu sorumluluğu, okul ve diğer sosyal kurumların katkılarıyla paylaşırsa da, yine de bu katkılar ailenin çocuk bakımı ve eğitimi konusundaki önemini azaltmaz (Oktay, 1999).

Bilen (1994) ailenin, çocuğa ilk temel değerleri, insanlar hakkındaki düşünceleri, insanlarla nasıl uyum içinde yaşabileceği gibi yolları öğrettiğini, güven duygusunu,

saygıyı, değer yapısını ve benlik geliştirme olanağını verdiğini belirtmiştir. Böylece aile, kendi ailesinin ve toplumun devamını sağlayarak değer yapısını ve kültürü gelecek nesillere aktarır.

Kaya'nın (2002), Yavuzer'den aktardığına göre; çocuğun gelişimine ve eğitimine ailenin katkıları şu şekilde sıralanabilir;

- Aile, çocuklarına grup içinde dengeli bir birey olabilmesi güven duygusu kazandırır.
- Çocuğun sosyal açıdan onay görebilmesi için gerekli ortamı hazırlar.
- Çocuğun sosyalleşmesi ve topluma uyum sağlayabilmesi için uygun davranış modeli oluşturur.
- Çocuğa, sosyal açıdan onay görmüş davranış biçimleri geliştirmesi için rehberlik eder.
- Çocuğun yaşam ortamına uyum sağlayabilmesi için iyi alışkanlıklar kazanmasına yardımcı olur, uyum sağlarken karşılaşılabileceği sorunlara çözüm bulmaya çalışır.
- Okul ve sosyal yaşamda başarılı olabilmesi için çocuğun yeterliliklerini ve becerilerini geliştirir.
- Çocuğun ilgi ve yeteneklerine uygun arzuların gelişimine yardım eder.

Çocuğun, duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, araştırmacı, girişimci, üretici, karşılaştığı problemlere çözüm getirebilen, kendi kendine karar verebilen, başkalarının haklarına saygılı, kendi kendini yöneten, kendine güvenen bir birey olarak yetişebilmesi, büyük ölçüde çocuğa sağlanan olanaklara ve anne-babanın çocuk yetiştirme konusundaki tutum ve davranışlarına bağlıdır.

Her ailenin beklentileri gereksinimleri, yaşayış biçimi, çocuklarına uyguladıkları eğitim tarzı farklıdır. Bu etmenler kişiliğinin yerleşme aşaması olan 0-6 yaş döneminde çocuğun sosyal, kültürel ve ahlaki değerlerini etkiler. Anne ve babanın çocuk yetiştirme ve eğitimi konusundaki tutum ve davranışları; eğitim düzeyleri, içinde bulundukları sosyal ve kültürel çevreye ait özellikler, eşlerin birbirleriyle olan ilişkileri ve kendi yetiştirilme biçimleri vb. değişkenlere bağlı olarak farklılık gösterir.

Aile içinde eşler arasındaki ilişki, anne babaların çocuklarına karşı tutum ve davranışlarını etkileyen etmenlerden biridir. Eşiyle sorunları olan bir aile bireyi, tüm sevgisini çocuğuna yönelterek, onunla aşırı bir biçimde bütünleşebileceği gibi tam tersine bir tutum sergileyerek çocuğunu ihmal de edebilir(Yavuzer, 1999).

Yine, kendi çocukluk yıllarına ait deneyimler, anne babaların, çocuklarına karşı geliştirdikleri tutum ve davranışları etkileyen bir başka önemli etkidir. Savran ve Kuşin'in (1991) yapmış oldukları araştırmaya göre, anne babaların çocuk yetiştirme konusundaki tutumları ile kendi anne babalarının çocuk yetiştirme konusundaki tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre; anne babalar, çocukluk yıllarındaki kendi anne- babalarının davranışlarını özümsemişler, onların çocuk yetiştirme konusundaki tutumlarını model almışlar ve kendileri birer anne baba olduklarında da aldıkları model çerçevesinde kendi anne babalarının çocuk yetiştirme özelliklerine uygun olarak çocuklarını yetiştirmeye başlamışlardır.

Diğer taraftan, ailenin çocuk yetiştirme ve çocuk eğitimi konusunda istenilen tutumları geliştirmesi, bu konuda kendilerine verilecek bir eğitimle sağlanabilir. Savran ve Kuşin'in (1997) anne-babalar ile kendi anne-babalarının çocuk yetiştirmeye yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik yaptıkları araştırma, çocuk eğitimi konusunda özel bir eğitim alan ailelerin, böyle bir eğitim almayan ailelere göre, çocuk yetiştirme tutum ve davranışları arasında farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Anne-babalar çocuk yetiştirme ve çocuk eğitimi konusundaki tutumları ile doğdukları andan itibaren çocuklarının özelliklerini şekillendirmeye başlarlar ve çocuklarının

tutumlarını, alışkanlıklarını, davranışlarını ve becerilerini biçimlendirirler. Gürşimşek'e göre (2002); aile yaşantısı, çocuğun zamanının büyük bir bölümünü geçirdiği ve gelişimi açısından doğal yaşantıların paylaşıldığı temel etkileşim ortamıdır ve her çocuk, daha sonraki yaşantısına yetiştirdiği aile ortamının izlerini taşır.

Çocuğun sosyalleşmesi ve toplumsal değerleri öğrenmesi, içinde bulunduğu kültürü kazanması ilk olarak aile içinde gerçekleşir. Okul ise, bir eğitim kurumu olarak aileye bu konularda yardımcı olacak temel sosyal kurumlardan en önemlisidir. Aile, sorumluluklarını ve görevlerini yerine getirirken diğer sosyal kurumlarla olan iletişimi göz ardı etmemeli ve görevlerini yerine getirirken sürekli olarak eğitim kurumlarıyla işbirliği ve etkileşim içinde olmalıdır.

1.10. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ SÜRECİNE AİLENİN KATILIMI

Aile her dönemde çocuğun gelişimi ve eğitimde sorumluluklar üstlenmiş, bu konuda önemli bir rol oynamıştır. Ancak, ailelerin üstlendiği bu rol, geleneksel toplumlarda sanayi ve bilim toplumlarına göre daha yoğun ve yaygın olmuştur. Sanayileşme süreci, bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile birlikte geniş aile yapısından yalnızca anne-baba ve çocuklardan oluşan çekirdek aile yapısına geçilmiş ve buna bağlı olarak aile bireylerinin rol ve işlevlerinde de değişiklikler olmuştur. Bu nedenle aile, içinde eğitimin de bulunduğu işlevlerinden bazılarını başka sosyal kurumlara devretmiştir. Bu kurumların en önemlisi de günümüz toplumlarında giderek işlevleri artan okullardır. Okul, toplum içinde giderek gelişmesine rağmen, bu durum ailenin eğitim sorumluluğunun bir bölümünü üzerinden almakla birlikte aileye, okulla işbirliği gibi yeni bir takım sorumluluklar yüklemiştir (Yılmaz, 1994). Davies'e göre (1987), günümüzde öğrenciler ve aileleri eğitimde basit alıcılar olarak değil, eğitimin birlikte üreticileri olarak değerlendirilmelidirler (Aktaran; Yaylacı, 1999).

Okullar toplumsal olarak açık sistemlerdir. Okulların girdisini içinde yaşadığı ve amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla kurulduğu toplumdan alması ve girdiyi işledikten sonra tekrar topluma çıktı olarak vermesi, okullara bu niteliği kazandıran en önemli

öğedir. Aile, çocuğun informal eğitiminin, okul ise formal eğitiminin gerçekleştiği kurumlardır. Toplumsal amaçlara ulaşabilmek için formal ve informal eğitim süreçlerinin birbiri ile bütünleşerek tutarlılık göstermesi gerekmektedir. (Pehlivan, 1997).

Okul, günümüz toplumlarında sadece bilgi aktaran bir kurum olmaktan çıkmıştır. Bu gün okul, bir yandan çocukların yaşama hazırlanmaları ve sosyalleşmelerinde önemli bir rol oynarken, diğer taraftan da okulun ailelerin eğitilmesi konusuna yardımcı olması gerekir. Eğitimde devamlılık ilkesi doğrultusunda okulun çocuğu eğitme rollerine, çocuğun hayatında önemli rol oynayan ve çocuğun ilk eğitimcileri olan aileyle işbirliği yapma sorumluluğu da eklenmiştir (Zembat ve Unutkan, 2001). Okulun belirlenen toplumsal amaçlara ulaşabilmesi için ailenin okulda verilen eğitim sürecine katılımının sağlanması ve desteklenmesi gerekmektedir. Ailelerin okul etkinliklerine katımlarına yönelik araştırmalarda da, okul aile işbirliğinin bütün tür ve düzeylerdeki okullardaki çocukların başarısını arttırdığı, katılım, güdülenme ve kendine güven duygusunun gelişmesini sağladığı, çocukların okula ve öğretmenlere karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olduğu görülmüştür.

Her çocuk, okula yaşantısında önemli yeri olan ailesinin izlerini taşıyarak adım atar. Okulun eğitim-öğretim görevini yerine getirirken, bu noktadan hareket ederek ailenin çocuk üzerindeki etkisini göz önüne alması gerekir. Okulöncesi eğitim, çocuğun formal eğitim sürecine adım attığı ilk basamaktır. Bu nedenle okulöncesi eğitim sürecinde okul-aile işbirliği ayrı bir öneme sahiptir. Yapılan araştırmalar, okulöncesi dönemde kurulan etkili bir okul-aile işbirliğinin, ailenin çocuğun daha sonraki kademelerdeki eğitimi sürecine katılımının sağlanmasına yardımcı olduğunu göstermektedir.

Okulöncesi dönemde eğitim hedefleri saptanırken, çocuk tek başına ele alınmamalı ve çocuk ailesiyle bir bütün olarak düşünülmelidir. Başarılı bir okulöncesi eğitim için aileyi de içine alan ve aile eğitimi kapsayan hedeflerin oluşturulması gerekir (Üstün, 1993). 15. Milli Eğitim Şurası'nda 'Aile Katılım Programları' ve 'Ana-Baba Okullarının' yaygınlaştırılması kararı ile aileyi de hedef kapsamına almanın önemi belirtilmiştir. Ayrıca MEB 2002 Okulöncesi Eğitimi Programında, programın

uygulanması için gerekli ilkelerde ailenin çocuğun eğitimine katılımının sağlanması zorunlu hale getirilmiştir (Cömert ve Güleç, 2005).

Pehlivan'a göre(1997) katılım sürecinde, ailenin okulun doğal bir parçası olduğu düşünülmeli ve aile ile okul 'ortak' olarak görülmelidir. Aile katılımında ortaklık modeli, aileyi ve okulu çocuğun başarısı için çalışan aynı kurumun parçaları haline getirir. Okulun amaçlarını gerçekleştirebilmesi için güçlü bir toplum desteğine ve ailenin etkin katılımına ihtiyaç vardır.

Sözcük anlamı olarak katılım, iletişim ve ortak eylemde bulunma anlamına gelmektedir. Bu bağlamda aile katılımı, ailenin okulda gerçekleşen eğitim sürecinde gerek iletişim gerekse okul işleyişinde yerini alması olarak değerlendirilebilir (Yaylacı, 1999).

Anne-baba katılımı, anne-babaların doğumdan yetişkinlik çağına kadar çocuklarının eğitim ve gelişimlerinin her evresinde yer almalarıdır (National Parent Teacher Association, 2000).

Zembat ve Unutkan (1999) aile katılımını, aileleri destekleme, onlara eğitim verme ve eğitime katılımlarını sağlamada sistematik bir yaklaşım olarak tanımlamaktadırlar ve aile katılımının çocukların deneyimlerini, ev ile okul arasında kurulan yaşantı zincirleriyle arttırmaya yarayan bilgi paylaşma ve ilişki kurma süreci olduğu belirtmektedirler.

Şahin ve Ünver'(2005) e göre aile katılımı, ailelerin kendilerine, çocuklarına ve erken çocukluk programlarına katkı sağlayacak doğrultuda becerilerini ortaya koymasidir. Diğer bir tanımlamayla ise aile katılımı, anne babaların çocukların gelişim ve eğitimlerine katkıda bulunmaları için organize edilmiş etkinlikler bütünüdür. Grolnick ve Slowiaczek (1994), aile katılımını genel olarak, ailenin sahip olduğu bütün kaynakları çocuğuna adanması olarak tanımlamıştır (Pehlivan, 2002).

Epstein (2002) ise aile katılımını, okullarla aileler arasında çok boyutluluğa dayalı her türlü etkileşim ve iletişim örüntüsü olarak tanımlamıştır (Akt:Epstein ve diğerleri).

Duran (2005)'ın Cotton ve Wiklund (2001)'tan aktardığına göre, anne-babalar çocuklarının eğitim yaşantısına;

- Okuldaki etkinliklere katılma,
- Okuldan gelen önerileri dikkate alarak davetlere katılma,
- Çocukları için uygun çalışma ortamları hazırlayarak ve onları destekleyerek evdeki öğrenme ortamını zenginleştirme,
- Okul ve sınıftaki etkinliklere çeşitli boyutlarda gönüllü olarak katılma,
- Çocukların eğitimi ile gelişimlerini destekleyecek herhangi bir konuda geliştirilecek plan ve projelere katkı sağlayabilmek amacıyla karar verme sürecine katılma gibi çok farklı yollarla katılım gösterebilirler (Duran,2005).

1.10.1. Okul Öncesi Eğitimi Sürecine Aile Katılımının Boyutları

Erken yaşlardan itibaren çocuğun gelişiminde istenilen düzeye ulaşabilmek; çocuğun etkileşim içinde bulunduğu farklı sistemlerin birbirleriyle olan ilişkisine ve bu sistemlerin çocuğun gelişimine sağladıkları katkıya bağlıdır. Bu bakımdan, okul öncesi dönemde verilen eğitimin hedeflerine ulaşabilmesi ve eğitimde kalıcılığın sağlanabilmesi için çocuğun yaşamını, gelişimini ve eğitimini etkileyen aile ve okulun işbirliği yapması ve ailenin uygulanan eğitim programına katılımın sağlanması gerekir.

Morrison'a (1998) göre, aile katılımının görev yönelimi, süreç yönelimi ve gelişimci yönelim olmak üzere üç boyutu vardır. Görev yönelimi, aile katılımını sağlamada en çok kullanılan yoldur. Bu boyutta eğitimciler ve okul yöneticileri, ailelerin; öğretmen, yardımcı, gezi sorumlusu vb. olarak etkinliklere katılımlarını sağlamaya çalışırlar. Süreç yöneliminde ise aile, okulun çalışmasında önemli olan eğitim programının

düzenlenmesi, kitap seçimi ve incelenmesi, öğretmen seçimi vb. durumlara katılmaya yönlendirilir. Aile katılımının bir başka boyutu olan gelişimci yönelim ise ailelerin, kendilerine, okula, çocuklara ve diğer ailelere katkı sağlayacak şekilde geliştirilmeye çalışılmasıdır (Akt; Zembat ve Unutkan,2001).

Pehlivan (2001) 'ın aktardığına göre, Grolnick ve Slowiaczek (1994) aile katılımının üç boyutta gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Bunlar davranışsal boyut, duyuşsal boyut ve zihinsel boyuttur. Davranışsal boyutta aile katılımı, ailenin okula gelerek okuldaki etkinliklere aktif bir şekilde katılmasıyla gerçekleşir. Çocuk, ailesinin bu davranışlarından okulun önemi konusunda çıkarımda bulunur. Ayrıca böyle bir katılım, ailenin okul, çocuk ve eğitim konusunda bilgilendirilmesini sağlayacağından ailenin, çocuğuna okulla ilgili konularda yardımlarını arttıracaktır. Duyuşsal boyuta ise, ailenin okula ilişkin sergilediği olumlu tutumlar, çocuğun okul hakkında olumlu davranışlar geliştirmesini sağlayacaktır. Zihinsel boyut ise, ailenin çocuğuna zihinsel açıdan uyarıcı bir çevre sağlayabilmesini kapsar. Zihinsel boyutta aile okulla girdiği etkileşim sonucunda bilişsel gelişimi destekleyici ve arttırıcı uyarıcı çeşitliliğinin önemini daha iyi anlar.

Gordon (1969) ise, aile katılımında altı farklı rolün üstünde durmuştur.

1. Ailenin yetişkin olarak öğrenci rolü: Aileye, anne-babalık konusunda bilgi vererek, çocuklar için evde öğrenme ortamlarının sağlanması ve bu yolla çocuk gelişimini desteklemek için ailenin güçlendirilmesi amaçlanmaktadır.
2. Ailenin bilgi alıcı rolü: Çeşitli iletişim etkinlikleri ile (haber mektupları, veli toplantıları, telefon görüşmeleri vb) aileye okul ve okuldaki uygulamalar hakkında bilgi aktarılmasıdır.
3. Ailenin kendi çocuğunu eğitici rolü: Ailelere çocuğunun eğitiminde etkili olabilmeleri için evde yapılabilecekler konusunda bilgi verilmesidir.

4. Ailenin eğitim olarak ücretli uygulayıcı rolü: Aileye, eğitim seminerleri yoluyla sınıf içindeki etkinliklerde ücretli olarak görev verilmesidir.
5. Ailenin okul etkinliklerine gönüllü katılımı rolü: Gönüllü ailelerin, okul etkinliklerinde gezi organize etme, meslekleri tanııtma gibi konularda etkin olmalarının sağlanmasıdır.
6. Ailenin kurumdaki karar verici rolü: Okul-aile birlikleri yoluyla ailenin, okul sisteminin ve okul politikalarının belirlenmesinde karar alma noktalarında yer almasının sağlanmasıdır (Akt; Sucuka ve Kımmet, 2003).

Greenwood ve Hikman (1991), aile katılımını beş boyutta değerlendirmişlerdir.

- İzleyiciler olarak anne-babalar (Örneğin, aile-öğretmen toplantıları, ailelerin çocuklarını gözlemlemeleri ve çocuklarıyla etkinlikleri katılmaları için sınıfa davet edilmeleri).
- Gönüllüler olarak anne-babalar (Örneğin, okul ve sınıf gönüllülüğü).
- Öğretenler olarak anne- babalar (Örneğin, ev ödevlerine yardım).
- Öğrenenler olarak anne-babalar (Örneğin, anne-babalık ya da çocuk gelişimi ve eğitimi konularına yönelik bilgilendirme toplantıları, seminerler).
- Karar verenler olarak anne-babalar (Örneğin, okul-aile birlikleri).

Epstein, (1992), aile katılımının altı boyut altında gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Epstein'in aile katılımdaki altı boyutu;

- Anne-baba olma sorumluluğu ve tutumları: Bireylerin annelik ve babalık, aile olma ve çocuk gelişimi ve eğitimi konusundaki bilgi ve becerilerinin artırılması.
- İletişim: Ailelerle etkili bir iletişim sağlanması ve çocuklarının eğitiminde ve okul programlarının ilerletilmesinde aileyi bilgilendirme.
- Gönüllülük: Ailelerin sınıf ve okul etkinliklerine katılımları için cesaretlendirilmesi.
- Evde öğrenme: Ailenin çocuğunun evde öğrenmesini sağlamak için desteklenmesi.
- Karar Verme Süreci: Ailelerin okul-aile birlikleri yoluyla okul politikalarının ve programın oluşturulması sürecinde karar verici olması.
- Kurum ve Çevreyle İşbirliği: Çevreyle ve kurumla işbirliği kurarak ihtiyaçların giderilmesi için kaynak oluşturulması ve çevreye, topluma aile katılımının artırılması şeklinde özetlenebilir (Akt; Chandler ve Kiernan, 1996).

Aile-Öğretmen Birliği (Parent Teacher Association/ PTA) ve Eğitime Aile Katılımının Ulusal Merkezi (National Center of Parent Involvement to Education/NCPIE) aile katılımının standartları olduğunu belirtmişlerdir (PTA,2005). Aile katılımı standartları şunlardır:

1. İletişim: Okul ve aile arasında anlamlı ve karşılıklı iletişim.
2. Aile Yetenekleri: Anne-babalık yeteneklerinin desteklenmesi

3. Çocuğun öğrenmesi: Ailelerin çocuğun öğrenmesindeki vazgeçilmez rolü
4. Gönüllülük: Ailenin okul programına katılımında gönüllü olması.
5. Okul kararlarını verme ve okulu benimseme
6. Toplumla işbirliği.

Coleman ve Churchill'e göre (1997) aile katılımı felsefesinin amaçları çeşitli konuları içermektedir (Ersoy, 2004) Bunlar;

- Güçlendirme: Ailelere, çocuğun eğitimine aktif katılımın sağlanmasında gereksinim duyulan destek ve bilgiyi sağlamak.
- Anne-Babalık: Çocuk yetiştirme ve onlara rehberli etme konusunda anne-babaları destekleme.
- Aile Dayanma Gücü: Aile yaşamının stresleri ile başa çıkabilmek için ailelere başa çıkma mekanizmalarını geliştirmede yardım etme.
- Çocuk-Kardeşler: Okul çağındaki çocukları ve onların kardeşlerini okula hazırlama.
- Toplumsal kaynaklar: Toplumsal yardım sağlayan kuruluşları tanıma ve kullanması için ailelere gerekli bilgi ve desteği sağlamak.
- Eğitimsel Model: Ailenin, çocuğu için evde öğrenme fırsatları yaratmasını destekleme ve eğitimsel amaçları tanımaya aileyi katma.
- Aile-Öğretmen İlişkileri: Eğitimci, çocuk ve aileler arasındaki ilişkinin ve etkileşimin kalitesini artırma.

Etkili bir aile katılımının sağlanabilmesi için ailenin okula belirtilen farklı boyutlardaki katılımını sağlamaya yönelik etkinliklerin yapılması ve bu etkinliklerin tüm boyutları kapsayacak şekilde çeşitlendirilmesi gerekmektedir.

1.10.2. Okul Öncesi Eğitimi Sürecine Aile Katılımının Temel Amaçları

Okul öncesi eğitimi sürecine aile katılımının temel hedefleri vardır. Bu hedeflerden biri, temel amacı, anne babaların çocuklarının gelişimlerini destekleyici davranışlarını ve çocuklarına en iyi şekilde yardımcı olabilecekleri tutumları geliştirmelerine yardımcı olmak olan anne- baba eğitimidir. Aile programlarının bir diğer amacı ise, ‘ev’ ve ‘okul’ olarak adlandırılan iki farklı yaşantı alanı arasında ilişki kurup bunun devamlılığını sağlamaktır (Mağden, 1993).

Zembat ve Haktanır’a göre ise (2005), aile katılımını sağlamak amacıyla hazırlanan programların, ailenin eğitim programına katılımını desteklemek ve eğitim programının başarısını artırmak olmak üzere iki temel amacı vardır. Diğer bir anlatıma aile katılımın amaçları;

1. Ailenin, Eğitim Programına Katılımını Desteklemek;

- Ailelerin çocuklarının eğitimlerinde kendi rollerinin önemine varmalarına yardımcı olmak,
- Aileye eğitim vererek ve ailenin okul öncesi eğitim programına destek olmasını sağlayarak, çocukların gelişim ve eğitimlerine yardımcı olmak ve bu yolla onların daha sonraki dönemlerdeki başarılarını artırmak, başarılarını olumsuz etkileyebilecek etkenleri en aza indirmek,
- Ailenin çocuklarına iyi bir model olmalarına yardımcı olmak,

- Ailenin çocuğun eğitimine ve gelişimine çok yönlü katkıda bulabilmesine destek olmak,
- Ailelerin çocuk eğitimi konusunda kendilerine güvenmelerine yardımcı olmak,
- Kendi beceri, ilgi ve yeteneklerini farkına varabilmeleri konusunda aileye yardımcı olmak,
- Aileye çocuğuyla sağlıklı bir iletişim kurma yolları konusunda bilgi vermek,
- Ailelerin çocuklarının eğitimleri ve gelişimlerine katkıda bulunmalarına yardımcı olabilecek yeni beceriler kazanmalarını desteklemek,
- Aileye çocuğun ev ortamında edinebileceği beceriler hakkında bilgi vermek,
- Ailenin çocuğun evde öğrenmesini desteklemeye yönelik bilgi ve beceriler kazanmasına yardımcı olmak,
- Aileyi kurumda uygulanan program hakkında bilgilendirmek,
- Ailelerin kendilerini kurumun bir parçası olarak görebilmelerini sağlamak şeklinde sıralanabilir.

2. Eğitim Programının Başarısını Artırmak,

- Eğitimin sürekliliğini sağlama,
- Eğitimde fırsat eşitliğini sağlama,
- Amaçlara daha kolay ulaşma,
- Eğitimin kalitesini artırma,

- Eğitimde kalıcılığı sağlama,
- Aile ile sorumlulukları paylaşma,
- Sorumlulukların paylaşılmasıyla iş kalitesini artırma,
- Problemlerin önlenmesini veya problemlerin daha erken tespit edebilmesi ve daha kolay ve gecikmeden çözülmesini sağlama,
- Çocuğu daha yakından tanıma,
- Çocuğun çok yönlü gelişmesine katkıda bulunma,
- Aileden gelen destek ile öğretmen için iş memnuniyetini sağlama,
- Eğitimin ve öğretimin daha etkili olmasını sağlama,
- Okulun yabancılığını azaltma ve çevredeki itibarını artırma şeklinde özetlenebilir (Eryorulmaz, 1993, Zembat ve Unutkan, 1999).

Okul öncesi eğitimi sürecine aile katılımının sağlanabilmesi ve aile katılımını programlarının belirlenen bu amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmesinde, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin, kurum yöneticilerinin, ailelerin yeri çok önemlidir. Öğretmen, aile ve yöneticilerin aile katılımının çocuğun eğitiminde önemli bir unsur olduğu gerçeğini kabul etmeleri gerekmektedir.

1.10.3. Okul Öncesi Eğitimi Sürecine Aile Katılımının Etkileri

Çevrenin, çocuğun gelişimini ve eğitimini nasıl etkilediği ve desteklediği konusunda yapılan çalışmalar, erken çocukluk eğitim programlarında çocuk merkezli yaklaşımlardan ekolojik merkezli yaklaşımlara geçilmesinin önemini ortaya koymuştur. Böylece, 1980’li yıllardan itibaren çocuğun eğitimi ile birlikte ailenin de eğitilmesi ve eğitim programına katılımının sağlanmasının önemi ve gerekliliği daha fazla önem kazanmıştır (Gürşimşek, 2002).

Kuşin’e göre (1991) ailelerin okulöncesi yıllardan itibaren eğitim programlarına etkin katılımı, çocukların farklı alanlardaki gelişimleri ve çeşitli öğrenmeleri üzerinde olumlu ve kalıcı etkilere sahiptir. Redding’e göre de aile katılımı, eğitsel değerler doğrultusunda, aile, eğitmen ve yöneticinin bir araya gelerek, çocuğun gereksinimlerinin uygun bir biçimde karşılanabilmesi için, aile, öğretmen ve yöneticinin birbirlerinden beklentileri ve birbirlerine nasıl yardımcı olabilecekleri konusunda işbirliği yapmalarını sağlar (Pehlivan, 1997).

Ailelerin eğitime katılımı ile ilgili olarak son yıllarda birçok ülkede araştırmalar yapılmış ve bu konu gittikçe artan bir şekilde kabul görmeye başlayan önemli bir mevzu haline gelmiştir. Farklı ülkelerde uygulanan çeşitli aile katılımı çalışmaları ile çocukların öğrenmesinde ve akademik, sosyal gelişimlerinde aile katılımının sağlanmasının önemli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Amerika Birleşik Devletlerinde yapılan araştırmalar, çocuğu ailesiyle bir bütün olarak ele alan yaklaşımların, çocuğu tek başına ele alan yaklaşımlara göre daha etkin sonuçları olduğunu göstermektedir (Seçkin ve Koç,1997). Aile ve çocuğu bir bütün olarak elen alan okulöncesi eğitim programlarından elde edilen sonuçlara göre, aile katılımının sağlandığı programlarda eğitim görmüş çocukların zekâ ve bilişsel gelişimleri ilköğretim yıllarından sonraki yıllara kadar gelişim göstermiş, programa dâhil olan çocukların özel eğitime gereksinim duymaları ve sınıf tekrarı yapma olasılıkları daha düşük olmuş, aileler çocuklarına karşı daha esnek tutumlar sergilemiş

ve sadece programa dâhil olan çocukların değil, onların kardeşlerinin de zekâ puanlarında artış olmuştur (Yıldırım, 1983).

Marcon'un 1999 yılında devlet okullarına ve Head Start programına devam eden ve gelir düzeyi düşük olan ailelerin çocukları üzerinde yaptığı bir araştırmada da, ailelerin aktif ve etkin katılımın artmasıyla çocukların sosyal, motor, dil, uyum sağlama gibi alanlarda ve hazır bulunuşluk düzeylerinde daha iyi sonuçlar elde edildiği tespit edilmiştir (Zembat ve Haktanır, 2005).

Anne-babaların çocuklarının eğitim yaşantısına katılımının ailelerin sosyal statüleri, etnik kökenleri ya da eğitim düzeyleri ne olursa olsun çocukların başarı düzeylerini arttırdığı görülmüştür (Hendersen 1987. Akt: Duran 2005).

Dünyada ve özellikle Amerika'da; çocuk, aile ve eğitimcilerin okul-aile işbirliğinden nasıl etkilendiğini saptamaya yönelik çalışmalara ve sonuçlarına; aile katılımının çocuk üzerindeki, aile üzerindeki, öğretmen ve eğitim kurumu üzerindeki etkileri başlıkları altında yer verilmiştir.

1.10.3.1. Aile Katılımının Çocuk Üzerindeki Etkileri

Ailelerin eğitim programlarına katılımlarına ilişkin olarak yapılan birçok araştırma, okul-aile işbirliğinin, bütün tür ve düzeylerdeki okullarda eğitim ve öğrenim gören çocukların başarısını artıran temel anahtar olduğunu göstermiştir (Pehlivan, 1997).

Henderson ve arkadaşlarının yapmış oldukları araştırmada, okul ve aile işbirliği içinde oldukları sürece, çocukların sadece okul yaşantısında değil, tüm yaşamlarında başarılı olma eğilimi gösterdikleri ve kendilerine olan güvenlerinin arttığı, ayrıca çocukların okula ve öğretmene ilişkin tutumlarında olumlu olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Peyton, 2004).

Smith tarafından 1968 yılında yapılan bir araştırmada, yapılan bir çalışmaya aileleri ile birlikte katılan ilköğretim çağı çocuklarının sözcük dağarcıklarının ve okuma

becerilerinin, bu çalışmaya katılmayan ailelerin çocuklarına göre, daha hızlı ilerlediği görülmüştür. Olmsted ve meslektaşlarının 1980 yılında yaptıkları bir araştırmada da, aileleri okullardaki etkinliklere gönüllü olarak katılan çocukların uygulanan envanterden, diğer çocuklara göre bilişsel becerilerde daha yüksek puan aldıkları ortaya çıkmıştır (Sucuka ve Kımmet, 2003).

Okul ve ev arasında kurulan köprüler ve ailelerin çocukların eğitimi sürecine katılımı, çocukların sınıf ortamında kendilerini daha güvenli ve rahat hissetmelerini sağlamaktadır. Ayrıca, çocuklar aile katılımını sağlamaya yönelik çalışmalar ile farklı meslek gruplarına ve kültürel fıkirlere sahip yetişkin grubuyla tanışma ve onlarla iletişim kurma şansına sahip olmaktadır (Catron, 1993, akt; Ersoy, 2004). Aile katılımı ile ailenin çocuğun deneyimleri konusunda bilgilendirilmesi ve öğretmenin de anne-babalardan çocuk hakkında bilgi alması desteklenip pekiştirildiği için, çocuk tutarlı ve sürekli bir ortamda olmaktan dolayı kendini güvende hissetmekte ve durum da başarısına katkı sağlamaktadır (Ersoy, 2004).

Ayrıca, Comer, Haynes ve Reynolds'un yaptıkları araştırmalara göre, çocukların etkili öğrenmelerinde de aile katılımının önemli yararlarının olduğu ve aile katılımının ev ile okul arasındaki becerilerinin tutarlı gelişmesini yönünde katkısının görüldüğü anlaşılmıştır (Yaylacı, 1999).

Bütün bu bilgiler ışığında, aile katılımın çocuk üzerindeki etkileri;

- Kendi rolü ve değerin farkına varma,
- Çocuğun tüm gelişimine katkıda bulunma,
- Çocuktaki olumlu değişikliklerin devamını sağlama,
- Yetişkinlerle kurulan iletişimde artma,
- Aile denetiminin farkında olma ve ebeveyne saygı duyma,

- Okula olan devamlılığını geliştirme ve okulun farkına varma,
- Olumlu kişilik özellikleri, alışkanlıklar ve değerlerin kazandırılması,
- Birçok beceri, yetenek ve mesleğin farkında olma,
- Zekâ düzeylerinde artış,
- Benlik saygısı, öğrenmeye karşı güdülenme ve dil becerilerinin gelişimi,
- Ailelerin okula katılımını gördükçe kendilerine önem verildiğini görme,
- Çocuklarda kalıcı davranış değişiklikleri sağlama olarak sıralanabilir (Aksoy, 2001).

1.10.3.2. Aile Katılımının Aile Üzerindeki Etkileri

Aile katılımının çocuk üzerinde olduğu gibi aile üzerinde de olumlu birçok etkisi vardır. Ersoy'un(2004), Davies ve Webb'den (1997) aktardığına göre, aile katılımı sayesinde anne- babalar, çocuk yetiştirme ve eğitimi açısından gerekli olan beceri, bilgi ve güveni kazanmakta ve buna bağlı olarak da kendilerini daha iyi ve yeterli hissetmektedirler. 1979 yılında Robinson ve Choper tarafından yapılan bir araştırma, okul-aile işbirliği çalışmalarına katılan ailelerin çocuklarına daha olumlu gözlerle baktıklarını, aile görevlerini yerine getirmeye daha istekli olduklarını, çocuklarının gelişimi ve eğitimi ilgili tatminlik düzeylerinin arttığını göstermiştir. Yine aynı yıl yapılan başka bir araştırmada, aile katılımı programları içinde yer alan ailelerin etkin öğretme yöntemlerini daha çok kullandıkları saptanmıştır. Fuller, tarafından 1978 yılında yapılan bir çalışmada da, ailelerin işbirliği çalışmalarına katılarak sadece çocuklarına yönelik tutumlarının değil, kendilerine yönelik görüşlerinin de değiştiği ve bu ailelerin

kendilerine güvenleri ile yaşamlarını kontrol edebilme becerilerinin arttığı görülmüştür (Sucuka ve Kımmet, 2003).

Gisler ve Eberts'a göre (2002) aileler, okul-aile işbirliği çalışmaları ile okul hakkında olumlu duygular geliştirmekte ve okulu, çocuğun gelişimi ve eğitimi ile ilgili bilgi ve becerileri kazanmaya yönelik bir yer olarak görmeye başlamaktadırlar. Ballantine'nde, aile eğitimi ile ailenin evde öğrenme konusunda desteklendiğini ve öğrenme sürecinde zamanı kullanma konusunda daha bilinçli olmasının sağlandığını ve ailenin çocuğunun başarısını, başarı ile tamamlayabilme fırsatını yakalayabildiğini belirtmiştir (Ersoy, 2004).

Eğitim sürecine aile katılımının aileler üzerindeki etkileri;

- Katılımcı eğitim için aileyi özendirme,
- Çocuğun evdeki ve aile içindeki öğrenme ortamını destekleme,
- Anne-babaların çocuklarını kabullenme ve benimseme düzeylerinde artış,
- Ailenin çocuğunu tanımasına ve aile olarak çocuklarıyla paylaşımlarının farkına varma,
- Çocukların sorunlarına etkili çözüm bulmayı öğrenme,
- Okulun politikalarını ve eğitim felsefesini anlama,
- Özel beceriler kazanma,
- Çocuğun ilerlemesinin farkında olma ve katkıda bulunma,
- Çocuğun yaşamı ve eğitimindeki rolünü anlama,

- Okulda ve çocuklarla yapılan etkinliklerde kendine güven duyma ve kendi eğitimini geliştirme,
- Okul ve öğretmenlerle iletişim kurmada kolaylık,
- Okuldan, öğretmenden ve diğer ailelerden gelen desteği hissetme,
- Ebeveynlik rollerini, çocuk gelişimi ve eğitimi konusundaki bilgi ve becerilerini geliştirme olarak özetlenebilir (Aksoy, 2001,Zembat ve Haktanır,2005).

1.10.3.3. Aile Katılımının Öğretmen ve Eğitim Kurumu Üzerindeki Etkileri

Aile katılımını sağlamaya yönelik olarak yapılan çalışmalar, okul ve aile arasında karşılıklı iletişim sağlanması ile öğretmenin, her bir çocuğun ailesini ve ev ortamını yakından tanısının ve böylece çocuğun okula başlamadan önceki deneyimlerini çok daha doğru bir şekilde değerlendirme şansını yakalaması mümkün kıldığını göstermektedir. Okul-aile işbirliği ile eğitimci, anne-baba olma sorumluluğu, çocuğun ev ortamı, anne-babayla olan ilişkileri gibi konularda sürekli bilgi sahibi olmaktadır (Ersoy, 2004).

Hendersen (1987) aile katılımının, eğitimci ve idarecilerin işlerini daha hevesli ve etkili yapmalarına yardımcı olduğunu, eğitimcilerin ve yöneticilerin kendilerine olan güvenlerinin artmasını sağladığını ve motivasyonlarını ile iş memnuniyetlerini arttırdığını belirtmiştir (Akt: Duran 2005).

Sucuka ve Kımnet'in (2003) aktardığına göre, Nir-Janiv tarafından 1982 yılında aile katılımının sağlandığı bir programda öğretmenlerin meslekleri ve ailelere ilişkin tutumlarındaki değişim incelenmiş ve araştırmasının sonucunda, okul-aile işbirliğinin öğretmenlerin velilere yönelik tutumlarının gelişmesini ve zenginleşmesini sağladığını bulunmuştur. Bununla birlikte PTA (Parent- Teacher Association) tarafından yapılan araştırmalar, ailenin eğitim kurumuna katılımının; okulun çevredeki itibarını arttırdığını, okulun ailelerden daha fazla destek gördüğünü, eğitimcilerin kendilerine güvenlerinin

arttığını, aile katılımının sağlandığı programlardan daha iyi başarılar elde edildiğini ortaya çıkarmıştır (www.wastatepta.org/resources/parent_outreach/research_findings.pdf).

Aksoy (2001), Zembat ve Haktanır (2005) tarafından aile katılımının eğitimci ve eğitim kurumu üzerindeki etkileri,

- Program ve çocukların ilerlemesinde ailenin görüşlerinin ve desteğinin alınması,
- Eğitimin daha etkili hale gelmesi,
- Eğitimsel reformların kolaylaşması,
- Sınıf içinde gönüllü katılım ile çocukların bireysel gelişimlerine katkının artması,
- Okulun çevredeki itibarının artması,
- Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tatminliklerinin artması,
- Aile içinde ve okul yapısında olumlu değişikliklerin meydana gelmesi,
- Ailelerin gönüllülük için katılımlarına hazır olunması,
- Okulun ailelerden daha fazla destek alması,
- Öğretmenlerin kendi yeteneklerine ve kendilerine güvenlerinin artması,
- Eğitimde fırsat eşitliliğinin ve sürekliliğinin sağlanması,
- Aileyi ve çocuğu daha yakından tanıma fırsatı elde edilmesi şeklinde özetlenmiştir.

Çocuk, aile, öğretmen ve eğitim kurumu üzerinde oldukça olumlu ve önemli etkileri olan aile katılımının sağlanabilmesi için her iki tarafında bu sürece hazırlıklı olması gerekir. Hem aileyi eğitim sürecine katabilmek için farklı katılım yolları hazırlanmasında hem de ailenin katılım için teşvik edilmesinde eğitimciye ve okul öncesi eğitim kurumuna önemli görevler düşmektedir.

1.10.4. Okul Öncesi Eğitimi Sürecine Aile Katılımının Planlanması

Ailelerin, çocuklarının eğitim ve gelişim sürecine katkıda bulunmalarına yardımcı olabilmek amacıyla organize edilen etkinlikler bütünlüğünü oluşturan aile katılımında, ilk önce ailelerin çocuklar üzerindeki rolü ve bu rollerinin önemi benimsenerek, ailelere destek verici, onları çocuk eğitimi ve gelişimi hakkında bilgilendirici ve çocukların eğitimi sürecine aktif katılımlarını sağlayıcı şekilde sistematik ve kurumsal eğitimle evdeki eğitimi birleştirecek bir yaklaşımın sergilenmesi gerekir. Aile katılımı, çocuğun yaşam alanları olan aileyi, okulu ve toplumu içine alacak şekilde planlanmalı, uygulanmalı, değerlendirilmeli ve geliştirilmelidir.

Aile katılımının planlanmasında, “Nasıl bir aile katılımı programı düzenlemeliyiz?” sorusundan yola çıkılarak ebeveynlerin, okuldaki öğretmenlerin ve okul çevresinin ihtiyaçları belirlenmelidir. Aile katılımı programının başarısı, çocuk ve ailenin detaylı olarak değerlendirilmesine ve programın ailelerin ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamamasına bağlıdır. Bu nedenle eğitim kurumları aile katılımı programlarının planlanmak için sistematik bir çalışma yapmalıdır. Bu süreçte;

1. İhtiyaçların belirlenmesi
2. Hedeflerin geliştirilmesi
3. Hedeflere ulaştıracak stratejilerin belirlenmesi
4. Uygulama planının geliştirilmesi

5. Değerlendirmenin yapılması gerekir (Ersoy, 2004).

İhtiyaçların Belirlenmesi: Ailenin içinde bulunduğu süreçteki gereksinimlerinin neler olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlayan aile ihtiyaçlarını belirleme çalışmaları, hem aile hem de aileyi oluşturan üyelerin gereksinimleri, istekleri ve kültürel özellikleri göz önüne alınacak şekilde planlanır. Bununla birlikte kapsamlı bir çalışma, ailelerin ve okulun maddi ve manevi imkânlarını da dikkate almalıdır.

Aile katılımı süreci, ailelerin çocuklarını okula ilk kayıt yaptırdıkları andan itibaren başladığı için; katılımın tam ve sağlıklı olabilmesi ihtiyaç belirleme aracının oluşturularak ön araştırmanın yapılmasına bağlıdır (Ersoy, 2004).

Hedeflerin Geliştirilmesi: Okulun, ailenin ve okul ile ailenin içinde bulunduğu çevrenin ihtiyaçlarının belirlenmesi; aile katılımı ve okul-aile-çevre işbirliği hedeflerinin oluşturulabilmesi ve bu çerçevede aile katılımı felsefesinin yaratılabilmesi için önemli katkılar sağlayacaktır.

Aile katılımı felsefesi, okul politikalarında, okul-aile-çevre arasındaki iletişimi ve ortak yaklaşımı yansıtmaktadır. Bu süreçte aile katılımına ilişkin beklentiler, tutumlar ve farklı ihtiyaçlar ile ortaya çıkabilecek sorunları çözmede, karşılaşılabilecek engelleri azaltmada yardımcı olabilecek değerler, esaslar ve belirlenmektedir (Coleman, 1997).

Hedeflere Ulaştıracak Stratejilerin Belirlenmesi: Bu aşamada, okulun belirlediği hedeflere ulaşmaya ve aile katılımı felsefesinin gerektirdiklerini yerine getirebilmeye yardımcı olacak katılım programlarının türleri belirlenmektedir. Bu kapsamda oluşturulan programın ve düzenlenen etkinliklerin belirlenen ortak yaklaşımı yansıtması gerekmektedir.

Ersoy'a göre (2004); etkili bir okul-aile- çevre işbirliği birçok biçimde oluşturulabilir. Örneğin; çocuğa ev ortamında yardımcı olma, okula gönüllü katılım, karar verme sürecine katılım, okul-aile-çevre işbirliği sürecine katılım, organizasyonlarda, komitelerde faaliyetlere katılım gibi. Ortak program ve etkinlikler hakkında karar

verebilmede en iyi yol, her okulun ve çevrenin yapısına göre hedefleri belirleyerek bu noktadan hareket etmektir.

Uygulama Planının Geliştirilmesi: Aile, okul ve çevrenin ihtiyaçları çerçevesinde belirlenerek aile katılımı felsefesinin temelini oluşturan hedeflere ulaşılmasını sağlayacak uygun ve yeterli çeşitlilikteki stratejilerin planlanması, okul-aile-çevre işbirliğini sağlayacak uygulama planının geliştirilmesine bağlıdır.

Ersoy'un, Gisler ve Eberts'den aktardığına göre (2004); sürekli ve başarılı bir okul-aile-çevre işbirliği sürecinin yaratılmasını sağlayacak olan uygulama planının yapılması ve geliştirilmesinde; bütçenin belirlenmesi, aile ve çevrenin katılımı için uygun zamanlarının belirlenmesi, sorumlulukların belirlenmesi, görev dağılımının ve işbirliğinin nasıl oluşturulacağının planlanması, çalışma takviminin oluşturulması gibi birçok önemli nokta göz önünde tutulmalıdır.

Değerlendirme: Etkili bir okul-aile- çevre işbirliğinin sağlanabilmesi ve ailenin okulun ortağı durumuna gelebilmesi ailelerin ve toplumun sürece yönelik yorumlarını almayı, ilgilerini görebilmeyi, fikirlerini ve önerilerini dinlemeyi gerektirir. Aile, okul ve çevrenin ihtiyaçlarının doğru belirlenip belirlenmediğinin, ihtiyaçlar doğrultusunda uygun hedeflerin geliştirilip geliştirilmediğinin ve bu hedeflere ulaşmayı sağlayacak stratejilerin işlevliğinin değerlendirilmesi; sürekli bir katılımın sağlanabilmesi, karşılaşılan sorunların çözülebilmesi ve programın başarıya ulaşabilmesi bakımından önemlidir.

Ersoy (2004) okul-aile-çevre işbirliği programının orijinal hedeflerinin, değerlendirme araçlarının oluşturulmasında kullanılabileceğini belirtmiştir. Ersoy'a göre, değerlendirmenin süreklilik temeline oturtularak, uygun olmayan veya yararı olmayan stratejilerin belirlenen ihtiyaçların daha iyi karşılanabilmesi için değiştirilmesi gerekmektedir.

1.10.5. Okul Öncesi Eğitim Sürecine Aile Katılımında İzlenilecek Yollar

Aile katılımının sağlanmadan okul öncesi eğitimde hedeflenen kalitenin yakalanması oldukça güçtür (Kandır 2003). Ayrıca ebeveynlerin eğitim sürecine katılımı; okul ile ev arasındaki devamlılığı sağlayarak kazanılan bilgi ve becerilerin kalıcı olmasında etkilidir (Temel 2001).

Yaşar'a göre (2001); etkili bir programın, aile katılımını sağlamada, ailelere dinleyici olma, evde öğrenme sürecinde gerekli görevi üstlenme, program destekleyici olma, gönüllü katılımcı olma, danışmanlık ve karar verici konumda olma gibi farklı rolleri verme gibi özellikleri vardır.

Bu özellikler doğrultusunda, Ömeroğlu ve Yaşar (2005), okul öncesi eğitimi sürecine aile katılımını sağlamaya yönelik etkinlik ve yöntemlere; bilgilendirme toplantıları, ev ziyaretleri, ailelerle iletişim kurma etkinlikleri, evde öğrenme, ailenin kurum programına katılımı, ailelerin karar verme sürecine katılımı başlıkları altında yer vermişlerdir. Bu başlıklara toplumla işbirliği süreci ve anne-babalık becerileri başlıkları da eklenebilir.

1.10.5.1. Bilgilendirme Toplantıları

Bu katılım şekli ile aileler kendi çocuklarının gelişim ve eğitimlerini kolaylaştırabilmek amacıyla konferans, seminer, panel, sohbet toplantıları gibi grup toplantıları veya bireysel görüşmeler yoluyla bazı bilgiler edinirler. Bu şekilde ailelerin, çocuk gelişimi ve eğitimiyle ilgili bilgilerinin artırılması ve anne babalık becerilerinin desteklenerek geliştirilmesi amaçlanır. Grup toplantıları ve bireysel görüşmeler yoluyla ailelere iletebilecek bilgiler çocuk gelişimi ve eğitimiyle ilgili olabileceği gibi, aile çocuk iletişimini artırmaya yönelik olarak çocuklarla evde yapılabilecek etkinlikler, eğitici araç yapımı, çocuk kitapları gibi konularla da ilgili olabilir (Güneysu,1989, Avcı,1998).

Bilgilendirme toplantıları yapılmadan önce eğitim-öğretim yılı başında ihtiyaç formlarının yardımı ile ailelerin eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi gerekir. İhtiyaç belirleme çalışmaları doğrultusunda hazırlanan bilgilendirme toplantılarına ailelerin gereksinimlerine yanıt verebilmesi açısından katılım daha fazla olacaktır. Yaşar'ın da belirttiği gibi (2001), genellikle bilgilendirme toplantılarında konusunda uzman bir kişi tarafından bir seminer, konferans düzenlenir. Burada ihtiyaç duyulan bilgiler anne-babalar tarafından belirlenmediği için de bu toplantılara katılım az olmakta ve aileler bu tür toplantılara bir daha katılmak istememektedirler.

Morrison'a göre (1998); okulun ilk günlerinde ailelere toplantılar yoluyla, okulun sistemi, politikası, misyonu, okulda uygulanan eğitim programı gibi konularda bilgi verilmelidir. Yılın başında yapılan toplantılar yoluyla ebeveynlerin, çocuklarının okula başlamaları konusundaki görüşleri alınmış ve ebeveynlere birbirleriyle tanışma fırsatı verilmiş olacaktır (Ömeroğlu ve diğerleri, 2003).

Yaşar'ın, Manning ve Schindler'den aktardığına göre (2001); toplantılar sırasında eğitimcinin, değerlendirmelerini çocukların gelişim dosyaları, portfolyoları, sanat etkinlikleri, gözlem kayıtları, video kayıtları, fotoğraf örnekleri ile desteklemesi toplantıların daha anlamlı ve etkili olmasına yardımcı olacaktır.

Bilgilendirme toplantılarından biri olan bireysel görüşmeler yoluyla hem aileler hem de eğitimciler çocuklar hakkında daha detaylı bilgi edinme şansı yakalarlar bu yüzden eğitimcilerin her çocuğun ailesiyle yılda en az iki kere bireysel görüşme düzenlemesi gerekir. Bireysel görüşmeler hem eğitimci tarafından planlanabilir hem de ailelerden gelen istek üzerine de düzenlenebilir (Temel, 2001). İşmen ve Yıldız'a göre (1996), bireysel görüşmeler ile okul öncesi eğitim kurumunda uygulanan programın çocuk üzerindeki etkisini anlamak, çocuk hakkında daha çok şey öğrenmek ve aileyi programa destek olması için teşvik etmek amaçlanır.

Ömeroğlu ve Yaşar (2005)göre, aileler grup toplantılarında çocuklarıyla ilgili problemleri rahat paylaşamayabilirler. Bireysel görüşmelerde ise, karşılıklı etkileşim ortamı yaratılabildiği için hem sorunun temeline inilerek çözüm yolları üretilebilir hem

de toplantılar sırasında aileler kendilerini daha rahat hissedebilir. Bunun için, bireysel görüşmelerde konuşmaya olumlu ve başarılı olan alanlardan bahsedilerek başlanmalı, daha sonra çocuğun geliştirilmesi, güçlendirilmesi gereken becerileri ifade edilerek, bununla ilgili olarak okul ve ailede yapılabilecekler konuşulmalı ve ailelerin planlama ve uygulamaya etkin katılımı sağlanmalıdır. (MEB, 2002).

1.10.5.2. Ev Ziyaretleri

Okul öncesi eğitime aile katılımını sağlamanın ve ev ile okul arasındaki iletişimi güçlendirmenin bir diğer yolu da ev ziyaretleri düzenlemektir. Öğretmen için biraz güç olmakla birlikte, ev ziyaretleri eğitimciye, çocuğu ve aileyi daha yakından tanıma ve çocuğun okula başlamadan önceki ve sonraki durumunu karşılaştırma fırsatı sağlar. Ev ziyaretleri şu amaçlara hizmet etmektedir:

- Aileye eğitici bilgiler vermek,
- Ailelere rehberlik etmek,
- Çocuk ve aile hakkında bilgi edinmek,
- Ev ile okul arasında ilişki kurmak (Barnett ve Mayer 1992. Akt: Duran 2005).

Ersoy'a göre (2004); ev ziyaretleri ile eğitimci ve aile arasında yakın bağlar kurulmakta ve çocuğun kendisine değer verildiği hissettiğinden dolayı kendine olan özgüveni artmaktadır.

Aile ve çocuk kendi ev ortamlarında daha rahat olduklarından dolayı, aile farklı ortam ya da başka zamanlarda sormaktan çekindiği soruları, ev ziyaretleri sırasında eğitimciye sorabilir. Öğretmen, ev ziyaretleri sırasında çocuğun evdeki durumunu, ailenin çocuğa yönelik davranış ve tutumlarını, ailenin çocukla iletişim kurma şeklini görme şansını yakaladığından çocuk ve aile hakkında birçok fikir edinebilir (Seçkin ve Koç, 1997).

Ev ziyaretlerinden beklenen yararın sağlanabilmesi için eğitimcinin uygun zaman dilimini belirleme, aileye çocuklarının eğitiminde ve gelişiminde önemli ve değerli bir rollerinin olduğu hissettirebilme, ev ziyaretinin süresini ayarlama gibi bazı hususlara dikkat etmesi gerekir (Çağdaş ve Seçer, 2004).

1.10.5.3.Ailelerle İletişim Kurma Etkinlikleri

İletişim, aile katılımına yönelik olarak belirlenmiş standartların yerine getirilmesinde en temel role sahiptir. Okul-aile işbirliğinin temelini oluşturan iletişim boyutunda ev ile okul arasındaki bilgilerin karşılıklı olarak paylaşılması çocuğun başarılı olabilmesi açısından önemlidir (National Parent Teacher Association 2000). İletişim sürekli ve iletişim kurmak için kullanılan yollar çeşitli olduğunda ve iletiler hem sınıf hem de çocuğa ait bireysel bilgileri içerdiğinde ebeveynlerin etkinliklere katılma oranları ve ilgilerinde artış olmaktadır (Bauch 1994, Akt: Duran 2005).

Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin ve eğitimcilerinin, hem okul öncesi eğitim programı, okulun felsefesi, okuldaki etkinlikler hem de bireysel olarak çocuğun gelişimi ve eğitimi konusunda ailelerle iletişim kurma yollarını geliştirmeleri gerekmektedir. Ailelerle etkili bir iletişimin kurulabilmesi çocuklarla olumlu ilişkiler kurmak için önemlidir; fakat iletişimin etkili olabilmesi için tek bir yol yoktur. Okul ve aileler arasında kurulacak iletişimin sıklığı ve biçimi, okul, aile ve okulun içinde bulunduğu çevrenin özelliklerine ve imkânlarına göre değişiklikler göstermekle birlikte bazı temel etkinlik ve yöntemlere her okul kendi bünyesinde yer verebilir.

Selamlaşma: Çocuklar genellikle okul öncesi eğitim kurumlarına aile bireyleri tarafından getirilip alındığı için bu anlar aileyle iletişim kurmak için önemli bir fırsattır. Selamlaşma aile ile kurulacak iletişimin başlangıcıdır. Bu yüzden eğitimcinin, aileler çocuklarını okul öncesi eğitim kurumuna bırakırken ve de alırken onlarla karşılaşım selamlaşmaya, günlük program ve etkinlikler hakkında kısa konuşmalar yapmaya özen göstermesi gerekir.

Çağdaş ve Seçer'e göre (2004), eğitimcinin anne- babayla iletişim kurması, çocukları daha iyi tanıyabilmesi açısından önemlidir, fakat eğitimcinin selamlaşmayı çocuk hakkında bilgi alışverişinde bulunmak olarak değerlendirmesi sakıncalıdır. Çünkü bu sürecin uzaması ve eğitimci tarafından bilgi alışverişi olarak değerlendirilmesi programın aksamasına yol açabileceği gibi, gerçekçi ve gerekli bilgilerin elde edilmesi de mümkün olmayabilir. Bu nedenlerle selamlaşmanın, iletişimin başlangıcı olarak değerlendirilmesi daha uygun olacaktır.

Telefonla Görüşme: Telefon görüşmeleri genellikle aileler tarafından memnurlukla karşılanır ve aileyle kurulan iletişimin devamlılığının sağlanabilmesi açısından önemlidir. Bu nedenle ailelerle kısa süreli telefon görüşmeleri yapılarak, ebeveynlere okuldaki etkinlikler hakkında bilgi verilmelidir.

Kandır ve Ersoy' a göre (2003), telefon görüşmeleri bir problem durum ile ilgili yapılmamalıdır. Çünkü telefon görüşmesi çocukların ve ailelerin ihtiyaç duyduğu durumlarda olumlu duyguların paylaşılması amacıyla yapıldığında daha etkilidir. Uygun aralıklarla yapıldığında ve sadece problem durumları için kullanılmadığında telefonla görüşmeleri tercih edilebilir bir iletişim kurma yoludur.

Aileler, öğretmenlerin çocuklarıyla ilgili konularda kendilerini arayıp bilgi vermesinden ve de kendilerin de ihtiyaç duydukları anlarda destek alabilmek amacıyla öğretmenlerle telefon görüşmesi yapmaktan hoşlanırlar. Ancak; telefon görüşmelerinin memnun edici ve yararlı olabilmesi için görüşme zamanının iyi seçilmiş olması gerekmektedir. (Çağdaş ve Seçer, 2004).

Haber Mektupları: Haber mektupları, okuldaki gelişmeler, uygulamalar, planlar ve etkinlikler konusunda ebeveynlere bilgi vermek ve aynı zamanda onların uygulanan programlara katılımlarını sağlamak amacıyla kullanılan araçlardır (Ersoy, 2004). Okul ile ev arasındaki iletişimi sağlayan önemli araçlardan biri olan haber mektupları, okul öncesi eğitimle ilgili yenilikler, programda yer alan değişiklikler, çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili makaleler, basit eğitici oyuncakların yapımı, evde anne-babaların çocuklarıyla yapabilecekleri etkinlikler hakkında hazırlanabilir (Avcı, 1998).

Greenman ve Stonehouse' göre (1997), okul öncesi eğitim kurumlarında düzenli aralıklarla, evlere sade bir dille yazılmış ve bir sayfayı geçmeyecek şekilde düzenlenmiş günlük, haftalık veya 15 günlük arayla haber mektupları gönderilebilir. (Akt; Ömeroğlu ve diğerleri, 2003).

Bülten ve Bülten Tahtaları: Bülten tahtaları, ailelerin okula geldikleri zamanlarda programla ilgili bilgileri, kurumla ilgili haberleri, duyuruları, acil telefon numaralarını, gazete kupürlerini, çocukların okulda yaptıkları etkinliklerin örneklerini, çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili bilgileri bulabilecekleri bir kaynaktır (Ersoy, 2003).

Bültenler ise, çocukları okul öncesi eğitim kurumuna servisle gidip gelen, okula sık sık gidip gelemeyen, zamanı sınırlı olduğundan dolayı bülten tahtasını detaylı inceleme fırsatı bulamayan ailelere ulaşabilmek amacıyla bülten tahtası için hazırlanan bilgilerin daha detaylandırılarak yazıldığı kaynaklardır (Aral ve diğerleri, 2002).

Curran'a göre (1989), bülten tahtaları; okullarda, ebeveynlerin çocuklarını bırakmaya veya almaya geldikleri zamanlarda rahatlıkla okuyabilecekleri yerlere yerleştirilmelidir. Ayrıca okulun çıkardığı haber mektupları veya el kitapları da bülten tahtalarının yanında bir masada bulundurulmalıdır. Bundy (1991) ise; bülten tahtalarının ve bültenlerin dönem başında ailelere uygulanan ihtiyaç belirleme çalışmaları doğrultusunda ailelerin bilgilenecek istedikleri konulardan biri için oluşturulabileceğini belirtmiştir. Yine Bundy (1991)'e göre, ailelerin yeni konuya dikkatlerini çekmek ve konu değişikliğini fark etmelerini sağlamak amacıyla konular arasında geçişler yapılırken bülten tahtaların kısa bir süre için boş bırakılması gerekir. Ayrıca aileler tarafından sıklıkla takip edilebilmesi için bülten tahtasının güncel, ailenin ihtiyacını karşılayacak bilgilerin olduğu konularda ve aileleri teşvik edici bir görünümde olması gerekir.

Kitapçıklar, Broşürler ve Afişler: Greenman ve Stonehouse'(1997)'e göre, ailelerin çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili güncel bilgileri takip edebilmelerine yardımcı olabilmek amacıyla ve çocukların yaptıkları çalışmalardan haberdar olabilmelerini sağlamak için evlere kitapçıklar hazırlanarak gönderilmelidir. Gönderilen kitapçıklar ailelerin günlük yaşamlarına aktarabilecekleri ve ev ortamında çocuğun eğitimine ve gelişimine katkıda bulunabilecekleri pratik bilgileri kapsamalıdır (Akt; Ömeroğlu ve diğerleri, 2003).

Çağdaş ve Seçer (2004) kitapların hazırlanırken ailelerin eğitim düzeyleri dikkate alınmalısının ve özellikle de eğitim seviyesi düşük aileler için hazırlanan kitapçıkların pratik bilgileri kapsamasının, kısa yazılı ve bol resimli olmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Hazırlanacak bu kitapçıklara örnek olarak; çocukların en çok sevdiği yemeklerin tariflerinin yer aldığı kitapçıklar, çocukların ve okuldaki çalışanların bilgilerinin, adres ve telefonlarının yer aldığı kitapçıklar, çocukların gelişim ve eğitimiyle ilgili bilgilerin yer aldığı kitapçıklar, 'en çok hoşlandığım şeyler, hoşlanmadıklarım, güldüğüm şeyler, kızdığım şeyler, üzüldüğüm şeyler vb.' ile ilgili kitapçıklar verilebilir (Aral ve diğerleri, 2002).

Cömert ve Güleç' e göre (2005), broşürler; tehlikeli durumlar, yeterli ve dengeli beslenme, iletişim becerileri, davranış problemleri gibi konularda kısa, basit ve anlaşılır ifadeler içerecek şekilde hazırlanabilir. Hazırlanacak broşürlerde resimlere de yer verilmesi gerekmektedir.

Afişlerde ise, çarpıcı bir resim ve de bir mesajın yer almalıdır. Hazırlanan afişler, okullarda ailelerin dikkatleri çekebilmek amacıyla okulun girişine, sınıf kapısına vb. yerlere asılmalıdır (Yaşar, 2001).

Toplu Dosyalar (Portfolyolar): Ömeroğlu ve arkadaşlarının (2003), Hohmann ve Weikart'tan (1995) aktardıklarına göre, çocukların eğitim, büyüme ve gelişme süreçlerini izleyebilmek için her çocuğun toplu dosyası tutulmalıdır. Toplu dosyalar yani portfolyolar kişilerin herhangi bir alanda gelişimlerini yansıtan ürünlerden oluşan dosyalardır. Öğrenci portfolyosu, öğrencilerin ilgi, davranış, yetenek ve zaman

içerisindeki gelişimlerini gösteren bir koleksiyondur (Gelfer ve Perkins 1998. Akt: Duran 2005). Toplu dosyalarda (portfolyolarda), çocukların okulda yaptıkları etkinlikler, sanat çalışmaları, sağlık kayıtları, çocukla ilgili gözlem kayıtları, gelişim raporları, değerlendirme formları, çocuğun yaşantısında yapmaktan hoşlandığı ve hoşlanmadığı şeyleri içeren bilgiler, öğretmenin çocukla ilgili notları, görüşme raporları gibi bilgiler bulunmalıdır.

Video- Teyp Kayıtları ve Fotoğraflar: Çocukların sınıf ortamındaki görüntüleri, birbirleriyle konuşmaları, etkinlik sırasındaki görüntüleri, öğrendikleri şarkı ve şiirler, orijinal olaylar hakkındaki konuşmaları ve görüşleri, özgün olarak oluşturdukları öyküler, sınıftaki, bahçedeki, oyunları, geziler sırasındaki görüntüleri, kutlamalar gibi etkinlikler video veya teybe kaydedilerek bu kayıtların çocuklarla ve ailelerle paylaşılması okuldaki yaşantının eve taşınmasını kolaylaştıracaktır. (Gilkerson ve Hanson, 2000).

Yaşar da (2001), ailelerin sınıf içi ve sınıf dışındaki etkinliklerden haberdar olmalarının sağlanabilmesi ve ailelerin çocuklarını daha yakından tanımalarına yardımcı olunabilmesi için sınıfta gerçekleşen önemli olayların, çocukların rutin etkinlikler veya okul dışındaki geziler sırasındaki fotoğraflarının çekilerek sergilenebileceğini belirtmiştir.

Dilek Kutusu: Dilek kutuları aracılığıyla anne ve babalar isteklerini, düşünceleri, eleştirilerini ve önerilerini aktarabilme fırsatı yakalarlar. Bu nedenle ailelerin arzu, eleştiri ve önerilerini yazarak bırakabilecekleri bir dilek kutusu hazırlanmalıdır. (Bergman, 1990). Dilek kutusuna bırakılan yazılar incelenerek, ailelerin görüşleri dikkate alınmalıdır. Bu konu ile ilgili yapılan çalışmalar ve sonuçlar zaman zaman toplantılar veya haber mektupları vasıtasıyla ailelere iletilmeli, böylece dilek kutusunun amacına ulaşması sağlanmalıdır.

Makale Kutusu: Makale kutusu, ailelere yararlanabilecekleri güncel konular hakkında bilgi sağlamaya yardımcı olur. Çocuk gelişimi ve eğitimi, okul öncesi eğitim, öğrenme stratejileri, iletişim becerileri, problem durumlar, çocuklarla birlikte yapılabilecek

etkinlikler gibi konularda yazılmış makaleler yeterli sayıda çoğaltılarak kendi alanlarıyla ilgili başlıkların altında makale kutuları içinde saklanmalıdır.

İnternet ve Elektronik Postalar: Teknolojik gelişmelerin sağladığı yeni imkânlar ailelerle iletişim kurmada kullanılabilir. Okullar hazırladıkları web sayfaları sayesinde okul felsefeleri, vizyonları, program özellikleri, aile katılımı çalışmaları doğrultusundaki bilgilendirici bilgilere ya da etkinlik örneklerine yer verebilmektedirler. Elektronik postalar ailelerle iletişim kurmakta kullanılan bir başka yoldur. Elektronik postalar okul ile aile arasındaki iletişimi sağlayabileceği gibi aileler arasındaki iletişimin sağlanmasında da kullanılabilir.

Ebeveyn Kütüphanesi ve Aile Odaları: Morrison (1998)'a göre, okul ortamında, ailelerin çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili kaynak kitapları, makaleleri, yazıları, çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun resimli kitapları veya öyküleri bulabilecekleri bir oda yaratılmalıdır. Bu merkezler için ayrı bir oda oluşturulabileceği gibi kütüphanenin bir bölümü de bu amaç için kullanılabilir. Ayrıca, bilgisayar, televizyon, video, telefon gibi araçlar ailelerin kullanımına sunulabilir.(Çağdaş ve Seçer,2004).

Ebeveyn kütüphaneleri veya okulda aileler için aile odalarının oluşturulması, okulun aileyle işbirliğini geliştirmesini sağlayacak yollardan biridir. Okul ortamında yaratılan aile odaları, okulların ailelerle çocukların başarısını sağlamaya yönelik sorumluluğu paylaştıklarını gösterir (Judith, 2000).

Davis'e göre ise (1989), aile odaları, ailelerin kendilerini rahat hissettikleri bir yolla okul ortamına katılımlarını sağlamaya yardımcı olur. Aileler, kendilerini okul ile olan etkileşimlerinde rahat hissettiklerinde anne-baba olma sorumluluğu ile başa çıkabildiklerine inanırlar ve ilgilerini ve düşüncelerini aktarmada daha açık olurlar.

1.10.5.4. Evde Öğrenme

Epstein ve Saunders (2002), ailelerin; ev ortamında çocuklarının eğitimlerini ve gelişimlerini desteklemek istediklerini, ama kendilerini bu konuda yeterli görmediklerini ve etkili bir rehberliğe ihtiyaç duyduklarını açıkladıklarını belirtmişlerdir. Bu yüzden eğitimcilerin aileleri desteklemek için, anne-baba ve aile olma gereksinimlerini karşılamaya yönelik çalışmalar üzerinde yoğunlaşması gerekir (Aktaran: Fitzgerald, 2004). Aileleri, çocuklarının evde öğrenmelerine katkı sağlayacak şekilde desteklemek, hem okul-aile iletişiminin artırılmasını hem de aile ve okul arasındaki güven ortamının kurulmasını sağlayacaktır (Adams ve Christenson, 2000).

Coleman (1997)' a göre, eğitimcilerin sınıfta yaptıkları çalışmalara paralel olarak, anne babaları evdeki öğrenme etkinliklerinde nasıl yardımcı olacakları konusunda bilgilendirmeleri ve ebeveynlere bu konuda önerilerde bulunmaları gerekir. Bu bilgiler ve öneriler sözel yolla olabileceği gibi yazılı mesajlar şeklinde de olabilir. Aileye, çocuklarının öğrenmelerini evde desteklemelerine yardımcı olacak mesajlarda anne babaların çocuklarıyla yapabilecekleri etkinlikler, oyunlar, iletişim becerileri, disiplin yöntemleri, çocuk yetiştirme ile ilgili tutumlar vb. konulardaki bilgiler veya öneriler yer alabilir.

Okul öncesi dönemde, ailelerin evde çocuklarıyla etkinlikte bulunmaya ilişkin eğitim almalarının çocukların öğrenme yaşantıları üzerinde olumlu ve güçlü etkileri vardır (Baker ve diğerleri, 1999). Eğitimcilerin eve uygun etkinlik örnekleri göndermeleri hem ailelerin programa dâhil olmasını sağlar hem de anne-babaların çocuklarının nasıl öğrendiklerini ve öğrenmenin doğasını anlamalarına yardımcı olur. Çocukların öğrenme yaşantılarının eğitimcilerin rehberliğinde ev ortamında aileler tarafından desteklenmesi aktif öğrenmeyi olanaklı kılar (Brewer 2001 Akt: Duran 2005).

1.10.5.5.Ailenin Kurum Programına Katılımı / Gönüllülük

Okul öncesi eğitimi sürecine aile katılımı etkinliklerinin en etkili olanlarından biri de ailenin kurum programına katılımı yani ailenin sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere katılımının sağlanmasıdır (Ömeroğlu ve diğerleri,2003). Gönüllülük, ailelerin çocukların okul yaşantısındaki etkinliklere ve organizasyonlara kendi istekleri doğrultusunda katılmalarıdır.

Morrison (1998) ebeveynlerin kurum programlarına eğitici, lider veya rehber statüsünde katılabileceklerini belirtmiştir. Ailelerin sınıf içi ve dışındaki etkinlere hangi boyutta katılacaklarına kendilerinin karar vermesi uygun olacaktır. Bu amaçla eğitimcinin senenin başında aileleri bu konuda bilgilendirmesi ve aile katılım formu hazırlaması gerekmektedir. Bu formlarda eğitimci, ailelerin yapabilecekleri yardımları ve katkıları belirlemeye yönelik etkinliklere yer vermelidir Aile katılım formları değerlendirilerek hem ailelerin katkı boyutları belirlenmeli hem de bu doğrultuda bir planlama yapılmalıdır.

Programa ebeveyn katılımının sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için aile katılım formları yoluyla belirlenen gönüllü katılımcılar için uyum programlarının yapılması ve katılımcıların çocuklarla çalışmak için ihtiyaçları olan becerileri kazanmaları ve zamanlarını etkili bir şekilde kullanmaları konularında eğitilmeleri gerekir. Cotton ve Wikeland (2001) yaptıkları araştırmada, aile katılımı sağlamak için okul tarafından gerçekleştirilen uyum programlarının katılımın daha etkili olmasını sağladığını saptamışlardır ve okul tarafından gerçekleştirilecek uyum programı kapsamında okul personeli rehberliğinde oluşturulan eğitim paketleri, uygulamalı çalışmalar, eğitimsel oyunlar gibi farklı çalışmalara yer verilmesi gerektiği belirtmişlerdir (Akt: Duran 2005).

Temel (2001), ebeveynlerin ‘günlük etkinlik programı nedir; nasıl işler? Çocuklardan beklenen davranışlar nelerdir?’ gibi birçok konuyu öğrenmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Brewer (2001), gönüllü katılımcıların eşlik edecekleri etkinliklerin amacı ve süreci konusunda önceden bilgilendirilmeleri gerektiğini belirtmiştir.

Ailenin programa katılımı, onlara çocukların okul ortamında neler yaptıklarını, öğretmenin çocuklarla nasıl iletişim kurduğunu, nasıl rehberlik yaptığını, öğretmenin nasıl model olduğunu gözlemleme fırsatını verir. Bu sayede ebeveynler kurumda uygulanan program hakkında bilgi sahibi olarak çocuk eğitimi konusundaki bilgilerini artırma, yeni beceriler kazanma, çocuklar ile sağlıklı bir iletişim kurabilme yollarını öğrenme fırsatı bulurlar. Ailenin programa katılımı ebeveynlere kurumun şartlarını görme ve eğitimciyle daha yakından etkileşim kurarak eğitimciyi tanıma imkânı bulmaları konusunda da yardımcı olur. Böylece beklentilerin de daha gerçekçi olabilmesi sağlanmış olur (Aral ve diğerleri, 2002).

Ebeveynin sınıf içi etkinliklere katılımını çocuk ve öğretmen açısından da yararlıdır. Ebeveynin sınıfta yer alması, çocukların hem bireysel olarak daha çok yardım almalarını sağlayacak hem de başkalarını anlama ve onlarla iletişim kurma, kendini kontrol edebilme, farklı kişilerin kültür ve değerleri hakkında bilgi sahibi olabilme konusunda çocuklara yararlı olacaktır. Ebeveynler sınıfta neler olduğunu görme fırsatına sahip olduklarından dolayı eğitimciler de, aileyle yakından iletişim kurma şansını yakalamış olacaklardır ve çocukların nasıl öğrendikleri, çocuklarla nasıl iletişim kurulabileceği gibi konularda aileleri bilgilendirme, bu konuda onlara model olma fırsatına sahip olacaklardır (Ersoy, 2004).

Stone (1992), ailelerin kurum programına katılımı konusunda eğitimcinin çok iyi bir planlama yapması gerektiğini belirtmiştir. Bu yüzden genellikle eğitimciler tarafından ailenin sınıf içi ve dışı etkinliklere katılımı angarya olarak değerlendirilmektedir, oysaki ailelerin programa katılımının herkes açısından yararlı olduğu bilinen bir gerçektir (Akt, Ersoy, 2004).

Anne-babaların gönüllülük çalışmaları doğrultusunda yapabilecekleri işler şu şekilde sıralanabilir: Çocuklara çeşitli etkinlikler sırasında yardım etmek, çocuklarla meslekleri, özel ilgileri, hobileri, varsa evcil hayvanları hakkında sohbet etmek, kültürel şarkılarını, kutlamalarını, yemeklerini, kıyafetlerini, danslarını, oyun ve öykülerini paylaşmak, okul/sınıf gazeteleri yazmak veya dağıtmak, anne-baba katılım programı hazırlama komitesinde çalışmak, çeşitli aile etkinlikleri (piknikler, sohbet toplantıları, geziler,

kermesler vb) organize etmek, okul etkinliklerine katılımları için diğer ailelere model olmak ve onlarla görüşmek, kara verme sürecindeki birliklere ve gruplara katılmak, program geliştirme ve inceleme komitelerine katılmak, okuldaki yemekhane, kütüphane gibi birimlerde görev almak, özel gün kutlamalarını organize etmek, anne-baba gönüllülük programlarını koordine etmek (Iowa Department of Education 1998. Akt: Duran 2005).

Coleman'a göre (1997) ailenin sınıfa katılımı;

- Sınıfta uygulanan etkinlikleri gözlemleme,
- Evde veya okulda eğitici araç hazırlama,
- Çocukların toplu dosyalarını düzenleme, kayıt tutma, sınıftaki materyallerin temini ve tamiri, gezi düzenlemeleri, vb. konularda eğitimciye yardımcı olma,
- Sahip oldukları özel becerileri veya meslekleri hakkında çocuklarla etkinlik yapma fırsatları ailelere verilerek sağlanabilir.

1.10.5.6.Ailenin Karar Verme Sürecine Katılımı

Karar verme süreci, anne-babaların çocuklarını ve ailelerini etkileyen her türlü kararın alınması aşamasına dâhil olmalarıdır. (National Parent Teacher Association 2000). Okul öncesi eğitimi sürecine ailelerin etkin katılımın sağlanması isteniyorsa, kurumun amaçları, programın planlanması ve geliştirilmesi, okul politikalarının ve kurum amaçlarının belirlenmesi konularındaki karar verme sürecine ailelerin de katılımının sağlanması gerekir.

Ailelerin karar verme sürecine katılımlarını sağlamak amacıyla veli temsilcilerinden oluşan okul aile birlikleri kurulmalı ve bu kurulun okulla ilgili kararlarına anne babaların etkin katılımı sağlanmalıdır. Böylece hem ailelerin okul-aile birliğine üyelikte

birbirlerini temsil etmeleri kolaylaştırılması, hem de okul politikalarının belirlenerek geliştirilmesi, mali desteğin sağlanması, eğitim kaynaklarının temine yardımcı olunması da sağlanmış olunur (Ömeroğlu ve Yaşar, 2000).

Karar verme sürecinde, aile temsilcilerinin bulunması alınan kararların daha gerçekçi ve de uygulanabilir olmasını sağlayacağı için ebeveynlerin program çalışmalarının başından sonuna kadar bu sürecin içinde yer alarak okul politikalarının, uygulanan programın belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecine etkin katılımının sağlanabilmesi gerekir (Temel 2001). Aileler karar alma sürecinde, okul politikalarının saptanması, okula eleman alımı, eğitim programının planlanması ve geliştirilmesi komitelerinde yer alabilirler. Özellikle ailelerin eğitim programının planlanması sürecine katılımlarının sağlanabilmesi ebeveynlere nitelikli bir programın ne içerdiğini anlama ve kavrama fırsatını verir. Anne-babalar eğitim programını bildiklerinde daha destekçi olurlar (Ensari ve Zembat 1999).

Ebeveynler, okul-aile birliği, okul komitesi, okul geliştirme takımı, danışma grubu, okul-aile işbirliğini sağlamak amacıyla oluşturulmuş uygulama takımlarında; okuldaki diğer komiteler ile okul destek gruplarında düşüncülerini belirtmek üzere yer alabilirler. Okulun genel amaçları, evde öğrenme çalışmaları, disiplin yöntemleri, eğitim programı ve aile katılımı programları kapsamında yapılacak çalışmalar, harcamalar ve okul kaynaklarının sağlanması ve kullanımı gibi birçok konuda fikir belirtebilirler. Karar alma sürecine katılım, aile-öğretmen-yöneticilerin çeliştikleri konularda birbirlerine karşı güç gösterisinde bulunmaları değil, fikirlerin paylaşıldığı, problemlerin çözüldüğü, belirlenen amaçlara ulaşmak için birlikte hareket edildiği bir işbirliği sürecidir. Aileler karar verme sürecine bireysel olarak katılabilecekleri gibi seçilmiş anne-baba liderleri ile de bu süreçte temsil edilebilirler. Ebeveyn liderlerinin görevi yalnızca belli kararların alındığı toplantılara katılmak değildir. Diğer ailelerle bilgi alışverişinde bulunarak aldıkları düşüncüleri komitelerde paylaşımları ve sürece etkin bir şekilde katılmaları önemlidir (Epstein ve diğerleri 2002).

Yapılan araştırmalar yönetici ve eğitimcilerin aileleri karar alma sürecine katmaya isteksiz olmalarına rağmen pek çok anne-babanın bu konuda oldukça istekli olduklarını

göstermektedir. Araştırmalarda idareciler ebeveynlerin karar alma sürecine katılmaları gerektiğini, eğitimcilerin bu konuda aileleri bilgilendirmesi ve cesaretlendirmesi gerektiği, anne-babaların eğitimcilerin seçimi ve değerlendirilmesinde, kullanılacak malzemelerin seçilmesinde ve okul bütçesinin oluşturulmasında söz sahibi olabileceklerini düşündüklerini, fakat anne-babaların bu tür kararları verilmesinde söz sahibi olabilecek yeterlilikte olmadıklarına inandıklarını ortaya çıkarmıştır. Ebeveynler ise kendilerini bu konuda yeterli görmektedirler (Cotton ve Wikeuland 2001. Akt: Duran 2005).

1.10.5.7. Toplumla İşbirliği Süreci

Topluma işbirliği süreci; toplumsal kaynakların okul programlarını, ailelere yönelik çalışmalarını ve çocukların eğitimi sürecine destek sağlamak amacıyla kullanılmasıdır. Toplumla işbirliği süreci, toplumsal kaynak ve hizmetlerin okula, çocuğa ve aileye, okulunda topluma katkı sağlayacak şekilde düzenlenmesini gerekli kılar.

Toplumla işbirliği sürecinde, sivil kuruluşlar, iş dünyasından şirketler, kültürel merkezler, sağlık servisleri, gönüllü kuruluşlar, sosyal hizmetler, devlet kuruluşları ve üniversiteler gibi çeşitli toplumsal kurumlarla kurulan ilişkiler okullar, aileler ve çocuğa katkıda bulunur. Toplumla işbirliği süreci bireysel olarak olabilir. Sanatçılar, tiyatrocular, dansçılar gibi özel yetenekleri olan kişiler ya da gruplar da işbirliği sürecinin içinde yer alarak katkı sağlayabilirler. Toplumla işbirliği süreci, çocukların toplumdaki yetişkinlerle olumlu ilişkiler kurması, kendilerini değerli hissetmesi, ailelerin ihtiyaç duydukları çevre kaynakları hakkında bilgilendirilmesi, toplumsal kaynaklı organizasyonlara katılarak diğer ailelerle etkileşim içinde olmaları, okulun da programı ve eğitim sürecinde kullanılacak malzemelerin zenginleştirilmesi gibi konularda katkı sağlayacaktır (Epstein ve diğerleri 2002).

Epstein (2000) toplumla işbirliği sürecinin aile katılım programlarının diğer boyutlarına da katkıda bulunacağını belirtmiştir. Örneğin, çeşitli toplumsal kuruluşlar okul toplantıları için gerekli yeri sağlayarak iletişim, seminer vermek için uzman kişi ayarlayarak anne-babalık becerileri, ebeveynlere evde öğrenme için çeşitli kitaplar ya da

malzemeler temin ederek evde öğrenme, çeşitli kararların alındığı yönetimsel toplantılara yemek ikramında bulunmak suretiyle katılımı artırarak karar verme sürecine boyutlarına katkıda bulunmuş olurlar (Duran, 2005).

1.10.5.8. Anne-Babalık Becerileri

Çocukların zamanlarının büyük bir bölümünü anne ve babalarıyla birlikte geçirdikleri düşünüldüğünde ebeveynlerin çocukları üzerinde potansiyel bir güçleri vardır. Sahip oldukları potansiyele rağmen çoğu anne-baba ‘anne-babalık rolüne’ yeterince hazır değildir. (Duran 2005). Çocukların kalıtımla getirdikleri potansiyelleri ile bu potansiyellerinin biçimlenmesi ve geliştirilmesi; ailenin gelir düzeyi ve öğrenim düzeyi, çocuklarına sağladıkları ortam ve uyarıcılar, aile bireylerinin birbirleriyle ilişkileri, anne-babanın çocuk yetiştirme tutumları, nasıl bir model oluşturdukları, aile bireylerinin sağlık, beslenme, gelişim ve eğitim konusundaki bilgileri, anne-babalık rolüne hazır olma gibi birçok etkenden etkilenmektedir. Bu durumda çocuğun gelişim ve eğitiminde bu denli önemli rol oynayan aile bireylerinin çocuk gelişim ve eğitimi konusunda bilgilendirilmeleri, bilinçlendirilmeleri ve yeni beceriler kazanmalarının sağlanması gerekmektedir (Üstünoğlu 1991). Bu amaçla seminerler, konferanslar veya atölye çalışmaları gibi uygulamaya dönük etkinlikler düzenlenebilir. Ebeveynleri anne-babalık becerileri konusunda geliştirmeyi amaçlayan bir eğitim programının aile ihtiyaçlarından hareket etmesi gerekmektedir (Duran 2005).

Etkili bir program sadece toplantılara veya atölye çalışmalarına katılan aileleri değil, okuldaki bütün aileleri kapsamalıdır. Başarılı bir program, ailelerin çocukların gelişimi ve eğitimindeki önemli rolüne saygı duyarak, anne-babaların çocukla iletişim kurma becerileri hakkında bilgilendirir, anne-babaları çevre kaynaklarından haberdar eder, anne-babalık becerilerini geliştirmeye yönelik rehberlik edici rol oynar, ailelerin beklentileri ve ihtiyaçlarını dikkate alır ve ailelere destek olur (National Parent Teacher Association 2000).

Anne-baba eğitimi, anne-babaların çocuklarının sosyal, duygusal, ruhsal ve fiziksel yönden gelişimlerinin her aşamasında gerekli olan yetenek ve anlayışı kazanmalarına

yardımcı olan bir eğitimidir. (Mary 1960. Akt: Duran 2005). Bu eğitimin amacı, anne-babaların kendilerine güvenmelerini sağlayarak ve çocuklarının gelişiminde gereksinim duydukları bilgi ve becerileri artırarak aileyi etkin olarak eğitim programının içine katmaktır. Anne-baba eğitimi programları, yaygın olarak, anne-babayı anne-baba olarak eğitmeyi, anne-babayı gönüllüler ya da destekleyiciler olarak eğitmeyi ve anne-babayı çocuğuna öğretici olarak eğitmeyi amaçlamaktadır (Cavkaytar 2000. Akt: Kaya 2002).

1.11. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ SÜRECİNE AİLE KATILIMINI ENGELLEYEN ETMENLER

Aileyi eğitim sürecine katma ve bu şekilde hem eğitimde kaliteyi ve sürekliliği sağlayabilme hem de çocuklarda kalıcı davranış değişiklikleri oluşturabilme uğraşı; öğretmen ve aile tarafından önem açısından kabul görmekle birlikte, çoğunlukla bu iki etmenden kaynaklanan nedenlerden dolayı eğitim sürecine sistemli ve etkili bir aile katılımı sağlanamamaktadır. Aile katılımına yönelik engeller, okula, öğretmene ve aileyi ait özelliklerden ve de aile ile okul arasındaki kültürel, sosyal ve ekonomik farklılıklardan kaynaklanabilir.

Wilensky ve Klenie (1989)'a göre genel olarak katılımın engelleri dört gruba ayrılmaktadır (Yılmaz, 1993).

1.Durumsal Engeller: Gelir düzeyi, zaman yokluğu vb.

2.Kurumsal Engeller: Uygun olmayan kurumsal yapı ve kurumların bürokratik süreçleri, okul politikaları.

3.Bilgisel Engeller: Bireylerin bilgi eksikliği ve kurum-aile arasında karşılıklı iletişimin olmaması.

4.Psikolojik Engeller: İlgi yokluğu, özgüven eksikliği, kurum için önemli olduğunu hissetmeme.

Oğuzkan ve Oral (1998)'ın, Grant (1964)'tan aktardığına göre, aile katılımının sağlanamamasına yönelik en güçlü engelleri öğretmen ve anne babaların tutumları oluşturmaktadır. Bu süreçte her iki taraf birbirlerine karşı yanlış bir tutum sergiliyor olabilirler. Bununla birlikte, engeller her iki tarafında bu işi nasıl yapacağını bilememesinden de kaynaklanabilir.

Klein (1999)'e göre, değişen toplum yapısıyla birlikte anne-babaların çalışma hayatlarına daha fazla zaman ayırmalarının gerekmesi ve özellikle okul saatlerinde çalışıyor olmaları, çocuklarının eğitim sürecine aktif katılımlarını da azaltmaktadır. Bununla birlikte okuldan kaynaklanan engellerde aile katılımını engelleyen başlıca etmenlerdir. Klein, okuldan kaynaklanan engellerin başında öğretmen tutumları ve düşüncelerinin yer aldığını belirtmiştir. Ona göre, öğretmenler sınıfta sorumluluğun sadece kendilerine ait olduğu şeklinde bir tutum sergilerlerse, aile katılımı çalışmalarını organize etmenin çok fazla zaman alacağını ve ailelerin kendi sınırlarını aşıp karışıklığa neden olabileceklerini düşünürlerse, bu tutum ve davranışları sınıflarına aile katılımının az olmasına yol açar.

Katılım engelleri konusundaki genel bir sınıflandırma Finders ve Lewis tarafından şu şekilde yapılmıştır (Pehlivan, 2001).

1. Anne ve babaların kendi okul yaşantılarına ilişkin olumsuz deneyimler: Okul yaşantısında başarısız olmuş, okulu bırakmış ya da öğretmen ve okulla ilgili olumsuz anılara sahip olan aileler, çocukların okul yaşantısına yeterli düzeyde katılmamaktadırlar.
2. Ailelerin ekonomik sıkıntıları: Genelde aileler ekonomik açıdan katkı sağlaması için okula çağrılmaktadırlar, bu da ekonomik sıkıntı içindeki ailelerin hem okula katılımlarının olmamasına hem de okula sağlayabilecekleri farklı katkılarında ortadan kalkmasına neden olmaktadır.
3. Ailelerin zamanının kısıtlı olması: Çalışan anne-babanın genelde okul saatlerinde çalışıyor olması ve okul etkinliklerinde bu zamanlarda yapılması,

çalışmayan annelerin ise, çocuk bakımı ve ev işleri dolayısıyla okul-aile işbirliği kurulamamaktadır.

4. Ailelerin eğitim düzeyinin düşük olması: Anne-babalar okula karşı olumlu bir yaklaşıma sahip olsalar bile, eğitim düzeylerinin düşük olması nedeniyle okul etkinliklerine katılım konusunda kendilerine güvensiz olabilirler.
5. Eğitimcinin olumsuz tutumu: Eğitimcinin, ailenin katılıma karşı ilgisiz ve isteksiz olduklarını veya kendilerinin ailenin katılımının okul işleyişinde aksaklıklara veya olumsuzluklara yol açacağını düşünmeleri önemli bir engeldir.
6. Ev ile okul arasındaki kültür farklılığı: Eğer okul, ailelerin kültürel özelliklerine, yaşam biçimlerine karşı duyarlı davranmazsa, aileler kendilerini okulda rahat hissetmezler ve bu da gerekli işbirliğinin sağlanmasını engeller.

Duran (2005)'nın aktardığına göre, Winton, Barrick ve Kate (2000) yaptıkları araştırmada ailelerin karar verme sürecine katılımlarını engelleyen lojistik, yapı ve ortam olmak üzere başlıca üç ana unsur olduğunu tespit etmişlerdir. Toplantının zamanı, çocuklara bakım hizmeti sunulması, ulaşım gibi nedenler lojistik kavramı içinde, grubun büyüklüğü, organizasyon eksikliği, anne-baba sayısı ve ortam gibi nedenler yapı kavramı dâhilinde, diğerlerini tanımama, kullanılan kelimeleri anlamama, sürecin gereksiz olduğuna inanma gibi nedenlerde ortam kavramı içinde yer almaktadır. Bu unsurların varlığı karar alma sürecine katılımı çok artırmamakla birlikte yokluğu katılımı önemli ölçüde azaltmaktadır.

Ailenin eğitim sürecine katılımı planlanırken bu engellerin göz önüne alınması ve engelleri ortadan kaldırmaya yönelik çözüm yollarının üretilmesi gerekmektedir.

1.12. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, alan yazın taraması sonucunda, araştırma konusu ile ilgili yapılmış araştırmalar, yapıldıkları tarihe göre özetlenmeye çalışılmıştır.

Berren'in 1976 yılında New York'ta bulunan iki okuldaki 37 eğitimci ve 402 aile üzerinde yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre, hem aileler hem de eğitimciler, eğitim sürecine aile katılımı doğrultusunda ailelerin; gönüllülük, öğretici gibi alanlara katılımının karar verme sürecine katılımlarından daha fazla olduğunu düşündükleri ve eğitim sürecine aile katılımında ailelerin karar verme sürecine katılımlarını sağlamaya yönelik olanakların çok az olduğu veya hiç bulunmadığı gerçeği ortaya çıkmıştır (Yasa,1996).

Amerika Birleşik Devletlerinde Colbert'in 1979 yılında okul öncesi eğitim kurumlarında yaptığı araştırma sonucunda, çocuğu ailesiyle bir bütün olarak ele alan programların, sadece çocuğu tek başına ele alan programlara göre, daha etkili olduğu saptanmıştır. Aileyi çocuğuyla birlikte bir bütün olarak ele alan programlarda eğitim gören çocukların bilişsel gelişimlerinde ilköğretim yıllarına kadar devam eden ilerlemeler olduğu ve bu ilerlemenin programın tamamlanmasından sonraki 5-10 yıl boyunca da devam ettiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte, çocuğu ailesiyle bir bütün olarak elen alan programlara katılan çocukların özel eğitime gereksinimlerinin ve sınıf tekrarı yapma olasılıklarının katılmayanlara göre daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Programın tamamlanmasından sonra, ailelerin kendi yaşamlarını kontrol altına alabildikleri ve çocuklarına karşı esnek tutumlar sergiledikleri saptanmış; ayrıca programa devam eden çocukların kardeşlerinin de zekâ puanlarında artış olduğu görülmüştür (Yıldıran, 1983, Seçkin ve Koç,1997).

Kağıtçıbaşı ve arkadaşları 1982-1986 yılları arasında İstanbul'da, anneye verilen eğitimle çocuğun gelişim alanlarına katkıda bulunmayı amaçlayan uygulamalı bir çalışma yapmışlardır. Çalışma sonucunda, annesi eğitim almış olan çocukların bilişsel ölçümlerinin, başarı testlerinin ve genel olarak akademik ortalamalarının, annesi eğitim almamış olan çocuklara göre, önemli ölçüde farklılık gösterdiği görülmüştür. Ayrıca;

uygulanan programın anneler üzerinde de olumlu etkileri olmuştur. Eğitim alan annelerin, eğitim almayan annelere nazaran çocuklarıyla daha fazla iletişim kurdukları ve daha fazla oyun oynadıkları ve çocuklarına daha sık kitap okudukları, disiplin yöntemi olarak cezayı daha az uyguladıkları ve çocuklarının bağımsızlık davranışlarına ve girişimlerine daha fazla değer verdikleri bulunmuştur (Kağıtçıbaşı,1989).

Kuşin (1991), İstanbul'da 1991 yılında, anaokulu eğitimcilerinin ve ailelerin okul-aile işbirliğine nasıl baktıklarını belirlemeye yönelik bir çalışma yapmıştır. Kadıköy bölgesindeki 18 anaokulunda 50 eğitimci ve çocukları bu okullara devam eden 50 aile üzerinde uygulanan anket sonuçlarına göre; eğitimcilerin %96'sının ailenin 'okul öncesi eğitim konusunda bilgilendirilmesini' çok önemli, geri kalanların ise önemli bulduğunu belirtmiştir. Eğitimcilerin, bu bilgilendirmeyi gerçekleştirirken, ilk başta %70 ile 'aylık, üç aylık veya yıllık toplantılar' yapmayı tercih ettikleri görülmüştür. Velinin 'okula daveti' %64 ile ikinci, 'telefonla bilgilendirilmesi' %30 ile üçüncü, 'kısa karşılaşmalar' %29 ile dördüncü ve 'eve gönderilen raporlar' %22 ile beşinci sırada yer aldığı, 'eğitici konferansların' %14 ile son sıraları aldığı ve 'ev ziyaretlerinin' %4 ile en son sırada olduğu ortaya çıkmıştır. Eğitimcilerin %50'sinin veliyi bilgilendirmede ele aldığı ilk konunun okuldaki program ve uygulamalar olduğu görülmüştür.

Araştırmada veliler, okul-aile işbirliğini %78 oranında çok önemli, %11 oranında ise önemli bulduklarını belirtmişlerdir. Ailenin okulöncesi kuruma herhangi bir şekilde yardımcı olmasına ve katılmasına ailelerin hepsi evet yanıtını vermişler ve eğitimcilerin bu konuya %90 oranında olumlu yaklaşımına katılmışlardır. Anne-babaların okulöncesi eğitim kurumuna yardımcı olma konusundaki fikirleri, farklı zamanlarda okula gelerek eğitici faaliyetlere katılma %32, okulun bazı gereksinimlerini karşılanmasında bireysel olanaklarını kullanma %30, okul-aile birliğine maddi açıdan destek olma %26, kendi emeği ile bazı etkinliklere katılma ve yardımcı olma %10 biçiminde sıralanmıştır.

1992 yılında Amerika Birleşik Devletlerindeki Ulusal Aile-Öğretmen Birliği (National Parent Teacher Association) tarafından yapılan araştırmaya göre, ebeveynlerin %89'u yeterli zamanlarının olmamasını, %32'si nasıl katılacaklarını bilmemelerini, %32'si katkıda bulunabilecekleri bir özelliklerinin olmamasını, %28'si küçük çocuklarını

bırakacak yerleri olmamasını, %18'i boş zamanlarının okulun programına uymamasını, %11'i ulaşım güçlüğü ve %9'u kendilerini okul ortamında rahat hissetmemelerini katılımlarını engelleyen etmenler olarak belirtmişlerdir. (National Parent Teacher Association 2000).

Büyükkaragöz (1993) anne-babalarla öğretmenlerin okulöncesi eğitim konusundaki görüşlerini almak amacıyla bir araştırma yapmış ve bu araştırmaya göre, ailelerin okulöncesi eğitim kurumlarında yapılan çalışmalar hakkında bilgi sahibi olabilmek için eğitimciyle iletişim kurarak bilgi sahibi olmak yerine, çocuklarının anlattıkları ile bilgi sahibi olduklarını belirlemiştir.

Metin ve arkadaşları (1990) ailelerin anaokulu seçerken göz önüne aldıkları özellikleri ve ailelerin anaokulundan beklentilerini belirlemek amacıyla 90 anne ve babayı kapsayan bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmanın kapsamında anne ve babaların eğitimcilerle görüşme sıklıkları da araştırılmış ve eğitimcilerle sadece problem durumunda görüşmenin annelerde %50, babalarda %33,3, problem durumu olsa da olmasa da her gün görüşmenin annelerde %31,1 ve babalarda ise %16,7 oranında olduğu tespit edilmiştir. Eğitimcilerle çok sık görüştiklerini söyleyen annelerin oranı %18,9, babaların oranı ise %50'dir. Ailelerin eğitimcilerle iletişim içinde oldukları konulara ait bulgulara göre, annelerin %50'si ve babaların %37,8'si çocuğun okuldaki uyumu, annelerin %35,6'sı ve babaların %37,8'si çocuğun evdeki durumu ile ilgili konularda eğitimcilerle görüşmektedir. Sağlık ve bakımla ilgili konular, annelerde %10, babalarda %14,4 oranlarında iken, akademik konularda iletişim kurma annelerde %4,4 ve babalarda ise %10 oranında gözlenmiştir (Metin ve diğerleri,1993).

Yasa (1996) çocuğu okul öncesi eğitim kurumlarına giden annelerin okula katılımları konusundaki düşüncelerini almak amacıyla, çocuğu 3- 6 yaş arasında olan ve farklı gelir düzeylerine sahip okul öncesi eğitim kurumuna giden 94 anneyi kapsayan bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda, annelerin yaşı, çocukların cinsiyet ve yaşı ile okulun sosyoekonomik durumunun annelerin okula katılımlarını etkilemediği, bununla birlikte annelerin eğitimsel olmayan okul faaliyetlerine ve annelerin okul idare ve politikasına katılımı açısından bakıldığında, orta ve düşük eğitim düzeyine sahip olan

ailelerin bu alanlara yüksek eğitim düzeyinden gelen ailelere göre daha fazla önem verdiği ortaya çıkarmıştır. Araştırmada, anneler ve okul yöneticileri bilgi verme adı altındaki faaliyetlerinin bulunduğunu, fakat annelerin okul idare ve politikasına katılım faaliyetlerinin ise bulunmadığını belirtmişlerdir.

Dolan ve Gentile (1996) okul öncesi eğitimi sınıflarına aile katılımı konusunda öğretmenlerin ve ailelerin neler düşündüklerini ortaya çıkarmak amacıyla 10 okulöncesi eğitimcisi ve 10 anneye görüşme metodu yoluyla sorular sormuştur. Bu görüşmeler sırasında Dolan ve Gentile, öğretmenlere nasıl ve ne kadar sıklıkla aileyle iletişim kurduklarını, ailelerden gelen sürpriz ziyaretleri nasıl karşıladıklarını, ailelerle ilgili olumu ve olumsuz izlenimlerinin neler olduğunu, ailelere ise eğer uygulanan programa gönüllü katılmak isterlerse nasıl ve hangi şekilde katılmayı tercih ettikleri, çocukların öğrenmesini evde desteklemek için ne tür etkinlikler yaptıkları gibi sorular sormuşlardır. Çalışmanın sonucunda, eğitimcilerin sınıf etkinliklerine katılma için davet, haber mektupları gibi çeşitli yollarla ailelere ulaşmayı başardıkları, ailelerinde mümkün olduğunca sınıf etkinliklerine katılmaya istekli oldukları görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin, aile katılımının az olmasına yol açan belirli nedenlerin olduğunun farkında oldukları anlaşılmıştır. Görüşmeye katılan ailelerin %40'ı eğitimciyle okul öncesinde görüşmeyi tercih ederlerken, %60 ise çalışma saatlerinden dolayı okul saati sona erdikten sonra eğitimciyle görüşmeyi uygun bulmaktadırlar.

Ensari ve Zembat (1996), yönetim stillerinin ailenin okul öncesi eğitim programlarına katılım düzeyi üzerindeki etkilerini incelemek üzere 55 okul yöneticisi ve bu kurumlarda çocukları olan 651 aileye bir ölçek uygulamışlardır. Araştırmanın sonucunda, okul-aile işbirliğini engelleyen etmenler konusunda yönetici ve ailelerin görüşlerinde farklılık olduğu, ailelerin bu engellerin başında %22.17 oranında yönetici tutumunu gördüklerini, yöneticiler ise 1.sırada %22.15 ile ailenin işbirliğine ilgisizliğini engel olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, yöneticiler, kendilerini ailelerin bakış açısına göre daha demokratik bulmaktadır. Aile ve yöneticilerin ortak görüşlerine göre yöneticilerin %38,6'sı otokratik davranmaktadır. Yöneticiler paylaşımcı lider, aileler ise yenilikçi lider konusunda daha olumlu görüşe sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte araştırma sonucunda, okul-aile ilişkisini değerlendirmenin okul yöneticisinin

bazı özelliklerine göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Çalışılan kurumun düzeyinin paylaşımcı lidere; yöneticilik kademının destekleyici, katılımcı ve iletişime açık lidere, hizmet içi eğitim alma durumunun ise yenilikçi lidere göre farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Amerika’da 1999 yılında 65 okuldaki 190 okulöncesi eğitimcisi ve birinci sınıf öğretmenine ailelerin çocukların eğitimine katılımları ile ilgili görüşlerini alabilmek amacıyla yapılan çalışmanın sonuçların göre, eğitimciler çocuklarının eğitimine aile katılımını konusunda ailelerin sınırlı ve az bilgi sahibi olduklarını ve bunun da ailelerin eğitime katılmaktansa okul dışında kalmayı tercih etmelerine neden olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, araştırmanın sonucunda, hem aileler hem de eğitimciler tarafından okul ve aile arasında anlamlı ve etkili bir iletişimin yaratabilmek için uygun ve tutarlı olanakların kullanılmadığı görülmüştür (Baker, ve diğerleri, 1999).

Marcon (1999) tarafından 708 anaokulu öğrencisi ve ailelerinin katılımıyla yapılan ve 3 yıl boyunca süren araştırmanın sonucunda aileleri, anne-baba-eğitimci görüşmeleri, gönüllülük çalışmaları ve sınıf etkinliklerine katılan çocukların günlük yaşam becerileri, iletişim, sosyal ve motor becerilerde aileleri katılım göstermeyen çocuklara göre daha çok ilerleme kaydettikleri tespit edilmiştir. Anne-babaları katılım kapsamında yapılan çalışmaların hepsine katılan çocuklarda ilerleme daha belirgin olmuştur. Aynı çalışmada erkek çocukların kız çocuklara oranla ebeveynlerin katılımları sayesinde ilerlemesinin daha hızlı olduğu ve çocuk merkezli yaklaşımı benimseyen sınıflarda öğretmen merkezli yaklaşımı benimseyen sınıflara göre anne-baba katılımın daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Koç ve arkadaşları (2001) tarafından Van, Diyarbakır ve İstanbul illerinde 2001 yılında AÇEV ve Boğaziçi Üniversitesi işbirliği ile ‘Türkiye’de Okulöncesi Çocuk Eğitimi: İhtiyaç Değerlendirme Araştırması ve Dil Yetisi Düzeyi Değerlendirilmesi’ araştırma projesinin bir bölümünde öğretmenlere, okul-aile işbirliği konusunda sorular yöneltilmiştir. Eğitimcilerin büyük bir çoğunluğu 1–2 (%41,7) veya 3–4 kez (%30,6) velilerle toplantı yaptıklarını belirtmişler, toplantılar dışında aile ile kendileri istedikçe (%66,6) ya da aileler okula geldiklerinde (%33,3) görüştiklerini söylemişlerdir.

Eğitimcilerin, toplantılarda çoğunlukla malzeme temini (%69,4), çocuğun eğitimi ve okuldaki davranışları (%41,7) hakkında bilgi verdikleri ve anne-babalardan evde olanlar (%41,7) hakkında bilgi aldıkları ortaya çıkmıştır.

2001 yılı itibariyle uygulamaya giren ve çocukların zihinsel gelişimini, sözel ve sayısal becerilerini destekleyerek, okula hazır başlamalarını sağlamak ve çocuğa verilen desteğin sürekli ve birbirini tamamlar şekilde olmasını sağlamak için, çocuğun içinde yaşadığı iki ana ortam olan okul ve evin işbirliğinde olması yoluyla, okul-aile işbirliğini güçlendirmek amacıyla Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü ve AÇEV arasında imzalanan protokol çerçevesinde geliştirilen Okul Öncesi Veli-Çocuk Eğitim Programı (OVÇEP) 28 hafta boyunca 9 ilde sürmüştür. OVÇEP'in içeriği; Okuma-Yazma Hazırlık Çalışmalarına Destek (Çocuk Eğitim Programı, Sınıf formları (Sınıf ÇEP - 28 hafta) ve Okul – Aile İşbirliğini Güçlendirme (Çocuk Eğitim Programı, Ev formları (Ev ÇEP - 25 hafta), Veli Destek Programı (8 toplantı) çalışmalarından oluşmaktadır. OVÇEP değerlendirme çalışmaları 1999–2000 İstanbul ve 2000–2001 yıllarında Samsun ve Gaziantep'te yapılmıştır. Değerlendirme çalışmaları sonucunda OVÇEP programının; çocukların okula hazır başlaması boyutunda sözel ve sayısal becerileri geliştirme, çocuğu okula hazır görme, ders işleme ve çalışma alışkanlığı kazandırma, çocuğun öğrendiklerinden memnuniyet gibi, okul-aile işbirliği boyutunda ise, okul ile evin paralellliğini sağlama, veliyi çocuğun eğitiminde etkin kılma, velilerin okulda yapılanlardan haberdar olması, velilerin çocuk gelişimi ile ilgili desteklenmesi gibi etkileri olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Anne Çocuk Eğitimi Vakfı 2006).

Kaya tarafından, 2002 yılında anne-babaların okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara karşı ilgi ve katılımları ile okulöncesi eğitim kurumlarının ailelerin eğitimine katkısı konusundaki 24 anne-babanın görüşlerini alabilmek amacıyla ailelere yarı yapılandırılmış bir görüşme formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, anne-babaların okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan programa karşı ilgili ve işbirliğine açık oldukları, fakat çoğunun istekli olmasına rağmen, eğitim programı ve etkinliklere katılımlarının gerçekleşmediği ortaya çıkmıştır. Öte yandan, araştırma kapsamında yer alan okulöncesi eğitim kurumlarından biri dışında diğer beşinde anne-babaların eğitime yönelik çalışmaların yapıldığı, ailelerin bu konuda istekli ve

işbirliğine hazır oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, araştırmada aileler, etkinlikler ve eğitim programlarına katılımlarının ve kendilerine yönelik düzenlenecek eğitim programlarının yaşamlarını olumlu yönde etkileyebileceği görüşünde olduklarını belirtmişlerdir.(Kaya, 2002).

Aktaş; 2002 yılında Adana'da bulunan okulöncesi eğitim kurumlarındaki okul-aile işbirliği çalışmaları ve anne-baba eğitim programı ile ilgili uygulamaları belirlemek amacıyla 35 okulöncesi eğitim kurumu yöneticinin katıldığı bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda, yöneticilerin %94,3'ünün ebeveynler ile okula ilk geldikleri gün ön görüşme yaptıkları ve bu görüşmede daha çok uygulanan eğitim programı, anaokulunun fiziksel özellikleri ile ilgili konular üzerinde konuştukları bulunmuştur. Yöneticilerin %97,1'i okul-aile işbirliği çalışmalarını gerekli olduğunu düşünmekte olduğu, %91,4'ünün okullarında okul-aile işbirliğine yönelik çalışmalar yaptıkları ve %97,1'inin okulda uygulanan eğitim programı hakkında aileyi bilgilendirdikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, yöneticilerin %97,1'i ailelere yönelik anne-baba eğitim programlarının gerekli olduğunu belirtmişler, ancak %51,5'i anne-baba eğitim programı düzenlediklerini ve bu programları düzenlerken de üniversitedeki ilgili fakülte ve bölümlerle işbirliği yaptıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte araştırmada, ebeveynlerin çoğunluğunun bu programlara katıldıkları, katılmayanların ise zaman yetersizliği nedeni ile katılmadıkları, katılmayan ailelere yönelik bir çalışmanın yapılmadığı, okulların anne baba eğitim programlarının sonuçlarını çocukları gözlemleyerek ve velilerle bireysel görüşmeler yaparak değerlendirdikleri ve program sonucunda ebeveynlerin davranışlarında olumlu değişiklikler gözlemlendiği saptanmıştır (Aktaş, 2002).

Gürşimşek, 2003 yılında 4 farklı okulöncesi eğitim kurumundaki 5-6 yaş grubundan 98 kız ve 102 erkek olmak üzere toplam 200 öğrenci ve bu öğrencilerin ailelerine okulöncesi eğitime aile katılımı ve psikososyal gelişim konusunda bir araştırma yapmıştır. Ailenin eğitim sürecine katılım düzeyi ile ilişkisi olabileceği düşünülen çeşitli demografik değişkenlerin farklı nitelikteki aile katılım düzeyleri ile ilişkilerini araştırmak amacıyla yapılan bu çalışmanın sonucunda, 'okul temelli', 'ev temelli' ve 'okul-aile işbirliği temelli' çeşitli katılım durumları incelenmiş ve ailelerin evde ve

okulda eğitime katılım amaçlı etkinlikleri daha az gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Gürşimşek, bu sonucun ortaya çıkmasında, ailelerde yaygın olarak görülen öğrenmenin okulda ve öğretmenin sorumluluğunda gerçekleşmesi gerektiği anlayışının etken olduğunu düşünmektedir. Araştırmada, okul ve okul-ailenin işbirliğine dayalı katılımının ise ağırlıklı olarak, ailenin çocuğun gelişimi ve uyumu ile ilgili çeşitli konularda eğitimcilerden bilgi alması şeklinde geliştiği görülmüştür. Ayrıca, araştırmada ailenin eğitim düzeyine katılım düzeyi ile çocukların eğitimciler tarafından gözlenen psiko-sosyal gelişim düzeyleri arasında olumlu yönde bir ilişkinin bulunduğu ve öğretmenlerin aile katılım sürecinin anlaşılması ve katılım yaşantılarının zenginleştirilmesine yönelik çalışmalarda önemli bir kaynak olabileceği ortaya konmuştur (Gürşimşek, 2003).

Arslan ve Nural (2004) evde verilen eğitim konusunda ailelere yardımcı olmak ve aile ile okul arasında çeşitli yollarla bilginin paylaşılmasını sağlamak amacıyla 'Aileler için Etkinlik Takvimi' adı altında bir program hazırlamışlar ve 135 öğrenci velisini bu programa dâhil etmişlerdir. Program sonunda yapılan araştırmada, araştırma kapsamında yer alan okulöncesi eğitim kurumlarında çocukları olan veliler, bu çalışma takvimi ile okul dışındaki bilgi kaynaklarıyla tanışma, çocukların eğitimiyle ilgili bilgilenme, çocuklarıyla aralarındaki ilişkiyi kuvvetlendirme ve çocuğun eksik yönlerini tanıma fırsatı bulduklarını belirterek, bu takvimi aileye eğitimsel rehberlik yapması konusunda yararlı bulduklarını söylemişlerdir. Bununla birlikte, takvimin çocuğun etkinliklerde başarıyı daha kolay yakalamasına ve sorumluluk duygusu kazanmasına yardımcı olduğu, çocuğa kitap sevgisi aşıladığı, çocukların anlatım becerisini geliştirdiği ve çocuğun seviyesine uygun etkinliklerle öğrenmeyi kolaylaştırması konularında çocuklara yararlı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca ailelerin takvimi uygulama sırasında zaman bulamama, malzemeleri temin edememe, malzemelerin pahalı olması, yorgunluk ve bazı etkinliklerin anlaşılabilmesi gibi konularda zorlandıklarını saptanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, ailelerin büyük bir çoğunluğunun okul-aile işbirliğine girmeye hazır oldukları, ancak bu işbirliğinin nasıl başlatılarak sürdürülebileceği konusunda önemli bir rehberliğe ve desteğe ihtiyaç duydukları görülmüştür.

Duran tarafından 2005 yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anasınıflarında uygulanmakta olan eğitim programının aile katılımı boyutu kapsamında yapılan çalışmaları incelemek amacıyla Anakara ili Çankaya ilçesindeki okullarda görev yapmakta olan 94 anasınıfı öğretmeni ile çocukları anasınıfına devam eden 410 veli üzerinde yapılan araştırmaya göre; anasınıflarında anne-baba katılımı boyutunda yapılan çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı, bu çalışmaları yapacak eğitimcilerin bu konuyla ilgili yeterli düzeyde bilgi ve donanımına sahip olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte anne-babaların aile katılımı kapsamında sergilediği davranışların öğrenim durumları ile annenin çalışma durumuna göre farklılaştığı ve anne-babanın çocuğun eğitim yaşantısına katılımında annenin babaya göre daha çok katıldığı tespit edilmiştir. Duran'ın araştırmasında öğretmenlerin %31,9'unun anne-babaların çocuklarının eğitim yaşantısına katılımlarını desteklemek için çalışma yaptığı, %68,1'inin ise bu tür bir çalışma yapmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin anne-baba katılımını desteklemeye yönelik olarak yaptıkları çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin %70'inin anne-babalık becerilerini konu alan seminerler düzenledikleri, %23,3'ünün yazılı bilgilendirme notları gönderdikleri, yine %23,3'ünün çocuk hakkında bilgi alışverişine dayalı ikili görüşmeler yaptıkları, %10'unun düzenledikleri genel veli toplantılarında gelişim bilgisi verdikleri, %6,7'sinin aylık eğitim programlarını anne-babalara ilettikleri, %3,3'ünün anne-babaların bilgilenebilirlik ihtiyaç duydukları konuları belirlemek amacıyla anketler düzenledikleri tespit edilmiştir.

İlgili araştırmaların sonuçlarında da ortaya çıktığı gibi, ailenin eğitim sürecine katılımının aile, çocuk ve eğitimci üzerinde olumlu etkileri olduğu anlaşılsa da, ailelerin okul öncesi eğitim kurumu programlarına ilgi ve katılımlarının yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Ülkemizdeki, okul öncesi eğitim kurumları programlarına bakıldığında, bu programların çoğunluğunun çocuk merkezli olduğu ve bu kurumların aile katılımını sağlamaya yönelik yeterli düzeyde çalışmalar yapmadıkları görülmektedir. Oysa çocuğun okulöncesi eğitimden istenilen düzeyde yararlanabilmesi, çocukta kalıcı değişikliklerin yaratılabilmesi için, çocuğu ailesiyle bir bütün olarak ele alan programlarının yaygınlaştırılması ve ailenin okuldaki eğitim programlarının doğal bir parçası olarak görülmesi gerekmektedir.

BÖLÜM II

2.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde; araştırmanın yürütülmesinde izlenen model, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin istatistiksel analizine yönelik bilgiler verilmektedir.

2.2. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma, geçmişte ya da halen mevcut bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçladığı ve araştırma konusu olan olay, birey ya da nesneleri kendi koşulları içerisinde var olduğu gibi tanımladığı için genel tarama modelindedir.

Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar,1982). Bu yönetime dayanan araştırmalarla, Durum nedir? Neredeyiz? Ne yapmak istiyoruz? Nereye, Hangi yöne gitmeliyiz? gibi sorularla, mevcut zaman kesiti içinde olduğu düşünülen verilere dayanılarak cevap bulunmak istenir (Kaptan,1998).

2.3. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

2004–2005 Eğitim-Öğretim yılında Afyonkarahisar ili Merkez İlçede; Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı anaokulları ve ilköğretim bünyesindeki anasınıfları olmak üzere toplam 41 okul ve bu okullarda görevli 94 okul öncesi/anasınıfı öğretmeni ile kadrosuz usta öğretici bulunmaktadır.

Araştırmanın yapıldığı dönemde Methiye Dumlu İlköğretim Okulu ile Kasımpaşa İlköğretim Okulu'nda okul öncesi/anasınıfı öğretmeni veya kadrosuz usta öğretici bulunmamaktadır. Özel Cihan Anaokulu; Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni olmasına rağmen, araştırmada veri toplama amacıyla kullanılan değerlendirme formunu uygulamayı kabul etmemiştir, bu nedenle bu okul ve bu okulda görev yapmakta olan 7 Okul öncesi/anasınıfı öğretmeni ile 6 kadrosuz usta öğretici araştırma kapsamından çıkartılmıştır.

Araştırmanın çalışma evrenini, 2004–2005 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar ili Merkez ilçede Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olan 38 okulda; 72 Okul Öncesi/Anasınıfı öğretmeni ile 9 Kadrosuz Usta Öğretici olmak üzere toplam 81 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma evreni küçük olduğu için örneklem seçilmemiş ve evrenin tamamına değerlendirme formu uygulanmıştır.

Tablo 2.3.1. : Evrenin Okullara ve Bu Okullarda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlere Göre Dağılımı

OKULUN ADI	Öğretmen sayısı		Okuldaki toplam Öğretmen sayısı
	Okul Öncesi/ Anasınıfı Öğretmeni	Kadrosuz Usta Öğretici	
27 Ağustos İlköğretim Okulu	2	0	2
Ali Çetinkaya İlköğretim Okulu	1	0	1
Atatürk İlköğretim Okulu	2	0	2
Beyazıt İlköğretim Okulu	0	1	1
Cumhuriyet İlköğretim Okulu	1	0	1
Ekrem Yavuz İlköğretim Okulu	1	0	1
Fatih İlköğretim Okulu	2	0	2
Gedik Ahmet Paşa İlköğretim Okulu	1	0	1
Hacı Ahmet Özsoy İlköğretim Okulu	1	0	1
Hacı Hayriye Özsoy İlköğretim Okulu	2	0	2
Hisarbank 100.Yıl İlköğretim Okulu	1	0	1
Hoca Ahmet Yesevi İlköğretim Okulu	4	0	4

Hürriyet İlköğretim Okulu	1	0	1
Hüseyin Sümer İlköğretim Okulu	2	0	2
Kadayıfçioğlu İlköğretim Okulu	1	0	1
Kadınana İlköğretim Okulu	1	0	1
Kocatepe İlköğretim Okulu	2	0	2
Kazım Özer İlköğretim Okulu	2	0	2
Mareşal Fevzi Çakmak İlk.Okulu	2	0	2
Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu	0	1	1
Namık Kemal İlköğretim Okulu	1	0	1
Oruçoğlu İlköğretim Okulu	4	0	4
Öğretmen Saniye Sayıoğlu İlk.Okulu	1	1	2
Özlem Özyurt İlköğretim Okulu	1	0	1
Salim Pancar İlköğretim Okulu	1	0	1
Selçuklu İlköğretim Okulu	0	1	1
Şemsettin Karahisarı İlköğretim Okulu	4	0	4
Ticaret Borsası İlköğretim Okulu	2	0	2
Yunus Emre İlköğretim Okulu	0	1	1
Yüksel Varlı İlköğretim Okulu	1	0	1
Ayşegül Arsoy Pansiyonlu İlk. Okulu	1	0	1
Özel TED Koleji İlköğretim Okulu	2	0	2
Ali Çetinkaya Anadolu Kız Meslek ve KML	6	0	6
Zübeyde Hanım Anadolu Kız Meslek Lisesi	6	1	7
Nene Hatun Anaokulu	5	0	5
Asım Kocabıyık Anaokulu	5	2	7
Özel Evim Sevgi Dünyası Anaokulu	2	0	2
Özel Çağdaş Anaokulu	1	1	2
Toplam	72	9	81

2. 4. VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırmada, problem ve alt problem durumlarına yönelik olarak araştırmada veri toplama aracı olarak, ailelerin okul öncesi eğitim kurumları programlarına ilgi ve katılımını sağlamak için eğitim kurumunun ne tür etkinlikler ve yöntemler düzenlediğine ve bu katılımın eğitim kurumuna katkısına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik değerlendirme formu kullanılmıştır. Araştırmada, ilk aşamada konuyla ilgili literatür taraması yapılmış, yurtiçi ve yurtdışında yapılan çalışmalara ilişkin bilgiler ve veriler doğrultusunda; öğretmen, öğretmenlerin görev yaptıkları okul ve görev yaptıkları okullardaki çocukların ailelerine ilişkin bilgilerin yer aldığı ‘Kişisel Bilgi Formu’ ile altı farklı boyut (Anne-Baba Olma Sorumluluğu, İletişim, Gönüllülük, Evde Öğrenme, Karar Verme Süreci, Okul Çevresiyle İşbirliği Süreci) altında toplanan maddelerle öğretmenlerin, ailelerinin okula katılımını sağlamak için yapabilecekleri etkinliklere ve yöntemlere yer veren ‘Okul-Aile-Çevre İşbirliği Değerlendirme Formu’ ve aile katılımının eğitim kurumuna katkısı konusunda öğretmen görüşlerini almak amacıyla ‘Okul-Aile-Çevre İşbirliğinin Kuruma Katkısı Değerlendirme Formu’ olmak üzere, üç bölümden oluşan bir değerlendirme formu geliştirilmiştir.

2.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formları araştırmaya katılan öğretmenlere ve öğretmenlerin görev yaptıkları okullara ait demografik özelliklerini belirlemek amacıyla oluşturulmuş bilgi formlarıdır.

‘Kişisel Bilgiler Formu’nda’, ailelerin okul öncesi eğitim kurumuna katılımını etkileyebileceği düşünülen etmenlere yer verilmiştir. Bu doğrultuda araştırmaya dâhil olan öğretmenlerden ‘okulun statüsü, okulun hizmet süresi, ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi, ailelerin öğrenim düzeyi, öğretmenlerin en bitirdikleri öğretim kademesi, medeni durumu, varsa çocuk sayısı, kıdem süresi ve hizmet içi eğitim alma durumuna’ ilişkin sorulara cevap vermeleri istenmiştir.

2.4.2. Değerlendirme Formları

Değerlendirme Formları araştırma kapsamındaki öğretmenlere uygulanmıştır. Formun ikinci bölümünü oluşturan ‘Okul-Aile-Çevre İşbirliği Değerlendirme Formu’; ‘Johns Hopkins Üniversitesi’nden Karen Clark Salinas, Joyce L. Epstein ve Mavis G. Sanders ile Northwest Regional Educational Laboratuvarından Deborah Davis ve Inge Douglas tarafından geliştirilen ‘Measure of School, Family and Community Partnership’ ölçeği boyutları esas alınarak oluşturulmuştur. İlk aşamada bu ölçeğin boyutları ve alt maddeleri alanında uzman bir tercümanın ve araştırmacının ortak çalışmasıyla Türkçeye çevrilmiştir. Hazırlanan bu değerlendirme formu, ülkemizin kültür ve değer yapısına göre adaptasyonu için alanla ilgili uzman görüşüne sunulmuş ve form üzerinde gerekli düzeltmeler ve değişiklikler yapılmıştır.

Okul-Aile-Çevre İşbirliği Değerlendirme Formunda yer alan alt gruplar şu şekildedir:

Anne-Baba Olma Sorumluluğu Boyutu: Çocuklarını yetiştirme ve onlara rehberlik etmede anne-babaları desteklemeye yönelik etkinlikleri içermektedir.

İletişim Boyutu: Okul programına ve çocukların eğitimi ile gelişimleri yönelik ev ve okul arasında karşılıklı etkileşim ve iletişim ortamı sağlamaya yönelik etkinlikleri içermektedir.

Gönüllülük Boyutu: Ailenin sınıf ya da okul etkinliklerine katılarak okulda aile desteği ve yardımı sağlamaya yönelik etkinlikleri içermektedir.

Evde Öğrenme Boyutu: Çocuğu için evde öğrenme fırsatları yaratmaya ve evde öğrenme ortamını desteklemeye etkinlikleri içermektedir.

Karar Verme Süreci Boyutu: Aileleri okulda alınan kararlara dâhil etmek amacıyla yapılan etkinlikleri içermektedir.

Okul Çevresiyle İşbirliği Süreci: Okul programlarını, ailelere yönelik uygulamaları ve çocukların öğrenme ve gelişimlerini destekleyecek toplumsal kaynakların sağlanmasına, harekete geçirilmesine ve toplumsal kaynaklar konusunda ailelerin bilgilendirilmesine yönelik etkinlikleri içermektedir.

Okul-Aile-Çevre İşbirliği Değerlendirme Formu ‘Hiçbir Zaman (1)’, ‘Bazen (2)’, ‘Sık Sık (3)’, ‘Her Zaman (4)’ puan olmak üzere dördü olarak derecelendirilmiştir. Bu form 40 maddeden oluşmaktadır.

Formun üçüncü bölümü oluşturan ‘Okul-Aile-Çevre İşbirliğinin Kuruma Katkısını Değerlendirme Formu’, aile katılımının eğitim kurumuna katkısı konusunda yapılan literatür taraması ışığında araştırmacı tarafından öğretmenlerin, aile katılımının eğitim kurumuna katkısı konusundaki görüşlerini almak amacıyla oluşturulmuştur.

‘Okul-Aile-Çevre İşbirliğinin Kuruma Katkısını Değerlendirme Formu’ ise, olumlu maddeler için ‘Katılmıyorum(1)’, ‘Kararsızım (2)’, ‘Katılıyorum (3)’, ‘Kesinlikle Katılıyorum (4)’, olumsuz maddeler için ‘Kesinlikle Katılıyorum (1)’, ‘Katılıyorum (2)’, ‘Kararsızım (3)’, ‘Katılmıyorum (4)’ puan olmak üzere dördü olarak derecelendirilmiştir. Bu form 12 maddeden oluşmaktadır.

2. 5. VERİ TOPLAMA YÖNTEMİ VE SÜRECİ

Değerlendirme Formu, Afyonkarahisar ili merkez ilçe okullarında uygulanacağı için, Milli Eğitim Müdürlüğü’ne dilekçe yazılarak araştırma izni verilmesi istenmiştir. Valilik Makamı’nda onayı alındıktan sonra, değerlendirme formu 2004–2005 Eğitim-Öğretim yılında, Mayıs ayının son haftasında araştırmacı tarafından çalışma kapsamında yer alan okullardaki öğretmenlere; okul müdürü ve müdür yardımcılarının izinleriyle, yüz yüze görüşerek dağıtılmış, araştırmanın amacı ve değerlendirme formunun doldurulmasıyla ilgili gerekli açıklamalar yapılmış ve değerlendirme formunun beş gün sonra araştırmacı tarafından gelip toplanacağı belirtilmiştir. Belirlenen günlerde okullara gidip verilen değerlendirme formları toplanmıştır. 81

öğretmene uygulanan değerlendirme formundan 3 tanesi geri dönmemiştir. 78 ankete verilen cevaplar değerlendirmeye alınmıştır.

2.6. GEÇERLİLİK VE GÜVENİLİRLİK ÇALIŞMALARI

İlgili alan yazın taraması ve uzman görüşleri ile oluşturulan değerlendirme formuna ilişkin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları aşağıda özetlenmiştir.

Taslak form uzman görüşüne sunulmuş, bu kapsamda Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden Prof. Dr. Elif ÜSTÜN, Prof. Dr. Belma TUĞRUL, Prof. Dr. Berrin AKMAN, Afyon Kocatepe Üniversitesi'nden Doç. Dr. İsmet DOĞAN ve Rolland Island Üniversitesinden Yrd. Doç. Dr. Meral KAYA' nın aracın ölçülmek istenen değişkeni ölçmede yeterli sayı ve nitelikteki maddelerden oluşup oluşmadığına ilişkin görüşleri alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda taslak form üzerinde düzeltmeler yapılmış, aracın kapsam geçerliliğine sahip olduğu kabul edilmiştir ve bu aşamalarından sonra form, 'Okul-Aile-Çevre İşbirliği ve Okul-Aile İşbirliğinin Eğitim Kurumuna Katkısını Değerlendirme Formu' olarak son şeklini almıştır.

Hazırlanan bu değerlendirme formu, Afyonkarahisar ili Merkez İlçedeki anaokulları ile ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında görev yapmakta olan 30 öğretmene uygulanmıştır. Bu öğretmenler random (rastgele) tekniği ile seçilmiştir. Ön uygulama sonrasında Okul-Aile-Çevre İşbirliği Değerlendirme Formunda yer alan iki açık uçlu soru formdan çıkarılmıştır. Değerlendirme Formlarının son şekli ekte gösterilmiştir.

Okul-Aile-Çevre İşbirliği ve Okul-Aile-Çevre İşbirliğinin Eğitim Kurumuna Katkısını Değerlendirme Formu üzerinde yapılan güvenirlik çalışmaları doğrultusunda değerlendirme formunun iç tutarlılığı Cronbach Alfa Tekniğine göre 0,8974 olarak bulunmuştur.

Tablo 2.6.1. : Değerlendirme Formu Boyutları ve Güvenirlik Çalışması Sonucunda Elde Edilen İç Tutarlılık Sayıları

BOYUTLAR	MADDE SAYISI	CRONBACH ALPHA
Anne-Baba Olma Sorumluluğu	6	0,7980
İletişim	12	0,8906
Gönüllülük	6	0,8404
Evde Öğrenme	4	0,8877
Karar Verme Süreci	7	0,9404
Okul Çevresiyle İşbirliği Süreci	5	0,8103
Okul-Aile İşbirliğinin Eğitim Kurumuna Katkısı	12	0,7960
Değerlendirme Formu Toplamı	52	0,8974

2.7. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, uygun istatistik analizler kullanılarak değerlendirilmiştir. Marjinal verilerin frekans değerlerine bakılmış, sayı ve yüzde oranları belirtilmiştir. Diğer verilerin analizinde ise ANOVA testi ile T-testi kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında yer alan okulların hizmet süresi, araştırma örnekleminde yer alan okullarda çocukları bulunan ailelerin öğrenim düzeyi ve öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri sayılarının çok fazla olması nedeniyle öğretmenlerin kıdem süresinde, okulların hizmet süresinde ve ailelerin öğrenim düzeylerinde gruplandırma yapılmıştır.

Okulların hizmet süresi, araştırmacı tarafından, '1-10 yıl', '11-20 yıl' ve '21 yıl ve üzeri' olmak üzere üç grup altında; araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda çocukları bulunan ailelerin öğrenim düzeyleri 'Üniversite mezunu olan' ve 'Üniversite mezunu olmayan' olmak üzere iki grup altında, öğretmenlerin kıdem süreleri ise, '1-9 yıl', '10-19 yıl' ve '20 yıl ve üzeri' olarak üç grup altında toplanmıştır.

2.8. BULGULAR

Araştırmada, öğretmenlerin Afyonkarahisar ili merkez ilçede Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı anaokulları ve anasınıfları programlarına aile katılımı konusundaki görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde; elde edilen verileri analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiş ve elde edilen bulguları temsil eden tablolar sunulmuştur. Tablolar ve bulgular başlıca üç bölüme ayrılmıştır.

— Bölüm 2.8.1'de araştırmaya kapsamındaki öğretmenlere, okullara ve bu okullarda çocukları olan ailelere ait demografik bilgilere ilişkin tablolar ve bulgular,

— Bölüm 2.8.2.’de araştırmaya katılan öğretmenlerin, aile katılımının farklı boyutlarında (Anne-Baba Olma Sorumluluğu, İletişim, Gönüllülük, Evde Öğrenme, Karar Verme Süreci, Okul Çevresiyle İşbirliği Süreci) ne tür etkinliklere veya yöntemlere yer verdiklerine ve aile katılımının eğitim kurumuna katkısına ilişkin görüşlerini içeren tablolar ve bulgular

— Bölüm 2.8.3’de ailelerin farklı boyutlardaki katılımını ve aile katılımının eğitim kurumuna etkisini etkileyebileceği düşünülen değişkenlere ilişkin tablolar ve bulgular yer almaktadır.

Bölüm 2.8.2.’de Afyonkarahisar ili merkez ilçede Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olan anaokulları ve ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin, ‘Okul-Aile-Çevre İşbirliğini ve Okul-Aile-Çevre İşbirliğinin Eğitim Kurumuna Katkısını Değerlendirme Formu’ sorularına ilişkin cevapların genel bir dökümü verilmiştir. Bu bölüm 7 tablodan oluşmaktadır.

Bölüm 2.8.3’de ise; öğretmenlerin görev yapmakta oldukları okulların statüsü, okulun hizmet süresi, ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi, ailelerin öğrenim düzeyi, öğretmenlerin en son mezun oldukları öğrenim kademesi, medeni durumları, varsa sahip oldukları çocuk sayısı, kıdem süreleri, okul öncesi eğitimle ilgili hizmet içi eğitim alma durumları olmak üzere 9 farklı değişken; aile katılımının farklı boyutlarında ve aile katılımının eğitim kurumuna katkısı konularında değerlendirilmiştir. Bu bölüm 24 tablodan oluşmaktadır.

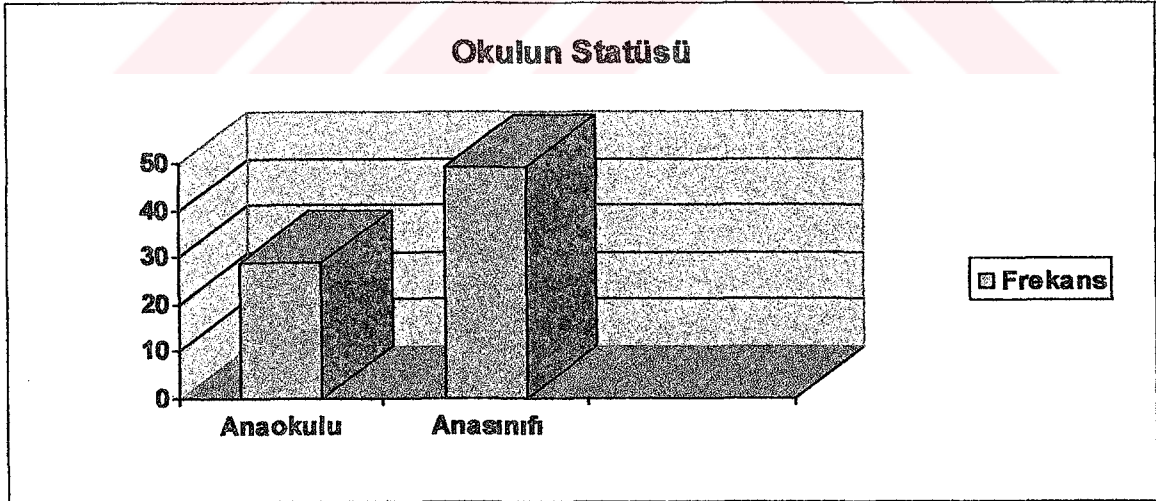
2.8.1. Öğretmenlere, Okullara Ve Bu Okullarda Çocukları Olan Ailelere Ait Demografik Bilgileri İçeren Bulgular

Tablo 2.8.1.1. : Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Statülerine Göre Dağılımları

Okul Statüsü	Sayı	%
Anaokulu	29	37,2
Anasınıfı	49	62,8
Toplam	78	100,0

Araştırmaya katılan 78 öğretmenin görev yaptıkları okulların statülerine göre dağılımı incelendiğinde; öğretmenlerin %37,2'sinin anaokullarında ,%62,8'inin ise ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında görev yaptıkları görülmektedir.

Şekil 1: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Statülerine Göre Dağılımları

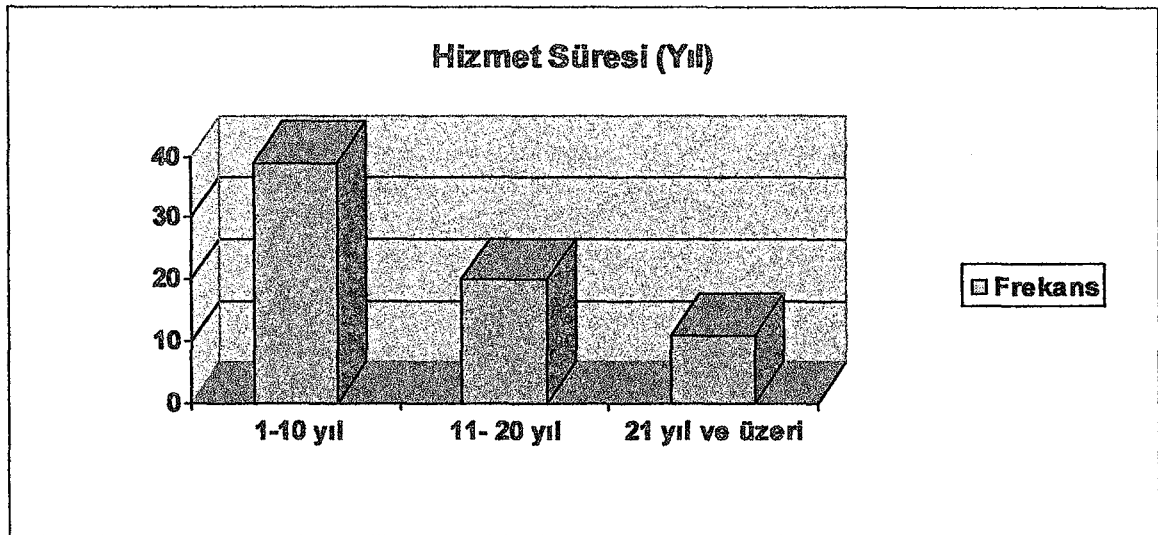


Tablo 2.3.2.2. : Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı

Hizmet Süresi (Yıl)	Sayı	%
1–10 yıl	39	50.0
11–20 yıl	20	25.6
21 yıl ve üzeri	11	14.1
Cevapsız	8	10.3
Toplam	78	100.0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların hizmet sürelerine göre dağılımı incelendiğinde; öğretmenlerden 8'inin bu soruyu cevaplamadığı görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kurumlarının hizmet süresi sayısının fazla olmasından dolayı veri analizleri yapılırken hizmet süresi, 1–10 yıl, 11–20 yıl, 21 yıl ve üzeri olmak üzere 3 gruba ayrılmıştır. Öğretmenlerin %50'si 1–10 yıldan beri hizmet veren okullarda, %25,6'sı 11–20 yıldan beri hizmet veren okullarda ve %14,1'i ise, 21 yıl ve üzeri süreden beri hizmet veren okullarda görev yapmaktadırlar.

Şekil 2: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı

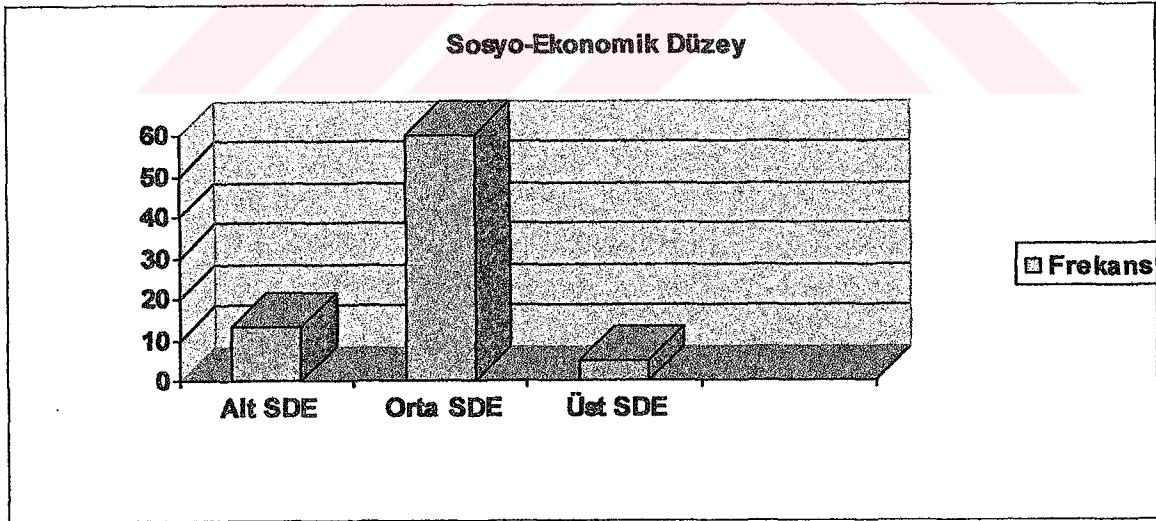


Tablo 2.8.1.3: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullarda Çocukları Bulunan Ailelerin Genel Olarak Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Dağılımı

Sosyo-ekonomik Düzey	Sayı	%
Alt sosyo-ekonomik düzey	13	16.7
Orta sosyo-ekonomik düzey	60	76.9
Üst sosyo-ekonomik düzey	5	6.4
Toplam	78	100.0

Araştırmaya katılan 78 öğretmenin, görev yaptıkları okullardaki çocukların ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre dağılımı incelendiğinde, bu ailelerin %16,7'sinin alt sosyo-ekonomik düzeyde, % 76,9'unun orta sosyo-ekonomik düzeyde, %6,4'ünün ise üst sosyo-ekonomik düzeyde olduğu görülmektedir.

Şekil 3: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullarda Çocukları Bulunan Ailelerin Genel Olarak Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Dağılımı

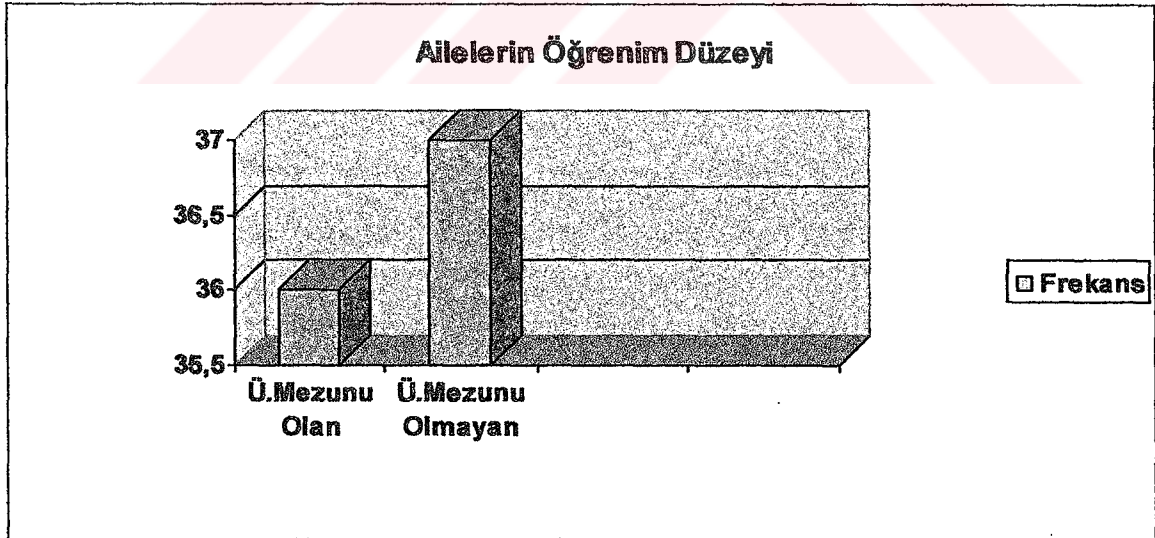


Tablo 2.8.1.4. : Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullarda Çocukları Bulunan Ailelerin Genel Olarak Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı

Öğrenim Düzeyi	Sayı	%
Üniversite Mezunu Olan	36	46.2
Üniversite Mezunu Olmayan	37	47.4
Cevapsız	5	6.4
Toplam	78	100.0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, görev yaptıkları okullardaki çocukların ailelerinin öğrenim düzeyi grup sayısının fazla olmasından dolayı ‘üniversite mezunu olan’ ve ‘üniversite mezunu olmayan’ olmak üzere iki grup altında toplanmıştır. 73 öğretmenin cevaplarına göre oluşturulan tablo incelendiğinde ailelerden, %46,2’sinin üniversite mezunu olmadığı, %47,4’ünün ise üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Şekil 4: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullarda Çocukları Bulunan Ailelerin Genel Olarak Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı

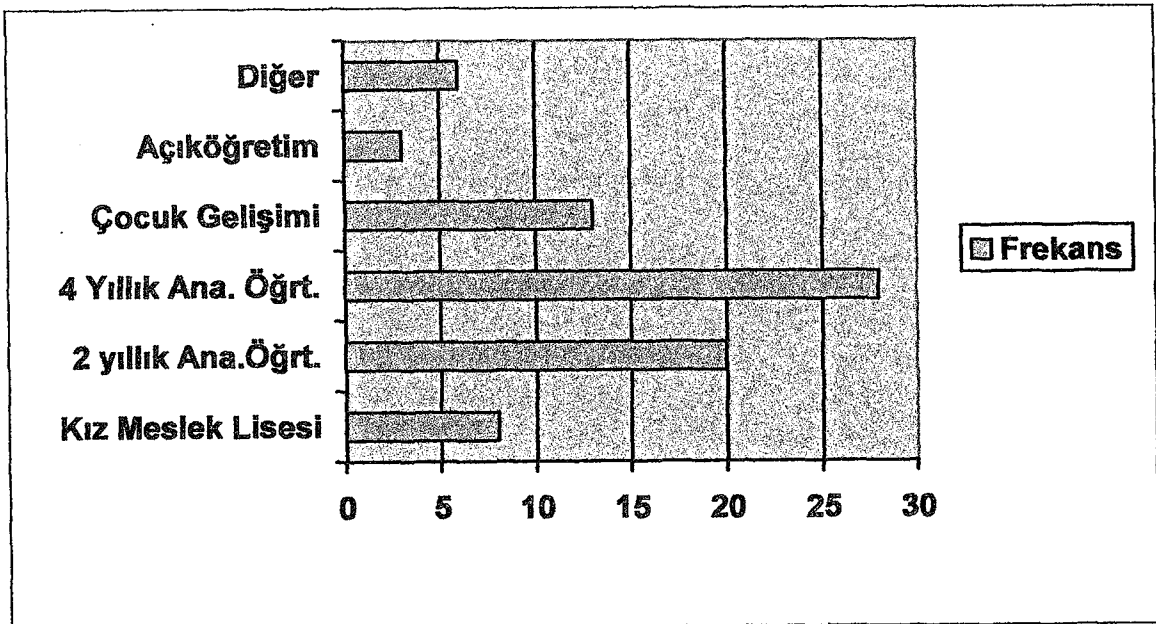


Tablo 2.8.1.5. : Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Öğrenim Kademesine Göre Dağılımları

En Son Mezun Olduğu Öğrenim Kademesi	Sayı	%
Kız Meslek Lisesi	8	10.3
İki Yıllık Anaokulu Öğretmenliği	20	25,6
Dört Yıllık Anaokulu Öğretmenliği	28	35.9
Dört Yıllık Çocuk Gelişimi Bölümü	13	16.7
Açıköğretim (Okul Öncesi Öğretmenliği-Çocuk Gelişimi Bölümü)	3	3.8
Okul Öncesi Öğretmenliği dışında kalan öğretmenlik alanları (Sınıf Öğretmenliği, Matematik, Fen Bilgisi Öğretmenliği vb.)	6	7.7
Toplam	78	100.0

Mezun olunan kuruma göre; araştırmaya katılan 78 öğretmenin, %10,3'ü Kız Meslek Lisesi', % 25,6'sı iki yıllık Anaokulu Öğretmenliği Bölümü'nden, %35,9'u dört yıllık Anaokulu Öğretmenliği Bölümü'nden, % 3,8'i Açıköğretim Fakültesi'nden ve %7,7'si ise, Okul Öncesi Öğretmenliği dışında kalan öğretmenlik alanlarından (Sınıf Öğretmenliği, Matematik, Fen Bilgisi Öğretmenliği vb.) mezundur.

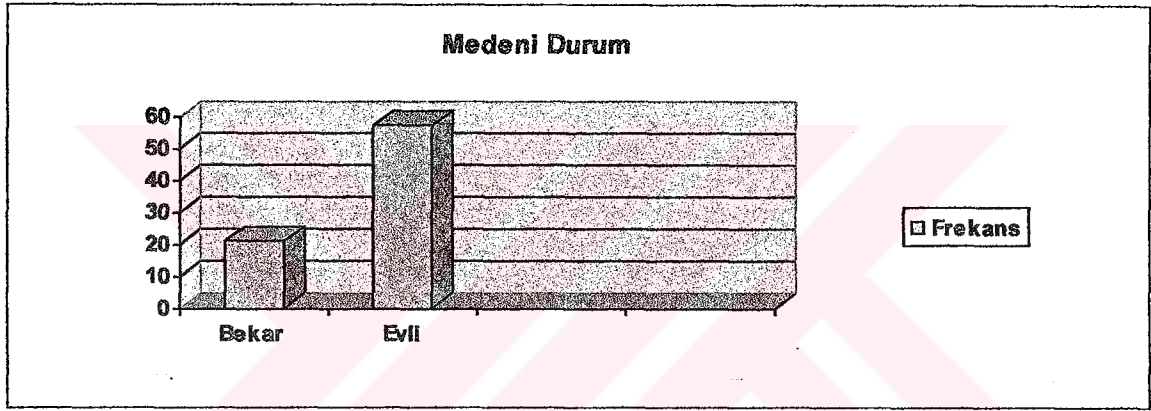
Şekil 5: Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Öğrenim Kademesine Göre Dağılımları



Tablo 2.8.1.6. : Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımı

Medeni Durum	Sayı	%
Bekâr	21	26.9
Evli	57	73.1
Toplam	78	100.0

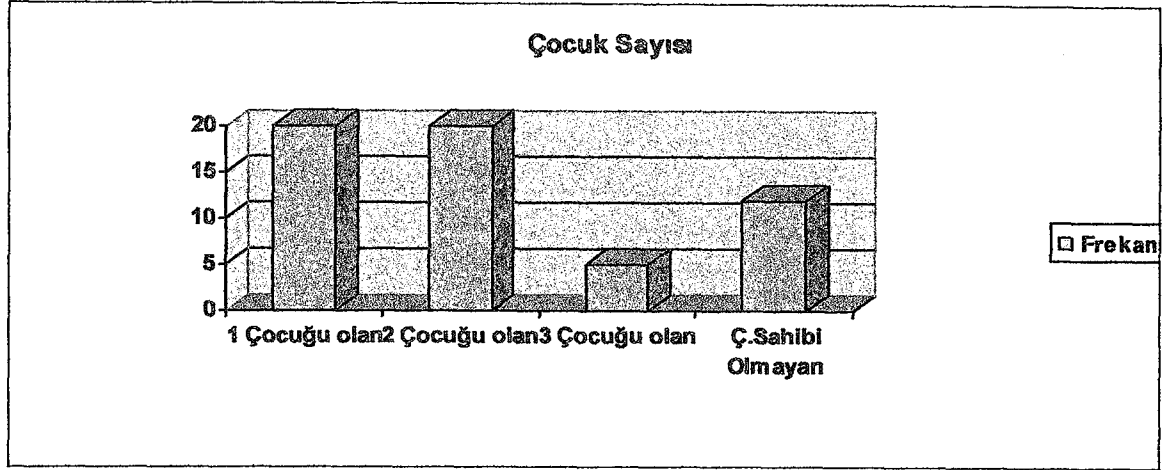
Araştırmaya katılan öğretmenlerin, % 26,9'u bekâr, % 73,1'i ise evlidir.

Şekil 6: Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımı**Tablo 2.8.1.7. : Evli Olan Öğretmenlerin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Dağılım**

Çocuk Sayısı	Sayı	%
1 Çocuğu Olan	20	25.6
2 Çocuğu Olan	20	25.6
3 Çocuğu Olan	5	6.4
Çocuk Sahibi Olmayan	12	15.5
Toplam	57	73.1

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %73,1'i evlidir. Evli olan öğretmenlerin %25,6'sının bir çocuğu, %25,6'sının iki çocuğu, %6,4'ünün üç çocuğu vardır. Evli olan öğretmenlerden, %15,5'inin ise çocuğu yoktur.

Şekil 7: Evli Olan Öğretmenlerin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Dağılım

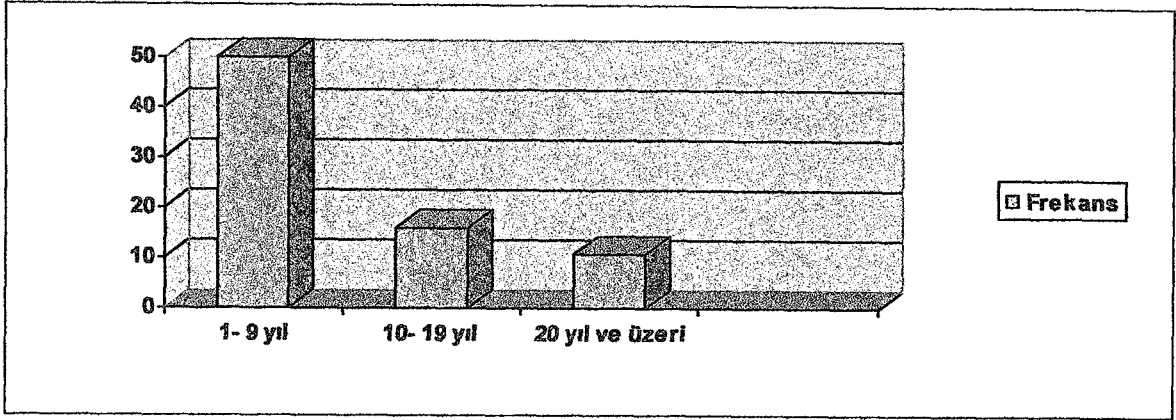


Tablo 2.8.1.8: Öğretmenlerin Kıdem Sürelerine Göre Dağılımı

Kıdem Süresi (Yıl)	Sayı	%
1–9 yıl	51	65.4
10–19 yıl	16	20.5
20 yıl ve üzeri	11	14.1
Toplam	78	98.7

Diğer bir gruplandırma şekli ise, araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem süresi sayısının fazla olması nedeniyle yapılan gruplandırmadır. Öğretmenlerin kıdem süresi '1–9 yıl', '10–19 yıl' ve '20 yıl ve üzeri' olarak üç grup altına toplanmıştır. 77 öğretmenin verdiği cevaplara göre, öğretmenlerden, %65,4'ü '1–9 yıl', % 20,5'i '10–19 yıl' ve %14,1'ise '20 yıl ve üzeri' mesleki kıdeme sahiptir.

Şekil 8: Öğretmenlerin Kıdem Sürelerine Göre Dağılımı

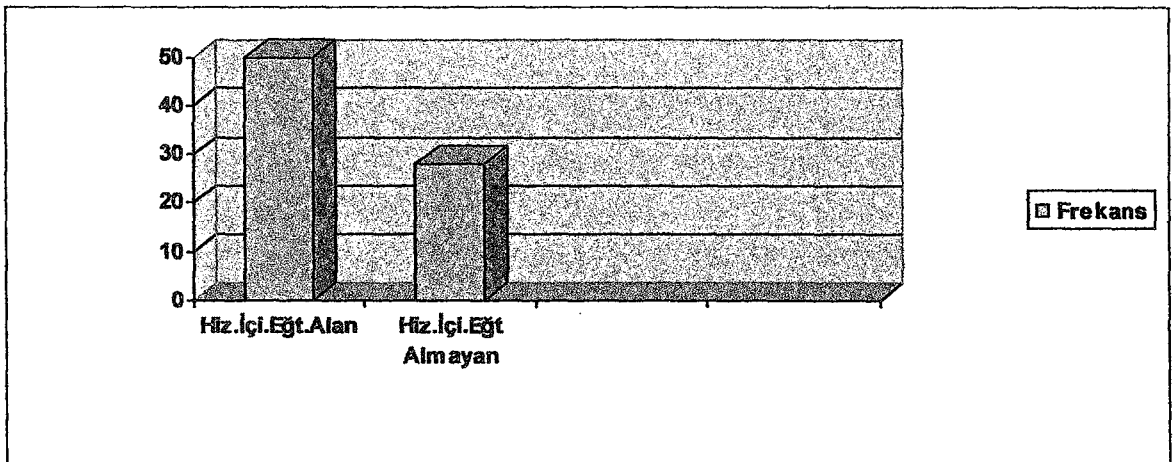


Tablo 2.3.2.9. : Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Dağılımları

Hizmet İçi Eğitim	Sayı	%
Hizmet İçi Eğitim Alan	50	64.1
Hizmet İçi Eğitim Almayan	28	35.9
Toplam	78	100.0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 'Hizmet İçi Eğitimi Alma' durumlarına ilişkin bulgulara bakıldığında, öğretmenlerden, %64,1'in hizmet içi eğitim aldığı, %35,9'unun ise hizmet içi eğitim almadığı görülmektedir.

Şekil 9: Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Dağılımları



2.8.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Aile Katılımı Boyutlarına ve Aile Katılımının Eğitim Kurumuna Katkısına İlişkin Görüşleri İçeren Bulgular

Tablo 2.8.2.1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin ‘Anne-Baba Olma Sorumluluğu’ Boyutundaki Sorulara Verdiği Cevaplara İlişkin Bulgular

ANNE-BABA OLMA SORUMLULUĞU	Hiçbir Zaman		Bazen		Sık Sık		Her Zaman		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Okulumuz										
1.Ailelere toplantılar yoluyla çocuk gelişimi hakkında bilgi verir.	3	3.8	25	32.1	35	44.9	15	19.2	78	100
2.Sadece toplantılara katılan aileler için değil, ihtiyacı olan ve talep eden ailelerin hepsine bilgi verir.	5	6.4	39	50.0	11	14.1	23	29.5	78	100
3.Ailelere çocuğunun okuldaki durumu, başarısıyla ilgili açık bilgiler sunar.	—	—	3	3.8	29	27.2	46	59.0	78	100
4.Çocukların yeterlilikleri, yetenekleri hakkında ailelerden bilgi alır.	—	—	13	16.7	24	30.8	41	52.6	78	100
5.Ailelerin Okulu, okulun da aileleri anlamasına yardımcı olmak için ev ziyaretleri, çevre toplantıları organize eder.	5	6.4	38	48.7	18	23.1	17	21.8	78	100
6.Ailelere öğrenmeyi destekleyici ev ve çevre koşulları geliştirmeleri için bilgi sağlar.	3	3.8	36	46.2	16	20.5	23	29.5	78	100

Tablo 2.8.2.1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin ‘Okul-Aile-Çevre İşbirliğini ve Okul-Aile-Çevre İşbirliğinin Eğitim Kurumuna Katkısını Değerlendirme Formu’nun ‘Anne-Baba Olma Sorumluluğu’ boyutundaki sorulara verdiği cevaplara ilişkin sayı ve yüzdelikler verilmiştir. Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin, görev yaptıkları eğitim kurumuna aile katılımını sağlamak amacıyla ailelere daha çok çocuklarının okuldaki durumu, becerileri, yeterlilikleri gibi konularda bilgi verdiği (%59,0 Her Zaman, %27,2 Sık Sık) ve bu bilgilerinde ağırlıklı olarak akademik bilgilerden oluştuğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin bu bilgileri, ailelere

toplantılar yoluyla iletmeyi tercih ettikleri görülmektedir (%44,9 Sık Sık). Bununla birlikte öğretmenlerin %48,7'sinin aile katılımını sağlayabilmek, hem ailelerin okul hem de okulun aileler hakkında bilgi sahibi olmasına yardımcı olabilmek amacıyla zaman zaman ev ziyaretleri düzenlemekle birlikte bu sayının yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir (%48,7 Bazen).

Tablo 2.8.2.2: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin 'İletişim' Boyutundaki Sorulara Verdiği Cevaplara İlişkin Bulgular

İLETİŞİM	Hiçbir Zaman		Bazen		Sık Sık		Her Zaman		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Okulumuz										
1.Duyuruların, yazılı iletilerin ve diğer yazılı olmayan iletişim araçlarının sıklığını, görünüşünü, açıklığını gözden geçirir.	2	2.6	18	23.1	37	47.4	21	26.9	78	100
2.Her aileye yılda en az bir defa birebir toplantı düzenler.	6	7.7	14	17.9	19	24.4	39	50.0	78	100
3.Ailelerin okula katılımlarıyla ilgili memnuniyetlerini, programa tepkileri, çocukların ihtiyaç, davranış ve ilgilerini paylaşmak için yıllık anketler düzenler.	26	33.4	22	28.2	16	20.5	14	17.9	78	100
4.Yeni katılan aileler için uyum programları düzenler.	19	24.4	31	39.7	14	17.9	14	17.9	78	100
5.Çocukların yapmış olduğu çalışmalarının dosyasını ailelerin gözden geçirmesini sağlar.	1	1.3	5	6.4	27	34.6	45	57.7	78	100
6.Ailelere gelişim dosyaları, çocukların başarı düzeyleri, değerlendirme ve program hakkında net bilgiler verir.	---	---	9	11.6	21	26.9	48	61.5	78	100
7.Akademik veya davranışsal problemlere sahip çocukların aileleriyle iletişim kurar.	—	—	6	7.7	25	32.1	47	60.3	78	100
8.Eğitimcilerden, ailelerden ve diğer kişilerden elde edilen bilgilerle aile çevre katılımı programları, okul planları geliştirir.	11	14.2	25	32.1	23	29.5	19	24.4	78	100
9.Aile katılımının faydası ve değeri, okul aile arasındaki bağları geliştirme yolları konularında okulun akademik, idari personelini eğitir.	8	10.3	37	47.4	15	19.2	18	23.1	78	100

10.Bütün eğitimcilerin kendi müfredat programları, ev ödevlerinden beklentileri ve ailelerin nasıl yardımcı olabileceği konularında ailelerle sıkı iletişim içinde olmalarını destekleyen yönergeler oluşturur.	4	5.1	30	38.5	20	25.6	24	30.8	78	100
11.Ailelere okul, özel günler, toplantılar, organizasyonlar, çocuk eğitimi ile ilgili güncel bilgiler içeren düzenli notlar yollar.	3	3.8	26	33.3	16	20.5	33	42.3	78	100
12.Ailelere öğretmenler tarafından yazılı bilgi iletilmesini sağlar.	3	3.8	26	33.3	16	20.5	33	42.3	78	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin aile katılımını sağlamak amacıyla 'İletişim' boyutundaki sorulara ilişkin cevaplarına bakıldığında öğretmenlerin, en az yılda bir kere olmak üzere toplantı düzenlemeyi aileyle iletişim kurmak olarak değerlendirdikleri (%50,0 Her Zaman, %24,4 Sık Sık) bunun dışında gerekirse informal yolları kullanarak ailelere bilgi verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin 'İletişim' boyutunda yer verdikleri bir diğer yöntem ise çocukların yapmış olduğu çalışmaların dosyasını ve çocukların gelişim dosyalarını ailelerin gözden geçirmesini sağlamaktır (%57.7 Her Zaman, %34,6 Sık Sık). Öğretmenler ailelerle daha çok bir problem durumu ortaya çıktığında iletişim kurmaktadırlar (%60,3 Her Zaman,%32,1 Sık Sık) ve aile katılımını sağlamak amacıyla ailelerin beklentilerini belirlemeye yönelik çalışmalar (%33,4 Hiçbir Zaman, %28,2 Bazen) ile uyum programlarına çok az yer vermektedirler (%39,7 Bazen, %24,4 Hiçbir Zaman). Yine öğretmenlerin çoğunluğunun ailelere yazılı bilgiler ilettikleri anlaşılmakla birlikte bunların daha çok özel günler, toplantılar, organizasyonlar ve çocuk eğitimi ile ilgili bilgiler olduğu görülmektedir (%42.3 Her Zaman, %20,5 Sık Sık).

Tablo 2.8.2.3. : Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin ‘Gönüllülük’ Boyutundaki Sorulara Verdiği Cevaplara İlişkin Bulgular

GÖNÜLLÜLÜK	Hiçbir Zaman		Bazen		Sık Sık		Her Zaman		Toplam	
Okulumuz	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1.Gönüllü ailelerin zamanlarını, ilgilerini, yeteneklerini belirleyen yıllık anketler düzenler.	23	29,5	34	43,6	15	19,2	6	7,7	78	100
2.Ailelerin katılımını sağlamak için esnek programlar hazırlar.	5	6,4	39	50,0	15	19,2	19	24,4	78	100
3.Bütün ailelerin yıl boyunca katılımını sağlamak için okul etkinliklerini gündüz ve akşam saatleri olarak farklı zamanlarda planlar.	11	14,1	28	35,9	14	17,9	25	32,1	78	100
4.Zamanlarını iyi kullanabilmeleri için gönüllü katılımcıları eğitir.	26	33,4	21	26,9	13	16,7	18	23,1	78	100
5.Esnek programlar (örneğin ulaşım, veli toplantıları sırasında çocuk bakımı. vb.) sağlayarak aile katılımını engellerini azaltır.	9	11,5	40	51,3	10	12,8	19	24,4	78	100
6.Anne-babalık, çocuk bakımı, eğitimi ve çocukları etkileyen diğer konular hakkında bilgilere ulaşmak, çalışmak, toplanmak için aile üyeleri ve gönüllülere okul-aile birliği toplantılarını düzenlendiği bir yer sağlar.	19	24,4	21	26,9	10	12,8	27	34,6	78	100

Tablo incelendiğinde, öğretmenler tarafından aile katılımını sağlamak amacıyla gönüllülük boyutunun tam olarak kullanılmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin, aile katılımını sağlamak ve aile katılımını engelleyen etkenleri (ulaşım, çocuk bakımı, okul etkinliklerini farklı zamanlarda planlamak... vb.) azaltmak amacıyla zaman zaman daha esnek programlar düzenlemeye çalıştıkları (% 51,3 Bazen); ancak bu amaçla oluşturulan esnek programların yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin, okul

ortamına ve eğitim sürecine gönüllü olarak katılmak isteyen ailelerin beklentileri, yetenekleri ve uygun oldukları zamanlarla ilgili bilgi almadıkları (%43,6 Bazen, %29,5 Hiçbir Zaman) ve de gönüllü katılımcıların bu süreçte neler yapması ve zamanlarını nasıl kullanmaları gerektiği gibi konularda yeteri kadar öğretmenler tarafından bilgilendirilmedikleri (%33,4 Hiçbir Zaman, %26,9 Bazen) görülmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı (%34,6 Her Zaman, %12,8 Sık Sık,) görev yaptıkları okulların; anne-babalık, çocuk bakımı, eğitimi ve çocukları etkileyen diğer konular hakkında bilgilere ulaşmak, çalışmak, toplanmak için aile üyeleri ve gönüllülere okul-aile birliği toplantılarının düzenlendiği bir yer sağladığını belirtmekle birlikte, diğer kısmı ise, okullarında (%26,9 Bazen, %24,4 Hiçbir Zaman) bu amaçlar için kullanılan daimi bir mekânın olmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 2.8.2.4. : Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin ‘Evde Öğrenme’ Boyutundaki Sorulara Verdiği Cevaplara İlişkin Bulgular

EVDE ÖĞRENME	Hiçbir Zaman		Bazen		Sık Sık		Her Zaman		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Okulumuz										
1.Ailelere, çocuklarıyla hafta sonları veya boş zamanlarında nitelikli zaman geçirmeleri için yönlendirici bilgiler verir.	6	7,7	18	23,1	28	35,9	26	33,3	78	100
2.Çocukların becerilerini geliştirmede nasıl yardım edecekleri konusunda ailelere bilgi verir.	2	2,6	12	15,4	22	28,2	42	53,8	78	100
3.Çocuklarına sesli kitap okumalarını isteme ve çocukların anlattıklarını dinlemek yoluyla ailelere evde kitap okumanın önemini anlatır.	2	2,6	12	15,4	24	30,8	40	51,3	78	100
4.Çocukların bir aile üyesiyle (anne-baba-kardeş vb.) birlikte yapabileceği etkinlikler, oyunlar planlar.	3	3,8	26	33,3	19	24,4	30	38,5	78	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, ‘Evde Öğrenme’ boyutuyla ilgili olarak daha çok ev ödevi vermeyi tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin çoğu ailelere çocuklarıyla birlikte nitelikli zaman geçirmelerine yardımcı olacak yönergeler verdiklerini belirtmişlerdir (%35,9Sık Sık, %33,3 Her Zaman). Öğretmenlerin birçoğu ailelere çocuklarının becerilerini, yeteneklerini geliştirmede rehberlik edici bilgiler verdikleri

belirtmişlerdir. (% 53.8 Her Zaman, %28,2 Sık Sık). Öğretmenlerin ‘Evde Öğrenme’ boyutu adı altında aile katılımını sağlamak amacıyla yer verdikleri bir diğer yöntem ise, çocukların bir aile büyüğü ile yapabilecekleri bir etkinlik, oyun planlamaktır (%38,5 Her Zaman, %24,4 Sık Sık).

Tablo 2.8.2.5: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin ‘Karar Verme Süreci’ Boyutundaki Sorulara Verdiği Cevaplara İlişkin Bulgular

KARAR VERME SÜRECİ	Hiçbir Zaman		Bazen		Sık Sık		Her Zaman		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Okulumuz										
1.Aktif okul birliği organizasyonlarına sahiptir.	3	3.8	35	44.9	19	24.4	21	26.9	78	100
2.Veli temsilcilerini, okulun akademik ve sosyal faaliyetlerine katar.	10	12.8	18	23.1	27	34.6	23	29.5	78	100
3.Okul programlarının incelenmesine, planlanmasına ailelerin düzenli katılımını sağlar.	14	17.9	26	33.3	16	20.5	22	28.2	78	100
4.Okul programlarının geliştirilmesine ailelerin düzenli katılımını sağlar.	15	19.2	24	30.8	17	21.8	22	28.2	78	100
5.Farklı sosyo-ekonomik düzeyden ailelerin okul programına katılımını sağlar.	7	9.0	24	30.8	20	25.6	27	34.6	78	100
6.Aileleriyle birlikte çocukları da karar verme sürecine katar.	13	16.7	19	24.4	22	28.2	24	30.8	78	100
7.Okul ile yakın iletişim kuran ailelerin okula daha az ilgi duyan ailelerle iletişim kurması yoluyla okul programlarında yer almalarını sağlar.	10	12.8	25	32.1	22	28.2	21	26.9	78	100

Tablo 2.8.2.5. incelendiğinde; öğretmenler, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin karar verme sürecine katılmasını sağladıklarını belirtmişlerdir. (% 34,6 Her Zaman, %25,6 Sık Sık) Öğretmenler, görev yaptıkları okullarda daimi olarak aktif bir okul-aile

birliğı organizasyonların bulunmadığını (%44,9 Bazen) belirtmişlerdir. Veli temsilcilerinin okulla ilgili kararlara aktif olarak katılımlarının sağlamadığı görülmektedir. Öğretmenler, veli temsilcilerin daha çok okulun akademik ve sosyal faaliyetlerine katıldıklarını(%34,6 Sık Sık, %29,5 Her Zaman) belirtmişlerdir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplara bakıldığında; veli temsilcilerinin okul programlarının planlanması, incelenmesi ve geliştirilmesi sürecine düzenli katılımlarının sağlanamadığı görülmektedir (%33,3 Bazen).

Tablo 2.8.2.6: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin ‘Okul Çevresiyle İşbirliği’ Alanındaki Sorulara Verdiği Cevaplara İlişkin Bulgular

OKUL ÇEVRESİYLE İŞBİRLİĞİ	Hiçbir Zaman		Bazen		Sık Sık		Her Zaman		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Toplumsal hizmetler(sağlık, kültür-sanat faaliyetleri, sivil toplum örgütleri ile yapılan çalışmalar vb.) konusunda ailelere bilgi sağlar.	6	7,7	30	38,5	15	19,2	27	34,6	78	100
2.Okulun imkânları dışındaki çevre kaynaklarını bulma ve kullanmada aileleri yönlendirir.	1	1,3	28	35,9	20	25,6	29	37,2	78	100
3.Çocukların bilgi ve becerilerini geliştirmek için kendi programları hakkında yerel işyerleri, ticari işletmeler ve toplum organizasyonlarıyla birlikte çalışır.	15	19,2	29	37,2	21	26,9	13	16,7	78	100
4.Çeşitli kuruluşların, gönüllülerin desteği ile çocuklara okul sonrası etüt programı sağlar.	29	37,2	30	38,5	8	10,3	11	14,1	78	100
5.Öğrenme ortamını geliştirmek için müzeler parklar, kütüphaneler ve yerel işletmeler gibi çevre kaynaklarından yararlanır.	1	1,3	27	34,6	17	21,8	33	42,3	78	100

Tablo 2.8.2.6. incelendiğinde, öğretmenlerin daha çok ‘Okul Çevresiyle İşbirliği’ boyutunda müzeler, parklar, kütüphaneler ve yerel işletmeler gibi yerlere gezi düzenlemeyi tercih ettikleri görülmektedir (%42,3 Her Zaman, %21,8 Sık Sık) Öğretmenler, çeşitli kuruluşların ve gönüllü katılımcıların desteğini alarak çocuklara okul sonrası etüt programları düzenlemeye yönelik çalışmalar yapmadıkları

belirtmişlerdir (%38,5 Bazen, % 37,2 Hiçbir Zaman). Okul çevresiyle işbirliği sürecinde öğretmenlerin çoğunluğunun çevredeki toplumsal kaynaklar konusunda ailelere bilgilendirmelerinin yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu, görev yaptıkları okulların, çocukların bilgi ve becerilerini geliştirmek için kendi programları hakkında yerel işyerleri, ticari işletmeler ve toplum organizasyonlarıyla sürekli bir işbirliği yapmadığını belirtmişlerdir (%38,5 Bazen).

Tablo 2.8.2.7. : Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin ‘Okul Çevresiyle İşbirliğinin Kuruma Katkısı’ Konusundaki Sorulara Verdiği Cevaplara İlişkin Bulgular

Okul Çevresiyle İşbirliğinin Kuruma Katkısı	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		K.Katılıyorum		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Düzenli aile katılımı, okulun ailelerden daha çok destek almasını sağlar.	1	1.3	—	—	31	39.7	46	59.0	78	100
2. Ailelerin eğitim kurumuna katılımını az olması eğitimin de daha az etkili olmasına yol açar.	9	11.5	5	6.4	40	51.3	24	30.8	78	100
3. Okul personelinin iş memnuniyetsizlikleri ailelerin eğitim kurumuna katılımı ile artar.	51	65.4	15	19.2	9	11.5	3	3.8	78	100
4. Ailelerin eğitim kurumuna katılımı okulun ailelerden daha destek almasını sağlar.	3	3.8	2	2.6	44	56.4	29	37.2	78	100
5. Ailelerin eğitim kurumuna katılımı okul personeli üzerinde baskı yaratır.	49	62.8	20	25.6	8	10.3	1	1.3	78	100
6. Aile katılımı okulun çevredeki itibarını artırır.	8	10.3	11	14.1	30	38.5	29	37.2	78	100
7. Aile katılımının sağlandığı okullardaki çocukların başarısı aile katılımının az olduğu okullardaki çocukların başarısı ile aynı düzeydedir.	63	80.8	12	15.4	2	2.6	1	1.3	78	100
8. Ailelerin eğitim kurumuna katılımı artıkça eğitimcilerin kendilerine güvenleri, moralleri artar.	8	10.3	11	14.1	38	48.7	21	26.9	78	100

9.Aile katılımının sağlandığı eğitim programları ile aile katılımının olmadığı eğitim programlarından elde edilen performans aynıdır.	1	1.3	5	6.4	13	16.7	59	75.6	78	100
10. Okulla işbirliği süreci, okul işleyişinin aksamasına yol açar.	2	2.6	6	7.7	11	14.1	59	75.6	78	100
11. Aile katılımı eğitimde sürekliliği ve fırsat eşitliğini sağlar.	5	6.4	5	6.4	45	57.7	23	29.5	78	100
12.Ailenin eğitim kurumuna katılımı yönetici-öğretmen-aile arasındaki ilişkiyi olumsuz etkiler.	65	83.4	12	15.4	1	1.3	---	---	78	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ‘Okul Çevresiyle İşbirliğinin Kuruma Katkısı’ konusundaki sorulara verdiği cevaplar incelendiğinde, öğretmenlerin aile katılımının eğitim kurumuna katkısının olduğuna inandıkları görülmektedir. Öğretmenler, düzenli aile katılımının okulun ailelerden daha çok destek almasını sağladığına inanmaktadırlar (%59,0 Kesinlikle Katılıyorum, %39,7 katılıyorum). Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, ailelerin eğitim kurumuna katılımının artmasıyla eğitiminde daha etkili olacağını düşündüklerini belirtmişlerdir (% 51,3 katılıyorum, % 30,8 Kesinlikle Katılıyorum). Öğretmenlerin sadece % 11,5’i ailelerin eğitim kurumuna katılımının artmasıyla eğitiminde daha etkili olacağına katılmadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğunun, okul personelinin iş memnuniyetsizliklerinin ailelerin eğitim kurumuna katılmasıyla artacağına (%65,4 Katılmıyorum) ve ailelerin eğitim kurumuna katılımının okul personeli üzerinde baskı yaratacağına (%62,8 Katılmıyorum) inanmadıkları görülmektedir. Öğretmenler, aile katılımının okulun çevredeki itibarını attırdığına inandıklarını belirtmişlerdir (%38,5 katılıyorum, %37,2 Kesinlikle Katılıyorum). Öğretmenlerin; aile katılımının sağlandığı okullardaki çocukların başarısının, aile katılımının olmadığı okullardaki çocukların başarısı ile aynı düzeyde olduklarına (%80,8 Katılmıyorum) ve aile katılımının sağlandığı programlardan elde edilen performansın aile katılımının olmadığı programlardan elde edilen performans ile aynı düzeyde olduğuna (%75,6 Katılmıyorum) inanmadıklarını görülmektedir. Öğretmenler, ailelerin eğitim kurumuna katılımın artmasıyla eğitimcinin de kendine güveninin arttığına inandıklarını belirtmişlerdir (%48,7 katılıyorum, %26,9 Kesinlikle

Katılıyorum). Öğretmenlerin, okulla işbirliği sürecinin okul işleyişinin aksamasına neden olduğuna (%75,6 Katılmıyorum) ve ailenin eğitim kurumuna katılımının yönetici- öğretmen-aile arasındaki ilişkiyi olumsuz yönde etkilediğine (%82,1'i Katılmıyorum) inanmadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin, aile katılımının eğitimde sürekliliği ve fırsat eşitliğini sağladıklarına inandıkları (%57,7 Katılıyorum, %29,5 Kesinlikle Katılıyorum) görülmektedir.



2.8.3. Aile Katılımını Etkileyebileceği Düşünülen Değişkenlere İlişkin Bulgular

Tablo 2.8.3.1. : Öğretmenlerin Değerlendirme Formu Boyutları Puanları ile Görev Yaptıkları Okulun Statüsü Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi

Boyutlar	Okulun Statüsü	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Anne-Baba Olma Sorumluluğu	Anaokulu	29	18,07	3,84	76	,785	,435 $p>0,5$ Önemsiz
	Anasınıfı	49	17,41	3,45			
İletişim	Anaokulu	29	37,38	7,96	76	2,289	,025* $p<0.5$ Önemli
	Anasınıfı	49	33,53	6,68			
Gönüllülük	Anaokulu	29	15,14	5,67	76	,762	,448 $p>0,5$ Önemsiz
	Anasınıfı	49	14,31	3,95			
Evde Öğrenme	Anaokulu	29	12,97	2,87	76	,889	,377 $p>0,5$ Önemsiz
	Anasınıfı	49	12,33	3,18			
Karar Verme	Anaokulu	29	18,55	7,20	76	,435	,235 $p>0,5$ Önemsiz
	Anasınıfı	49	19,18	5,55			
Okul Çevresiyle İşbirliği	Anaokulu	29	13,17	4,33	76	,156	,355 $p>0,5$ Önemsiz
	Anasınıfı	49	13,31	3,19			
Okul-Aile-Çevre İşbirliğinin Kuruma Katkısı	Anaokulu	29	39,83	3,94	76	,912	,246 $p>0,5$ Önemsiz
	Anasınıfı	49	41,02	4,58			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların statüsü ile öğretmenlerin 'Anne-Baba Olma Sorumluluğu, Gönüllülük, Evde Öğrenme, Karar Verme Süreci, Okul Çevresiyle İşbirliği Süreci' ve 'Okul-Aile-Çevre İşbirliğinin Eğitim Kurumuna Katkısı' boyutları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,5$). Araştırmaya katılan öğretmenlerin 'İletişim' boyutu puanları görev yaptıkları okulun statüsüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t_{(76)} = 2,289, p<0,05$).

Tablo 2.8.3.1.1. : Öğretmenlerin 'İletişim' Boyutu Puanları ile Görev Yaptıkları Okulun Statüsü Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi

Okulun Statüsü	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Anaokulu	29	37,38	7,96	76	2,289	,025*
Anasınıfı	49	33,53	6,68			

* $p<0,05$

Yapılan analiz sonucunda; anaokulu statüsünde yer alan okulların ($\bar{X} = 37,38$), anasınıfı statüsünde yer alan okullara ($\bar{X} = 33,53$) göre 'İletişim' boyutundaki etkinlik ve yöntemleri daha çok uyguladıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Tablo 2.8.3.2.1: Öğretmenlerin 'Anne-Baba Olma Sorumluluğu' Boyutu Puanları ile Okulun Hizmet Süresi Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	190,977	2	95,488	8,796	,000*
Gruplar İçi	727,309	68	10,855		
Toplam	918,286	70			

* $p<0,01$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların hizmet süresi ile 'Anne-Baba Olma Sorumluluğu' boyutu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($F_{(2-67)} = 8,796, p<0,01$) Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe

testi sonuçlarına göre, 1. grubu oluşturan 1–10 yıldan beri hizmet veren olan okulların ($\bar{X}=19,13$), 2. grubu oluşturan 11–20 yıldan beri hizmet veren okullara ($\bar{X}=16,45$) ve 3.grubu oluşturan 21 yıl ve üzeri süreden beri hizmet veren okullara ($\bar{X}=15,00$) göre ‘Anne- Baba Olma Sorumluluğu’ boyutundaki etkinlikleri ve yöntemleri daha çok uyguladıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Tablo 2.8.3.2.2. :Öğretmenlerin ‘İletişim’ Boyutu Puanları ile Okulun Hizmet Süresi Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1090,231	2	545,115	13,800	,000*
Gruplar İçi	2646,569	68	39,501		
Toplam	3736,800	70			

*p<0,1

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların hizmet süresi ile ‘İletişim’ boyutu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($F_{(2-67)} = 13,800$, $p<.01$) Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, 1. grubu oluşturan 1–10 yıldan beri hizmet veren olan okulların ($\bar{X}=39,08$), 2. grubu oluşturan 11–20 yıldan beri hizmet veren okullara ($\bar{X}=31,90$) ve 3.grubu oluşturan 21 yıl ve üzeri süreden beri hizmet veren okullara ($\bar{X}=30,00$) göre ‘İletişim’ boyutundaki etkinlikleri ve yöntemleri daha çok uyguladıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Tablo 2.8.3.2.3. :Öğretmenlerin ‘Gönüllülük’ Boyutu Puanları ile Okulun Hizmet Süresi Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	352,094	2	176,047	9,638	,000*
Gruplar İçi	1223,848	68	18,266		
Toplam	1575,943	70			

*p<0,1

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların hizmet süresi ile ‘Gönüllülük’ boyutu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($F_{(2-67)} = 9,638$ $p < .01$) Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, 1. grubu oluşturan 1–10 yıldan beri hizmet veren olan okulların ($\bar{X}=16,67$), 2. grubu oluşturan 11–20 yıldan beri hizmet veren okullara ($\bar{X}=13,50$) ve 3.grubu oluşturan 21 yıl ve üzeri süreden beri hizmet veren okullara ($\bar{X}=10,73$) göre ‘Gönüllülük’ boyutundaki etkinlikleri ve yöntemleri daha çok uyguladıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Tablo 2.8.3.2.4. :Öğretmenlerin ‘Evde Öğrenme’ Boyutu Puanları ile Okulun Hizmet Süresi Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	146,562	2	73,281	10,299	,000*
Gruplar İçi	476,709	68	7,115		
Toplam	623,271	70			

* $p < 0,1$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların hizmet süresi ile ‘Evde Öğrenme’ boyutu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($F_{(2-67)} = 10,299$ $p < .01$) Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, 1. grubu oluşturan 1–10 yıldan beri hizmet veren olan okulların ($\bar{X}=14,00$), 2. grubu oluşturan 11–20 yıldan beri hizmet veren okullara ($\bar{X}=12,10$) ve 3.grubu oluşturan 21 yıl ve üzeri süreden beri hizmet veren okullara ($\bar{X}=10,09$) göre ‘Evde Öğrenme’ boyutundaki etkinlikleri ve yöntemleri daha çok uyguladıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Tablo 2.8.3.2.5. :Öğretmenlerin ‘Karar Verme Süreci’ Boyutu Puanları ile Okulun Hizmet Süresi Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	498,719	2	249,359	7,620	,001*
Gruplar İçi	2192,424	68	32,723		
Toplam	2691,143	70			

*p<0,5

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların hizmet süresi ile ‘Karar Verme Süreci’ boyutu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($F_{(2-67)} = 7,620$ $p<.05$) Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, 1. grubu oluşturan 1–10 yıldan beri hizmet veren olan okulların ($\bar{X}=21,54$), 2. grubu oluşturan 11–20 yıldan beri hizmet veren okullara ($\bar{X}=18,15$) ve 3.grubu oluşturan 21 yıl ve üzeri süreden beri hizmet veren okullara ($\bar{X}=14,27$) göre ‘Karar Verme Süreci’ boyutundaki etkinlikleri ve yöntemleri daha çok uyguladıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca; ‘Karar Verme Süreci’nde 2. grubu oluşturan 11–20 yıldan beri hizmet veren okullar ile 3.grubu oluşturan 21 yıl ve üzeri okullar arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre; 2. grubu oluşturan 11–20 yıldan beri hizmet veren okulların ($\bar{X}=18,15$), 3.grubu oluşturan 21 yıl ve üzeri süreden beri hizmet veren okullara ($\bar{X}=14,27$) göre ‘Karar Verme Süreci’ boyutundaki etkinlikleri ve yöntemleri daha çok uyguladıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Tablo 2.8.3.2.6. :Öğretmenlerin ‘Okul Çevresiyle İşbirliği Süreci’ Boyutu Puanları ile Okulun Hizmet Süresi Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	269,307	2	134,654	13,006	,000*
Gruplar İçi	693,678	68	10,353		
Toplam	962,986	70			

*p<0,1

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların hizmet süresi ile ‘Okul Çevresiyle İşbirliği Süreci’ boyutu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($F_{(2-67)} = 13,006$ $p<0,05$) Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, 1. grubu oluşturan 1–10 yıldan beri hizmet veren okulların ($\bar{X}=15,08$), 2. grubu oluşturan 11–20 yıldan beri hizmet veren okullara ($\bar{X}=12,00$) ve 3.grubu oluşturan 21 yıl ve üzeri süreden beri hizmet veren okullara ($\bar{X}=10,09$) göre ‘Okul Çevresiyle İşbirliği Süreci’ boyutundaki etkinlikleri ve yöntemleri daha çok uyguladıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Tablo 2.8.3.3. : Ailelerin Sosyo-Ekonomik Düzeyi ile Öğretmenlerin Değerlendirme Formu Boyutlarından Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi

BOYUTLAR	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Anne-Baba Olma Sorumluluğu	Gruplar arası	,640	2	,320	,024	,976
	Gruplar içi	989,014	75	13,187		$p > 0.5$
	Toplam	989,654	77			Önemsiz
İletişim	Gruplar arası	229,915	2	114,958	2,180	,120
	Gruplar içi	3954,969	75	52,733		$p > 0.5$
	Toplam	4184,885	77			Önemsiz
Gönüllülük	Gruplar arası	167,478	2	83,739	4,201	,019*
	Gruplar içi	1494,983	75	19,933		$p < 0,5$
	Toplam	1662,462	77			Önemli
Evde Öğrenme	Gruplar arası	33,099	2	16,549	1,799	,173
	Gruplar içi	690,081	75	9,201		$p > 0.5$
	Toplam	723,179	77			Önemsiz
Karar Verme Süreci	Gruplar arası	82,719	2	41,360	1,087	,342
	Gruplar içi	2853,076	75	38,041		$p > 0.5$
	Toplam	2935,795	77			Önemsiz
Okul Çevresiyle İşbirliği Süreci	Gruplar arası	98,472	2	49,236	4,030	,022*
	Gruplar içi	916,400	75	12,219		$p < 0,5$
	Toplam	1014,872	77			Önemli
Okul-Aile-Çevre İşbirliğinin Eğitim Kurumuna Katkısı	Gruplar arası	10,613	2	5,306	,273	,762
	Gruplar içi	1456,426	75	19,419		$p > 0.5$
	Toplam	1467,038	77			Önemsiz

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda çocukları bulunan ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile öğretmenlerin ‘Anne-Baba Olma Sorumluluğu, İletişim, Evde Öğrenme, Karar Verme Süreci,’ ve ‘Okul-Aile-Çevre İşbirliğinin Eğitim Kurumuna Katkısı’ boyutları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.5$). Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda çocukları bulunan ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi ile ‘Gönüllülük’ ($F_{(2-75)} = 4,201$ $p<.05$) ve ‘Okul Çevresiyle İşbirliği Süreci’ ($F_{(2-75)} = 4,030$ $p<.05$) boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tablo 2.8.3.3.1. :Öğretmenlerin ‘Gönüllülük’ Boyutu Puanları ile Ailelerin Sosyo-Ekonomik Düzeyi Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	167,478	2	83,739	4,201	,019*
Gruplar İçi	1494,983	75	19,933		
Toplam	1662,462	77			

* $p<0,5$

Öğretmenlerin ‘Gönüllülük’ boyutu puanları ile ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, üst sosyo-ekonomik düzeyde yer alan ailelerin, ($\bar{X}=20,20$), orta sosyo-ekonomik düzeyde yer alan ailelere ($\bar{X}=14,28$) ve alt sosyo-ekonomik düzeyde yer alan ailelere ($\bar{X}=14,00$) göre ‘Gönüllülük’ boyutundaki etkinliklere ve yöntemlere daha çok katıldıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Tablo 2.8.3.3.2. :Öğretmenlerin ‘Okul Çevresiyle İşbirliği’ Boyutu Puanları ile Ailelerin Sosyo-Ekonomik Düzeyi Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	98,472	2	49,236	4,030	,022*
Gruplar İçi	916,400	75	12,219		
Toplam	1014,872	77			

*p<0,5

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda çocukları bulunan ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi ile ‘Okul Çevresiyle İşbirliği Süreci’ boyutu arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, üst sosyo-ekonomik düzeyde yer alan ailelerin, ($\bar{X}=20,20$), orta soyo-ekonomik düzeyde yer alan ailelere ($\bar{X}=14,28$) ve alt sosyo-ekonomik düzeyde yer alan ailelere ($\bar{X}=14,00$) göre ‘Okul Çevresiyle İşbirliği Süreci’ boyutundaki etkinliklere ve yöntemlere daha çok katıldıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Tablo 2.8.3.4. : Öğretmenlerin Değerlendirme Formu Boyutları Puanları ile Ailelerin Öğrenim Düzeyi Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi

Boyutlar	Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Anne-Baba Olma Sorumluluğu	Ü.Mez. Olmayan	36	17,56	3,509	71	,236	,814
	Ü.Mezunu Olan	37	17,76	3,759			p>0,5 Önemsiz
İletişim	Ü.Mez. Olmayan	36	33,22	6,698	71	2,054	,044*
	Ü.Mezunu Olan	37	36,76	7,935			P<0,5 Önemli
Gönüllülük	Ü.Mez. Olmayan	36	13,97	4,102	71	,978	,331
	Ü.Mezunu Olan	37	15,05	5,260			p>0,5 Önemsiz
Evde Öğrenme	Ü.Mez. Olmayan	36	12,36	3,432	71	,613	,542
	Ü.Mezunu Olan	37	12,81	2,817			p>0,5 Önemsiz
Karar Verme	Ü.Mez. Olmayan	36	18,81	5,711	71	,699	,225
	Ü.Mezunu Olan	37	18,95	6,932			p>0,5 Önemsiz
Okul Çevresiyle İşbirliği	Ü.Mez. Olmayan	36	15,31	3,437	71	,698	,438
	Ü.Mezunu Olan	37	15,85	3,863			p>0,5 Önemsiz
Okul-Aile-Çevre İşbirliğinin Kuruma Katkısı	Ü.Mez. Olmayan	36	40,28	4,688	71	,466	,242
	Ü.Mezunu Olan	37	40,76	4,072			p>0,5 Önemsiz

Araştırmaya katılan öğretmenlerin en son mezun oldukları öğrenim programı ile ‘Anne-Baba Olma Sorumluluğu, Gönüllülük, Evde Öğrenme, Karar Verme Süreci, okul-Çevresiyle İşbirliği Süreci’ ve ‘Okul-Aile-Çevre İşbirliğinin Eğitim Kurumuna Katkısı’ boyutları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.5$). Araştırmaya katılan öğretmenlerin ‘İletişim’ boyutu puanları görev yaptıkları okullarda çocukları olan

ailelerin öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t_{(71)} = 2,054$, $p < .05$).

Tablo 2.8.3.4.1. : Öğretmenlerin ‘İletişim’ Boyutu Puanları ile Ailelerin Öğrenim Düzeyi Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi

Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Üniversite Mezunu Olmayan	36	33,22	6,698	71	2,054	,044*
Üniversite Mezunu Olan	37	36,76	7,935			

* $p < 0,5$

Yapılan analiz sonucunda; üniversite mezunu olan ailelerin ($\bar{X} = 33,22$), üniversite mezunu olmayan ailelere göre ‘İletişim’ boyutundaki etkinlik ve yöntemlere daha çok katıldıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Tablo 2.8.3.5. Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Öğrenim Programı ile Değerlendirme Formu Boyutlarından Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi

BOYUTLAR	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Anne-Baba Olma Sorumluluğu	Gruplar arası	70,733	2	14,147	1,108	,364
	Gruplar içi	918,921	75	12,763		$p > 0.5$
	Toplam	989,654	77			Önemsiz
İletişim	Gruplar arası	778,454	2	155,691	3,291	,010*
	Gruplar içi	3406,431	75	47,312		$p < 0,5$
	Toplam	4184,885	77			Önemli
Gönüllülük	Gruplar arası	191,310	2	38,262	1,873	,110
	Gruplar içi	1471,152	75	20,433		$p > 0.5$
	Toplam	1662,462	77			Önemsiz
Evde Öğrenme	Gruplar arası	161,381	2	32,276	4,137	,002*
	Gruplar içi	561,798	75	7,803		$p < 0,5$
	Toplam	723,179	77			Önemli

Karar Verme Süreci	Gruplar arası	328,307	2	65,661	1,813	,121
	Gruplar içi	2607,488	75	36,215		$p > 0.5$
	Toplam	2935,795	77			Önemsiz
Okul Çevresiyle İşbirliği Süreci	Gruplar arası	132,925	2	26,585	2,170	,067
	Gruplar içi	881,947	75	12,249		$p > 0.5$
	Toplam	1014,872	77			Önemsiz
Okul-Aile-Çevre İşbirliğinin Eğitim Kurumuna Katkısı	Gruplar arası	9,554	2	1,911	,094	,993
	Gruplar içi	1457,484	75	20,243		$p > 0.5$
	Toplam	1467,038	77			Önemsiz

Araştırmaya katılan öğretmenlerin en son mezun oldukları öğrenim programı ile ‘Anne-Baba Olma Sorumluluğu, Gönüllülük, Karar Verme Süreci’ ve ‘Okul-Aile-Çevre İşbirliğinin Eğitim Kurumuna Katkısı’ boyutları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p > 0,5$). Araştırmaya katılan öğretmenlerin en son mezun oldukları kurum ile ‘İletişim’ ($F_{(2-72)} = 3,291$ $p < 0,5$) ve ‘Evde Öğrenme’ ($F_{(2-72)} = 4,137$ $p < 0,5$) boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur

Tablo 2.8.2.5.1: Öğretmenlerin ‘İletişim’ Boyutu Puanları ile Mezun Oldukları Öğrenim Programı Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	778,454	5	155,691	3,291	,010*
Gruplar İçi	3406,431	72	47,312		
Toplam	4184,885	77			

* $p < 0,5$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin en son mezun oldukları öğrenim programı ile ‘İletişim’ boyutu arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, dört yıllık Anaokulu Öğretmenliği Bölümü

mezunu olan öğretmenlerin ($\bar{X}=43,33$) dört yıllık Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü mezunu öğretmenlere ($\bar{X}=39,00$), Açık öğretim Fakültesi mezunu öğretmenlere($\bar{X}=37,67$), iki yıllık Anaokulu Öğretmenliği Bölümü mezunu öğretmenlere($\bar{X}=35,00$), Kız Meslek Lisesi mezunu öğretmenlere($\bar{X}=34,80$) ve Okul Öncesi Öğretmenliği dışında kalan öğretmenlik alanları (Sınıf Öğretmenliği, Matematik, Fen Bilgisi Öğretmenliği vb.) bölümleri mezunu öğretmenlere ($\bar{X}=29,46$) göre, ‘İletişim’ boyutundaki etkinlikleri ve yöntemleri daha çok uyguladıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Tablo 2.8.2.5.2: Öğretmenlerin ‘Evde Öğrenme’ Boyutu Puanları ile Mezun Oldukları Öğrenim Programı Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	161,381	5	32,276	4,137	,002*
Gruplar İçi	561,798	72	7,803		
Toplam	723,179	77			

*p<0,5

Araştırmaya katılan öğretmenlerin en son mezun oldukları öğrenim programı ile ‘Evde Öğrenme’ boyutu arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, dört yıllık Anaokulu Öğretmenliği Bölümü mezunu olan öğretmenlerin ($\bar{X}=16,33$) dört yıllık Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü mezunu öğretmenlere ($\bar{X}=13,88$), Açık öğretim Fakültesi mezunu öğretmenlere($\bar{X}=13,33$), iki yıllık Anaokulu Öğretmenliği Bölümü mezunu öğretmenlere($\bar{X}=13,00$), Kız Meslek Lisesi mezunu öğretmenlere($\bar{X}=12,00$) ve Okul Öncesi Öğretmenliği dışında kalan öğretmenlik alanları (Sınıf Öğretmenliği, Matematik, Fen Bilgisi Öğretmenliği vb.) bölümleri mezunu öğretmenlere ($\bar{X}=10,08$) göre, ‘Evde Öğrenme’ boyutundaki etkinlikleri ve yöntemleri daha çok uyguladıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Tablo 2.8.3.6. :Öğretmenlerin Değerlendirme Formu Boyutları Puanları ile Sahip Oldukları Çocuk Sayısı Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi

BOYUTLAR	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Anne-Baba Olma Sorumluluğu	Gruplar arası	112,911	2	56,456	5,234	,009
	Gruplar içi	453,000	43	10,786		$p < 0,5$
	Toplam	565,911	45			Önemli
İletişim	Gruplar arası	295,611	2	147,806	2,82	,071
	Gruplar içi	2198,300	43	52,340		$p > 0,5$
	Toplam	2493,911	45			Önemsiz
Gönüllülük	Gruplar arası	13,361	2	6,681	,282	,756
	Gruplar içi	994,550	43	23,680		$p > 0,5$
	Toplam	1007,911	45			Önemsiz
Evde Öğrenme	Gruplar arası	39,700	2	19,850	2,151	,129
	Gruplar içi	387,500	43	9,226		$p > 0,5$
	Toplam	427,200	45			Önemsiz
Karar Verme Süreci	Gruplar arası	46,944	2	23,472	,611	,548
	Gruplar içi	1614,300	43	38,436		$p > 0,5$
	Toplam	1661,244	45			Önemsiz
Okul Çevresiyle İşbirliği Süreci	Gruplar arası	55,644	2	27,822	2,525	,092
	Gruplar içi	462,800	43	11,019		$p > 0,5$
	Toplam	518,444	45			Önemsiz
Okul-Aile-Çevre İşbirliğinin Eğitim Kurumuna Katkısı	Gruplar arası	23,911	2	11,956	,580	,564
	Gruplar içi	866,000	43	20,619		$p > 0,5$
	Toplam	889,911	45			Önemsiz

Araştırmaya katılan öğretmenlerden evli olanların sahip oldukları çocuk sayısı ile ‘İletişim, Gönüllülük, Evde Öğrenme, Karar Verme Süreci, Okul Çevresiyle İşbirliği Süreci’ ve ‘Okul-Aile-Çevre İşbirliğinin Eğitim Kurumuna Katkısı’ boyutları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,5$). Araştırmaya katılan öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısı ile ‘Anne-Baba Olma Sorumluluğu’ boyutu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($F_{(2-42)} = 5,234$ $p<0,05$)

Tablo 2.8.3.6.1. :Öğretmenlerin ‘Anne-Baba Olma Sorumluluğu’ Boyutu Puanları ile Sahip Oldukları Çocuk Sayısı Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	112,911	2	56,456	5,234	,009*
Gruplar İçi	453,000	43	10,786		
Toplam	565,911	45			

* $p<0,05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerden evli olanların sahip oldukları çocuk sayısı ile Anne-baba Olma Sorumluluğu Boyutu arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre; 1 çocuk sahibi olan öğretmenlerin, ($\bar{X}=18,80$), 2 çocuk sahibi olan öğretmenlere($\bar{X}=15,50$) göre, ‘Anne-Baba Olma Sorumluluğu’ boyutundaki etkinlikleri ve yöntemleri daha çok uyguladıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Tablo 2.8.3.7: Öğretmenlerin Kıdem Süreleri ile Değerlendirme Formu Boyutlarından Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi

BOYUTLAR	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Anne-Baba Olma Sorumluluğu	Gruplar arası	94,507	2	47,254	4,005	,022*
	Gruplar içi	873,207	74	11,800		$p < 0,5$
	Toplam	967,714	76			Önemli
İletişim	Gruplar arası	58,766	2	29,383	,553	,577
	Gruplar içi	3928,663	74	53,090		$p > 0.5$
	Toplam	3987,429	76			Önemsiz
Gönüllülük	Gruplar arası	27,766	2	13,883	,629	,536
	Gruplar içi	1634,545	74	22,088		$p > 0.5$
	Toplam	1662,312	76			Önemsiz
Evde Öğrenme	Gruplar arası	28,979	2	14,489	1,593	,210
	Gruplar içi	673,099	74	9,096		$p > 0.5$
	Toplam	702,078	76			Önemsiz
Karar Verme Süreci	Gruplar arası	42,273	2	21,137	,544	,583
	Gruplar içi	2877,727	74	38,888		$p > 0.5$
	Toplam	2920,000	76			Önemsiz
Okul Çevresiyle İşbirliği Süreci	Gruplar arası	60,738	2	30,369	2,357	,102
	Gruplar içi	953,574	74	12,886		$p > 0.5$
	Toplam	1014,312	76			Önemsiz
Okul-Aile-Çevre İşbirliğinin Eğitim Kurumuna Katkısı	Gruplar arası	34,425	2	17,213	,893	,414
	Gruplar içi	1425,886	74	19,269		$p > 0.5$
	Toplam	1460,312	76			Önemsiz

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem süreleri ile ‘İletişim, Gönüllülük, Evde Öğrenme, Karar Verme Süreci,’ ve ‘Okul-Aile-Çevre İşbirliğinin Eğitim Kurumuna Katkısı’ boyutları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.5$). Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem süreleri ile ‘Anne-Baba Olma Sorumluluğu’ boyutu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(2-74)} = 4,005$ $p<.05$).

Tablo 2.8.3.7.1. :Öğretmenlerin ‘Anne-Baba Olma Sorumluluğu’ Boyutu Puanları ile Kıdem Süreleri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	94,507	2	47,254	4,005	,022*
Gruplar İçi	873,207	74	11,800		
Toplam	967,714	76			

* $p<0,5$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem süreleri ile ‘Anne-Baba Olma Sorumluluğu’ boyutu arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre; 1.grubu oluşturan 1–9 yıl kıdem süresine sahip olan öğretmenlerin ($\bar{X}=18,52$), 2.grubu oluşturan 10–19 yıl kıdem süresine sahip olan öğretmenlere ($\bar{X}=16,00$) göre, ‘Anne-Baba Olma Sorumluluğu’ boyutundaki etkinlikleri ve yöntemleri daha çok uyguladıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Tablo 2.8.3.8. Öğretmenlerin Değerlendirme Formu Boyutları Puanları İle Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi

Boyutlar	Hizmet İçi Eğitim	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Anne-Baba Olma Sorumluluğu	Hiz. İçi Eğt. Alan	50	18,20	3,344	76	1,821	,072
	Hiz. İçi. Eğ. Almayan	28	16,68	3,850			p>0,5 Önemsiz
İletişim	Hiz. İçi Eğt. Alan	50	36,40	7,151	76	2,375	,020*
	Hiz. İçi. Eğ. Almayan	28	32,39	7,177			p<0,5 Önemli
Gönüllülük	Hiz. İçi Eğt. Alan	50	15,74	4,767	76	,3,001	,004*
	Hiz. İçi. Eğ. Almayan	28	12,61	3,715			p<0,5 Önemli
Evde Öğrenme	Hiz. İçi Eğt. Alan	50	13,04	2,899	76	1,862	,066
	Hiz. İçi. Eğ. Almayan	28	11,71	3,219			p>0,5 Önemsiz
Karar Verme	Hiz. İçi Eğt. Alan	50	20,02	6,281	76	2,092	,040*
	Hiz. İçi. Eğ. Almayan	28	17,04	5,588			p<0,5 Önemli
Okul Çevresiyle İşbirliği	Hiz. İçi Eğt. Alan	50	13,64	3,827	76	1,252	,215
	Hiz. İçi. Eğ. Almayan	28	12,57	3,202			p>0,5 Önemsiz
Okul-Aile-Çevre İşbirliğinin Kuruma Katkısı	Hiz. İçi Eğt. Alan	50	41,08	3,590	76	1,368	,175
	Hiz. İçi. Eğ. Almayan	28	39,68	5,444			p>0,5 Önemsiz

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumları ile ‘Anne-Baba Olma Sorumluluğu, Evde Öğrenme, Okul Çevresiyle İşbirliği ve ‘Okul-Aile-Çevre İşbirliğinin Eğitim Kurumuna Katkısı’ boyutları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Araştırmaya katılan öğretmenlerin ‘İletişim’ boyutu ($t_{(76)} = 2,371, p<0.05$), Gönüllülük’ boyutu ($t_{(76)} = 2,371, p<0.05$), ‘Karar Verme Süreci’ boyutu ($t_{(76)} = 2,092, p<0.05$) puanları hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Tablo 2.8.3.8.1: Öğretmenlerin ‘İletişim’ Boyutu Puanları ile Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi

Hizmet İçi Eğitim	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Hizmet İçi Eğitim Alan	50	36,40	7,151	76	2,371	,020*
Hizmet İçi Eğitim Almayan	28	32,39	7,177			

* $p<0,05$

Yapılan analiz sonucunda; hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ($\bar{X} = 36,40$), hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere ($\bar{X} = 32,39$) göre ‘İletişim’ boyutundaki etkinlik ve yöntemleri daha çok uyguladıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Tablo 2.8.3.8.2: Öğretmenlerin ‘Gönüllülük’ Boyutu Puanları ile Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi

Hizmet İçi Eğitim	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Hizmet İçi Eğitim Alan	50	15,74	4,767	76	3,001	,004*
Hizmet İçi Eğitim Almayan	28	12,61	3,715			

* $p<0,05$

Yapılan analiz sonucunda; hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ($\bar{X} = 15,74$), hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere ($\bar{X} = 12,61$) göre ‘Gönüllülük’ boyutundaki etkinlik ve yöntemleri daha çok uyguladıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Tablo 2.8.3.8.3: Öğretmenlerin ‘Karar Verme Süreci’ Boyutu Puanları ile Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi

Hizmet İçi Eğitim	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Hizmet İçi Eğitim Alan	50	20,02	6,281	76	2,092	,040*
Hizmet İçi Eğitim Almayan	28	17,04	5,588			

*p<0,5

Yapılan analiz sonucunda; hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ($\bar{X}=20,02$), hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere ($\bar{X}=17,04$) göre ‘Karar Verme Süreci’ boyutundaki etkinlik ve yöntemleri daha çok uyguladıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

2.9. TARTIŞMA

Araştırmada, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi programlarına ailelerin ilgi ve katılımını sağlamak için hangi tür etkinlikleri ne kadar sıklıkla yaptıklarına ve ailelerin ilgi ve katılımının eğitim kurumuna katkısına ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Bununla birlikte ailelerin farklı boyutlardaki katılımını ve aile katılımının eğitim kurumuna etkisini etkileyebilecek değişkenlere göre yapılan analizlerin sonuçları verilmiştir.

Öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi programlarına ailelerin katılımını sağlamak için hangi tür etkinlikleri ne kadar sıklıkla yaptıklarına ve ailelerin ilgi ve katılımının eğitim kurumuna katkısına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesine ve ailelerin farklı boyutlardaki katılımını ve aile katılımının eğitim kurumuna etkisini etkileyebilecek değişkenlere göre yapılan analizlerin sonuçlarının tabloları, 2.8.2. ve 2.8.3.’de verilmiştir.

Tablo 2.8.2.1’de öğretmenlerin ‘Anne-Baba Olma Sorumluluğu’ boyutundaki sorulara verdiği cevaplar incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin, görev yaptıkları eğitim kurumuna aile katılımını sağlamak amacıyla ailelere daha çok çocuklarının

okuldaki durumu, becerileri, yeterlilikleri gibi konularda bilgi verdiği (%59,0 Her Zaman, %27,2 Sık Sık) ve bu bilgilerinde ağırlıklı olarak akademik bilgilerden oluştuğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin bu bilgileri, ailelere toplantılar yoluyla iletmeyi tercih ettikleri görülmektedir.(%44,9 Sık Sık). Bununla birlikte öğretmenlerin %48,7'sinin aile katılımını sağlayabilmek, hem ailelerin okul hem de okulun aileler hakkında bilgi sahibi olmasına yardımcı olabilmek amacıyla zaman zaman ev ziyaretleri düzenledikleri; ancak sayının yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir.

Duran (2005)'ın yapmış olduğu araştırmada 410 kişilik örneklem grubunda sadece 16 anne-babanın çocuklarının öğretmeni tarafından evlerinde ziyaret edildikleri tespit edilmiş ve öğretmenlerin ev ziyaretinde bulunma durumları incelendiğinde, öğretmenlerin %30,9'unun çocukların ailelerine ev ziyaretinde bulundukları, %69,1'inin ise çocukların ailelerine ev ziyaretinde bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Epstein, Becker ve diğerleri tarafından yapılan bir araştırmada da anne-babaların %96'sının eğitimciler tarafından evlerinde hiç ziyaret edilmedikleri ortaya çıkmıştır (Akt: Duran, 2005). Bu tespitler, bu araştırmada öğretmenlerin cevaplarından elde edilen bulguyla örtüşmektedir.

Eğitim programında açıkça yer almasıyla birlikte, ev ziyaretlerinin mevcut durumu dikkat çekicidir. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokulları ile anasınıflarında uygulanmakta olan '36-72 aylık çocuklar için okulöncesi eğitim programı'nda programın uygulanmasıyla ilgili ilkeleler kapsamında ev ziyaretleri ile ilgili ilke şu şekildedir: Öğretmen, her çocuğun evine bir yarıyıl da en az bir kez ev ziyareti yapmaya özen göstermelidir. Ev ziyaretlerinde çeşitli etkinlikler yapılabilir; örneğin: Evdeki rutin işlerin öğrenme yaşantısı olarak nasıl kullanılabilceği ailelere gösterilebilir, çocuk ile ailenin birlikte oynayabileceği oyun ya da etkinlikler planlanabilir; ailenin çocuğun gelişime ilişkin bilgi almak istediği konular varsa bu konularda bilgilendirme yapılabilir, çocuk ve ailesi ev ortamında gözlemlenebilir (MEB 2002).

Çocuklarının gelişim ve eğitimlerinde önemli etkileri olan aile bireylerinin, çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda bilgilendirilmeleri, bilinçlendirilmeleri ve öğrendiklerini davranışa dönüştürebilmeleri için belli bir program çerçevesinde eğitilmeleri

gerekmektedir. Bu amaçla eğitim seminerleri, konferanslar ve atölye çalışmaları düzenlenmelidir (Üstünoğlu 1991). Aile katılımında, öncelikle ailenin çocukların eğitimi üzerinde etkilerinin önemini benimseyerek, aileleri destekleyici, onları çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda eğitici ve çocuklarının eğitimine katılmalarını sağlayıcı şekilde sistematik ve kurumsal eğitimle evdeki eğitimi paralelleştiren bir yaklaşım sergilenmesi gerekmektedir. (Ömeroğlu, Can Yaşar; 2005).

Yapılan araştırmalar, ebeveynleri anne-babalık becerileri konusunda eğitim almış çocukların bilişsel, sosyal, duygusal, psiko-motor ve kişilik gelişimlerinin ebeveynleri eğitim almamış çocuklara oranla daha iyi olduğu, sonraki yıllarda okul başarılarının daha üst düzeyde olduğu, eğitim programlarından daha iyi yararlandıkları, okula uyumlarının daha kolay olduğu ve benlik kavramı gelişimlerinin daha iyi olduğu görülmüştür (Kağıtçıbaşı 1989, Akt: Duran 2005).

Ailenin çocuğun yaşamındaki ve eğitimindeki önemi göz önünde bulundurularak ebeveynlerin, kendi beceri, ilgi ve yeteneklerini farkına varabilmelerine yardımcı olunması, aileye çocuğuyla sağlıklı bir iletişim kurma yolları konusunda bilgi verilmesi, ailelerin çocuklarının eğitimleri ve gelişimlerine katkıda bulunmalarına yardımcı olabilecek yeni beceriler kazanmalarının desteklenmesi gerekir. Bununla birlikte ev ziyaretleri ve çevre toplantıları organize edilerek aileler ve okul, çocuğun çok yönlü gelişmesi amacı altında birlikte çalışmak için teşvik edilmelidir.

Tablo 2.8.2.2. 'de öğretmenlerin 'İletişim' boyutunda yer alan sorulara ilişkin cevaplarına göre, öğretmenlerin, en az yılda bir kere olmak üzere toplantı düzenlemeyi aileyle iletişim kurmak olarak değerlendirdikleri (%50,0 Her Zaman, %24,4 Sık Sık) bunun dışında gerekirse informal yolları kullanarak ailelere bilgi verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin 'İletişim' boyutunda yer verdikleri bir diğer yöntem ise çocukların yapmış olduğu çalışmaların dosyasını ve çocukların gelişim dosyalarını ailelerin gözden geçirmesini sağlamaktır. (%57,7 Her Zaman, %34,6 Sık Sık). Öğretmenler ailelerle daha çok bir problem durumu ortaya çıktığında iletişim kurmaktadırlar (%60,3 Her Zaman,%32,1 Sık Sık) ve aile katılımını sağlamak amacıyla ailelerin beklentilerini belirlemeye yönelik çalışmalar (%33,4 Hiçbir Zaman, %28,2

Bazen) ile uyum programlarına çok az yer vermektedirler. (%39,7 Bazen, %24,4 Hiçbir Zaman). Yine öğretmenlerin çoğunluğunun ailelere yazılı bilgiler ilettikleri anlaşılmakla birlikte bunların daha çok özel günler, toplantılar, organizasyonlar ve çocuk eğitimi ile ilgili bilgiler olduğu görülmektedir. (%42,3 Her Zaman, %20,5 Sık Sık)

Cotton ve Wikeland (2001) yaptıkları araştırmada, aile katılımı sağlamak için okul tarafından gerçekleştirilen uyum programlarının katılımın daha etkili olmasını sağladığını saptamışlardır ve okul tarafından gerçekleştirilecek uyum programı kapsamında okul personeli rehberliğinde oluşturulan eğitim paketleri, uygulamalı çalışmalar, eğitimsel oyunlar gibi farklı çalışmalara yer verilmesi gerektiği belirtmişlerdir (Akt: Duran 2005). Oysaki araştırmada aile katılımı çerçevesinde yapılan uyum programların ve aile katılımı yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür.

Aktaş (2002), okul ve aile arasındaki iletişimi sağlamak amacıyla kullanılacak yöntemlerle (haber mektupları, notlar, bültenler, telefonla görüşme vb.) ailelerin çocuklarının yaptıklarını çalışmalarını takip etme ve evde devamını sağlayabilme şansını yakalayacaklarını, ayrıca hem karşılıklı iletişimin ve bilgi alışverişinin sürdürülmesi hem de ebeveynlerin birbiriyle etkileşimde bulunarak yakın ilişkiler kurmaları ve problemlere birlikte çözüm yolu aramalarının okul-aile işbirliğinin sağlanabilmesi açısından oldukça önemli olduğunu belirtmiştir.

Okul-aile işbirliğinin sağlanabilmesi için etkili, karşılıklı bir iletişimin ve etkileşimin yaratılabilmesi gerekmektedir. Bunun için ailelerle sadece problem durumlarında değil her zaman farklı yollarla iletişim kurulmaya çalışılmalı, ailelerin ilgileri ve ihtiyaçları belirlenerek aile katılımı programın felsefesi oluşturulmalıdır. Etkili bir aile katılımının yaratılabilmesi için, öğretmen ve çocukların ailelerle olan ilişkilerinin kalitesini artırmaya yönelik bir etkileşim ve iletişim ortamının oluşturulması gerekir.

Tablo 2.8.2.3'de 'Gönüllülük' boyutuyla ilgili bulgulara göre, öğretmenler tarafından aile katılımını sağlamak amacıyla gönüllülük boyutunun tam olarak kullanılmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin, aile katılımını sağlamak ve aile katılımını engelleyen etkenleri (ulaşım, çocuk bakımı, okul etkinliklerini farklı zamanlarda planlamak... vb.)

azaltmak amacıyla zaman zaman daha esnek programlar düzenlemeye çalıştıkları (% 51,3 Bazen); ancak bu amaçla oluşturulan esnek programların yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin, okul ortamına ve eğitim sürecine gönüllü olarak katılmak isteyen ailelerin beklentileri, yetenekleri ve uygun oldukları zamanlarla ilgili bilgi almadıkları (%43,6 Bazen, %29,5 Hiçbir Zaman) ve de gönüllü katılımcıların bu süreçte neler yapması ve zamanlarını nasıl kullanmaları gerektiği gibi konularda öğretmenler tarafından bilgilendirilmedikleri (%33,4 Hiçbir Zaman, %26,9 Bazen) görülmektedir. Cevaplara göre; öğretmenlerin (%34,6 Her Zaman, %12,8 Sık Sık,) görev yaptıkları okulların bir kısmında; anne-babalık, çocuk bakımı, eğitimi ve çocukları etkileyen diğer konular hakkında bilgilere ulaşmak, çalışmak, toplanmak için aile üyeleri ve gönüllülere okul-aile birliği toplantılarının düzenlendiği bir yer sağlandığı, diğer okulların ise (%26,9 Bazen, %25,7 Hiçbir Zaman) bu amaçlar için kullanılan daimi bir mekânın olmadığı görülmektedir.

Ailelerin eğitim sürecine gönüllü katılımları, çocuklarının okulda neler yaptıklarını, öğretmenin çocuklarla nasıl iletişim kurduğunu, nasıl rehberlik yaptığını gözlemlmelerine imkân sağlar. Bu sayede aile kurumda uygulanan program hakkında bilgi edinir, çocuk eğitimi gibi konularda yeni bilgiler ve beceriler kazanır, çocuklar ile sağlıklı iletişim kurma yollarını öğrenir. Aile gönüllü katılım ile kurumun koşullarını görme ve öğretmeni daha yakından tanıma imkânı bulur. Böylece beklentileri de daha gerçekçi olur (Aral ve diğerleri,2002).

Hildebrand (1981) anne-babaların eğitim sürecine katılımlarını engelleyen faktörlerden birinin de ulaşım olduğunu söylemiştir ve okula ulaşım problemleri olan ailelerin ulaşımalarının sağlandığında katılımlarında artış olduğunu belirtmiştir. Lamb-Parker ve diğerlerinin (2001) yaptıkları araştırmada, ailelerin okullardaki anne-baba katılım çalışmalarına katılmama nedenleri olarak yoğun iş tempolarını, düzenlenen etkinliklerin çalışma saatleriyle çakışmasını, evdeki daha küçük çocuğa bakacak kimsenin olmamasını ve sağlık problemlerini öne sürdüklerini tespit etmişlerdir (Akt: Duran 2005). Araştırmada öğretmenlerin ve okulun aile katılımını engellerini azaltmayı sağlayacağı şekildeki esnek programlara yeterli düzeyde yer vermediği görülmektedir.

Duran (2005)'in yapmış olduğu araştırmada, anne-babaların %13,9'unun okulda gönüllü olarak görev aldıkları, %86'1'inin ise herhangi bir gönüllülük çalışmasında yer almadığı ortaya çıkmıştır. Bu durum da bu araştırma kapsamında gönüllülük boyutunun etkin olarak kullanılmadığı bulgusunu desteklemektedir. Hâlbuki Cotton ve Wikelund (2001), anne-babaların okuldaki veya sınıftaki etkinliklere farklı boyutlarda gönüllü olarak katılımlarının çocuklarının eğitim yaşantısına katılımlarının sağlanmasında etkili bir yol olduğu belirtmektedirler (Akt: Duran 2005).

Aile katılımın etkili olabilmesi için en önemli unsurlardan biri de, ailelerin uygulanan programa gönüllü katılımlarının sağlanmasıdır. Ailelerin sınıf içi ya da dışındaki etkinliklere gönüllü katılımının hem çocuğa, hem aileye hem de öğretmene yararı vardır. Katılım ile aile, çocuğunu okul ortamında gözlemleyerek uygulanan program hakkında bilgi sahibi olma şansını yakalar. Brewer (2001), gönüllü katılımcıların eşlik edecekleri etkinliklerin amacı ve süreci konusunda önceden bilgilendirilmeleri gerektiğini belirtmiştir. Bu yüzden, programa ebeveyn katılımının sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için gönüllü katılımcılar için uyum programlarının yapılması ve katılımcıların çocuklarla çalışmak için ihtiyaçları olan becerileri kazanmaları ve zamanlarını etkili bir şekilde kullanmaları konularında eğitilmeleri gerekir.

Tablo 2.8.2.4.'de araştırmaya katılan öğretmenlerin, 'Evde Öğrenme' boyutla ilgili olarak daha çok ev ödevi vermeyi tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunun Öğretmenlerin birçoğunun ailelere çocuklarının becerilerini, yeteneklerini geliştirmede rehberlik edici bilgiler (%35.9 Sık Sık, %33,3 Her Zaman) ve ailelere çocuklarıyla birlikte nitelikli zaman geçirmelerine yardımcı olacak yönergeler verdikleri görülmektedir. (% 53.8 Her Zaman, %28,2 Sık Sık) Öğretmenlerin 'Evde Öğrenme' boyutu adı altında aile katılımını sağlamak amacıyla yer verdikleri bir diğer yöntemin ise, çocukların bir aile büyüğü ile yapabilecekleri bir etkinlik veya oyun planlamak olduğu görülmektedir. (%38.5 Her Zaman, %24,4 Sık Sık).

Öğrenmenin kalıcı ve sürekli olabilmesi, ailenin çocuğunu farklı gelişim alanlarında destekleyebilmesi, evdeki öğrenme ortamına katkıda bulunabilmesi ve evde öğrenme

fırsatlarının desteklenebilmesi için ev ile okul olmak üzere iki farklı ortam arasında birliğin sağlanabilmesi gerekmektedir.

Kuşin'in (1991), İstanbul'da 1991 yılında, anaokulu eğitimcilerinin ve ailelerin okul-aile işbirliğine nasıl baktıklarını belirlemek amacıyla 50 eğitimci ve 50 aile üzerinde yaptığı çalışmada, eğitimcilerin aileyi okul öncesi eğitim konusunda bilgilendirmesi için ev ziyaretlerini %4 ile en son sırada tercih ettiklerini bulmuştur. Bu da eğitimcinin aileyi okula çağırmayı daha çok tercih ettiğini, ailenin evine ise neredeyse hiç gitmediğini göstermektedir. Oysaki çocuğu evde doğal ortamında görerek aileyi ve çocuğu daha yakından tanımaya çalışmak son derece önemlidir.

Gürşimşek'in (2003) yapmış olduğu araştırma sonucunda, ailelerin eğitim sürecinin aktif bir ögesi olarak evde ve okuldaki çeşitli etkinliklere katılımının az olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Epstein'in (1992) ailenin ev ortamında çocuğun öğrenmesini destekleyici bir ortamın oluşturulmasının, çocuğun çok yönlü gelişimi ve akademik becerileri artırdığı yönündeki bulguları ışığında da evde öğrenmenin sağlanmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Eğitimin devamının evde de sağlanması ve öğrenilenlerin evde pekiştirilmesine yönelik çalışmalar okul ile aile arasındaki eğitimsel farklılıkların en aza indirilmesine de yardımcı olacaktır.

Tablo 2.8.2.5'de araştırmaya katılan öğretmenlerin ' Karar Verme Süreci' boyutundaki sorulara verdikleri cevaplara göre, öğretmenlerin, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin karar verme sürecine katılmasını sağlamaya çalıştıkları görülmektedir. (% 34,6 Her Zaman, %25,6 Sık Sık) Öğretmenlerin, görev yaptıkları okullarda düzenli olarak aktif bir okul-aile birliği organizasyonlarına sahip olmadıkları (%44,9 Bazen) ve veli temsilcilerinin okulla ilgili kararlara aktif olarak katılımlarının sağlamadığı görülmektedir. Öğretmenlerin verdiği cevaplara bakıldığında, veli temsilcilerinin daha çok okulun sosyal faaliyetlerine katıldıkları (%34,6 Sık Sık, %29,5 Her Zaman); ancak veli temsilcilerinin okul programlarının planlanması, incelenmesi ve geliştirilmesi sürecine düzenli katılımlarının sağlanamadığı anlaşılmaktadır.(% 33,3 Bazen).

Berren'in 1976 yılında New York'ta bulunan iki okuldaki 37 eğitimci ve 402 aile üzerinde yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre, hem aileler hem de eğitimciler, eğitim

sürecine aile katılımı doğrultusunda ailelerin; gönüllülük, öğretici gibi alanlara katılımının karar verme sürecine katılımlarından daha fazla olduğunu düşündükleri ve eğitim sürecine aile katılımında ailelerin karar verme sürecine katılımlarını sağlamaya yönelik olanakların çok az olduğu veya hiç bulunmadığı gerçeği ortaya çıkmıştır.. (Yasa, 1996)

Yasa'nın (1996) çocuğu okul öncesi eğitim kurumlarına giden annelerin okula katılımları konusundaki düşüncelerini almak amacıyla 94 anneyi kapsayan araştırmasının sonucunda da, anneler ve okul yöneticileri bilgi verme adı altındaki faaliyetlerinin bulunduğunu, fakat annelerin okul idare ve politikasına katılım faaliyetlerinin ise bulunmadığını belirtmişlerdir. Aktaş'ın yaptığı araştırmada da (2002), okul-aile işbirliği sağlamaya yönelik etkinliklerin arasında %77,1 yılsonu gösterileri, %60 doğum günü partileri ve yemekleri gibi sosyal etkinliklerin yer aldığı görülmektedir. Okul-aile işbirliği denildiği zaman daha çok akla ailenin okulun sosyal faaliyetlerine katılması gelmektedir. Ebeveynleri okuldaki eğitimsel etkilere katacak ve okulla ilgili sorumluluklar almalarını sağlayacak etkinlikler düşünülmemektedir. Bu araştırmalarda, ülkemizin aileyi karar verme sürecine katılmasını sağlamaya yönelik çalışmalarda yetersiz kaldığının bir göstergesi olmuştur.

Temel (2001), başarılı bir aile katılımının sadece ebeveynlerin okulun politikası ve hedeflerin belirlenmesi sürecinde karar vermeye katılımı ile gerçekleşebileceğini belirtmiştir. Temel'e göre, bu yolla ailelerin, okulun amaçları, işbirliği, karşılıklı ve açık iletişim konularında katılımı garanti edilebilir. Castro ve diğerleri (2004) anne-babaları etkinlikleri planlama ve oluşturma aşamasına dâhil etmenin ailelerin okula karşı olan ilgilerini ve katılımlarını arttığını tespit etmişlerdir (Duran 2005).

Ailelerin, çocuğun eğitimini etkileyen politikaların belirlenmesi, incelenmesi, geliştirilmesi ve eğitim kaynaklarının sağlanması sürecine aktif katılımın oluşturulması ile başarılı bir okul-aile işbirliğinin yaratılması mümkündür. Ailelerin oluşturulacak okul-aile birliklerinde görev almalarının sağlanarak okul sisteminin belirlenmesinde karar alma noktalarında yer almaları gerekir.

Tablo 2.8.2.6.'da, öğretmenlerin daha çok 'Okul Çevresiyle İşbirliği' boyutunda müzeler, parklar, kütüphaneler ve yerel işletmeler gibi yerlere gezi düzenlemeyi tercih ettikleri görülmektedir. (%42,3 Her Zaman, %21,8 Sık Sık) Öğretmenlerin, çeşitli kuruluşların ve gönüllü katılımcıların desteğini alarak çocuklara okul sonrası etüt programları düzenlemeye yönelik çalışmalar yapmadıkları ortaya çıkmıştır. (%38.5 Bazen, % 37,2 Hiçbir Zaman). Okul çevresiyle işbirliği sürecinde öğretmenlerin çoğunluğunun çevredeki toplumsal kaynaklar konusunda aileleri bilgilendirmelerinin yeterli düzeyde olmadığı ve öğretmenlerin görev yaptıkları okulların, çocukların bilgi ve becerilerini geliştirmek için kendi programları hakkında yerel işyerleri, ticari işletmeler ve toplum organizasyonlarıyla sürekli bir işbirliğinin yapmadığı (%38,5 Bazen) görülmektedir.

Çocukların bilgi, beceri ve imkânlarını geliştirebilmek ve ailelere özellikle de alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelere çevre imkânları, toplumsal yardım sağlayan kuruluşlar konusunda gerekli bilgi ve desteği sağlayabilmek amacıyla okulun sivil toplum kuruluşları ve özel sektör ile koordineli olarak çalışması ile etkili bir işbirliği oluşturulabilir.

Okul-aile ve çevre işbirliğinin sağlanabilmesi için öncelikle, bu üç unsurun içinde bulunduğu ortamın ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu çerçevede oluşturulacak etkileşim ile okul, aile ve çevre ortamının geliştirilmesine yönelik kaynaklar için toplumsal yardım kuruluşları, sivil kuruluşlar gibi organizasyonlarla gerekli işbirliğinin yaratılabilmesi gerekmektedir.

Tablo 2.8.2.7.'de öğretmenlerin okul-aile-çevre işbirliğinin eğitim kurumuna katkısı konusundaki sorulara verdiği cevaplar incelendiğinde, öğretmenlerin aile katılımının eğitim kurumuna katkısının olduğuna inandıkları görülmektedir. Öğretmenler, düzenli aile katılımının okulun ailelerden daha çok destek almasını sağladığına inanmaktadırlar. (%59.0 Kesinlikle Katılıyorum, %39,7 katılıyorum). Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, ailelerin eğitim kurumuna katılımının artmasıyla eğitiminde daha etkili olacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. (% 51.3 katılıyorum, % 30,8 Kesinlikle Katılıyorum). Öğretmenlerin sadece % 11,5'i ailelerin eğitim kurumuna katılımının

artmasıyla eğitiminde daha etkili olacağına katılmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğunun, okul personelinin iş memnuniyetsizliklerinin ailelerin eğitim kurumuna katılmasıyla artacağına (%65,4 Katılmıyorum) ve ailelerin eğitim kurumuna katılımının okul personeli üzerinde baskı yaratacağına (%62,8 Katılmıyorum) inanmadıkları görülmektedir. Öğretmenler, aile katılımının okulun çevredeki itibarını attırdığına inandıklarını belirtmişlerdir. (%38,5 katılıyorum, %37,2 Kesinlikle Katılıyorum). Öğretmenlerin; aile katılımının sağlandığı okullardaki çocukların başarısının, aile katılımının olmadığı okullardaki çocukların başarısı ile aynı düzeyde olduklarına (%80,8 Katılmıyorum) ve aile katılımının sağlandığı programlardan elde edilen performansın aile katılımının olmadığı programlardan elde edilen performans ile aynı düzeyde olduğuna (%75,6 Katılmıyorum) inanmadıklarını görülmektedir. Öğretmenler, ailelerin eğitim kurumuna katılımın artmasıyla eğitimcinin de kendine güveninin arttığına inandıklarını belirtmişlerdir. (%48,7 katılıyorum, %26,9 Kesinlikle Katılıyorum). Öğretmenlerin, okulla işbirliği sürecinin okul işleyişinin aksamasına neden olduğuna (%75,6 Katılmıyorum) ve ailenin eğitim kurumuna katılımının yönetici- öğretmen-aile arasındaki ilişkiyi olumsuz yönde etkilediğine (%82,1'i Katılmıyorum) inanmadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin, aile katılımının eğitimde sürekliliği ve fırsat eşitliğini sağladıklarına inandıkları (%57,7 Katılıyorum, %29,5 Kesinlikle Katılıyorum) görülmektedir.

Aile katılımı konusunda yapılan çalışmalar sonucunda da, okul-aile işbirliğinin eğitim kurumuna, öğretmenlere ve yöneticilere katkısı olduğu görülmektedir. 1982 yılında Nir-Janiv tarafından yapılan bir araştırma sonucunda, aile katılımının sağlandığı bir programda öğretmenlerin mesleklerine ve ailelere yönelik tutumlarının geliştiği ve zenginleştiği saptanmıştır (Akt: Sucuka ve Kimmert, 2003).

PTA(Parent- Teacher Association), ailenin eğitim kurumuna katılımının; okulun çevredeki itibarını artırdığını, aile katılımı ile okulun ailelerden daha fazla destek gördüğünü, eğitimcilerin kendilerine güvenlerinin arttığını, aile katılımının sağlandığı programlardan daha iyi başarılar elde edildiğini ve aile katılımının sağlandığı okullardaki çocukların başarısının daha fazla olduğunu belirtmiştir. (www.pta.org.)

Tablo 2.8.3.1.1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin ‘İletişim’ boyutu puanlarının görev yaptıkları okulun statüsüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. ($t_{(76)} = 2,289$, $p < .05$). Yapılan analiz sonucunda; anaokulu statüsünde yer alan okulların ($\bar{X} = 37,38$), anasınıfı statüsünde yer alan okullara ($\bar{X} = 33,53$) göre ‘İletişim’ boyutundaki etkinlik ve yöntemleri daha çok uyguladıkları görülmektedir.

Anaokulu statüsünde yer alan okullar, ilköğretim bünyesindeki okullara göre fiziksel koşullar, donanım ve imkânlar açısından daha iyi şartlara sahip olduklarından dolayı bu okullarda aileyle kurulan iletişimin daha etkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte anasınıflarının bağlı oldukları ilköğretim okullarında da, aileyi eğitim sürecine katmaya yönelik çalışmaların yapılmaması, ilköğretim okulunun hedefleri arasında aile katılımının yer almaması veya ailenin okulun bir parçası olarak görülmemesinden dolayı da ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarının iletişim boyutunda ana okullara göre daha az çalışma yaptıkları düşünülebilir.

2.8.3.2.1 ve 2.8.3.2.6 arasındaki tablolar incelendiğinde, araştırmaya katılan okullardan 1.grubu oluşturan 1–10 yıldan beri hizmet veren okulların altı boyuttaki (Anne- Baba Olma Sorumluluğu, İletişim, Evde Öğrenme, Gönüllülük, Karar Verme Süreci, Okul çevresiyle İşbirliği Süresi) etkinlik ve yöntemlere; 2. grubu oluşturan 11–20 yıldan beri hizmet veren okullara ve 3.grubu oluşturan 21 yıl ve üzeri süreden beri hizmet veren okullara göre daha çok yer verdikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Bu okulların; hem eğitim-öğretim sürecindeki faaliyetlerle çevredeki itibarlarını artırmak amacıyla, hem de eğitim sürecindeki yenilikleri ve gelişmeleri takip ederek yeni ilkeleri okul programlarına yansıtmalarından dolayı okul-aile-çevre işbirliğini sağlamaya yönelik çalışmalara daha çok yer verdikleri söylenebilir.

Tablo 2.8.3.3.1.’de araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda çocukları bulunan ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi ile ‘Gönüllülük’ boyutu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($F_{(2-75)} = 4,201$ $p < .05$) Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, üst sosyo-ekonomik düzeyde yer alan ailelerin, ($X = 20,20$), orta sosyo-ekonomik düzeyde yer alan ailelere

($\bar{X}=14,28$) ve alt sosyo-ekonomik düzeyde yer alan ailelere ($\bar{X}=14,00$) göre ‘Gönüllülük’ boyutundaki etkinliklere ve yöntemlere daha çok katıldıkları görülmektedir.

Tablo 2.8.3.3.2’de araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda çocukları bulunan ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi ile ‘Okul Çevresiyle İşbirliği Süreci’ boyutu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($F_{(2-75)} = 4,030$ $p<.05$) Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, üst sosyo-ekonomik düzeyde yer alan ailelerin, ($\bar{X}=20,20$), orta sosyo-ekonomik düzeyde yer alan ailelere ($\bar{X}=14,28$) ve alt sosyo-ekonomik düzeyde yer alan ailelere ($\bar{X}=14,00$) göre ‘Okul Çevresiyle İşbirliği Süreci’ boyutundaki etkinliklere ve yöntemlere daha çok katıldıkları görülmektedir.

Etkili bir işbirliğinin sağlanabilmesi, çocukların çok yönlü gelişimlerine katkıda bulunabilmesi, çocukların, okulun ve ailelerin sahip oldukları imkânların geliştirilebilmesi için, okul-aile-çevre işbirliğinin sağlanması ve toplumsal yardım kuruluşları ve sivil toplum örgütleri gibi organizasyonlarla belirlenen gereksinimlerin giderilebilmesi için koordineli olarak çalışılması gerekir.

Aile katılımına ilişkin araştırmalardan elde edilen sonuçlar, anne-babaların eğitim yaşantısına katılımından en çok gelir düzeyi düşük olan ya da azınlık durumundaki ailelerin yarar gördüğünü ortaya çıkarmıştır (Hendersen 1988. Akt: Brewer 2001). Bununla birlikte aile katılımı konusunda yapılan araştırmalarda özellikle alt gelir grubundaki ailelerin katılım düzeylerinin orta ve üst gelir grubunda yer alan ailelere göre daha düşük düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Fantuzzo, Tighe & Childs, 2000, Akt: Gürşimsek, 2003). Bu yüzden özellikle alt gelir grubuna dâhil olan ailelerin programa katılımının sağlanabilmesi için, çevre imkânları konusunda ailelerin bilgilendirilmesi ve ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik desteğin sağlanmasına yardımcı olunması gerekir.

Tablo 2.8.3.4.1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin ‘İletişim’ boyutu puanları görev yaptıkları okullarda çocukları olan ailelerin öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık

göstermektedir. ($t_{(71)} = 2,054, p < .05$). Yapılan analiz sonucunda; üniversite mezunu olan ailelerin ($\bar{X} = 33,22$), üniversite mezunu olmayan ailelere göre 'İletişim' boyutundaki etkinlik ve yöntemlere daha çok katıldıkları görülmektedir.

Üniversite mezunu olan ailelerin eğitim düzeylerinden dolayı, çocuk eğitimi ile çocuğun çok yönlü geliştirilmesine yönelik yeni bilgi ve beceriler kazanmaya ve anne-babalık sorumluluklarını yerine getirmeye yönelik yeteneklerini ve bilgilerini eğitimle ilgili güncel bilgiler doğrultusunda arttırmaya daha açık oldukları için, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara ilgi ve katılımlarının daha fazla olduğu söylenebilir. Bununla birlikte 'İletişim' etkinlikleri genellikle yazılı materyalleri içerdiğinden dolayı da üniversite mezunu olan ailelerin bu boyuta üniversite mezunu olmayan ailelere göre daha fazla katıldıkları düşünülebilir.

Çağdaş ve Seçer (2004) iletişim etkinlikleri ve materyallerinin hazırlanırken, ailelerin eğitim düzeylerinin dikkate alınması ve özellikle de eğitim seviyesi düşük aileler için hazırlanan materyallerin pratik bilgileri kapsamına, kısa yazılı ve bol resimli olmasına dikkat edilmesine özen gösterilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Tablo 2.8.3.5.1'de araştırmaya katılan öğretmenlerin en son mezun oldukları kurum ile 'İletişim' boyutu arasında anlamlı bir farkın olduğu ($F_{(2-72)} = 3,291 p < .05$), Tablo 2.8.3.5.2'de araştırmaya katılan öğretmenlerin en son mezun oldukları kurum ile 'Evde Öğrenme' boyutu arasında anlamlı bir fark bulunduğu ($F_{(2-72)} = 4,137 p < .05$) görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, dört yıllık Anaokulu Öğretmenliği Bölümü mezunu olan öğretmenlerin dört yıllık Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü mezunu öğretmenlere, Açık Öğretim Fakültesi mezunu öğretmenlere, iki yıllık Anaokulu Öğretmenliği Bölümü mezunu öğretmenlere, Kız Meslek Lisesi mezunu öğretmenlere ve Okul Öncesi Öğretmenliği dışında kalan öğretmenlik alanları (Sınıf Öğretmenliği, Matematik, Fen Bilgisi Öğretmenliği vb.) bölümleri mezunu öğretmenlere göre, 'İletişim' ve 'Evde Öğrenme' boyutundaki etkinlikleri ve yöntemleri daha çok uyguladıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Bu bölümlerin lisans programları incelendiğinde, özellikle dört yıllık anaokulu öğretmenliği, dört yıllık çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü ve açık öğretim fakültelerinde anne-baba eğitimi ve aile katılımına yönelik derslerin ve ders içeriklerinin olduğu görülecektir. Bu kapsamdan bakıldığında, dört yıllık anaokulu öğretmenliği mezunu olan eğitimcilerin lisans eğitimleri sürecindeki aldıkları eğitimi ve kazandıkları bakış açısını, meslek yaşamlarına aktarmakta başarılı oldukları söylenebilir.

Tablo 2.8.3.6.1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısı ile ‘Anne-Baba Olma Sorumluluğu’ boyutu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($F_{(2-42)} = 5,234$ $p < .05$) Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre; 1 çocuk sahibi olan öğretmenlerin, ($\bar{X} = 18,80$), 2 çocuk sahibi olan öğretmenlere ($\bar{X} = 15,50$) göre, ‘Anne-Baba Olma Sorumluluğu’ boyutundaki etkinlikleri ve yöntemleri daha çok uyguladıkları görülmektedir.

Ailenin, okul öncesi eğitim programlarında uygulanan programlara ilgi ve katılımının sağlanabilmesi; eğitimcinin etkili çalışmasını gerektirir. Bu yüzden eğitimcinin sahip olduğu çocuk sayısının ‘Anne-baba Olma Sorumluluğu’ boyutunu etkilediği düşünülebilir. Öğretmenin de bir birey olarak, sahip olduğu rollerinin getirdiği sorumluluklar düşünüldüğünde, daha az çocuk sahibi olan eğitimcilerin mesleki rollerinin getirdiği sorumlukları yerine getirmeye daha fazla zaman ayırabildikleri söylenebilir.

Tablo 2.8.3.7.1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem süreleri ile ‘Anne-Baba Olma Sorumluluğu’ boyutu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($F_{(2-74)} = 4,005$ $p < .05$) Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre; 1.grubu oluşturan 1–9 yıl kıdem süresine sahip olan öğretmenlerin ($\bar{X} = 18,52$), 2.grubu oluşturan 10–19 yıl kıdem süresine sahip olan öğretmenlere ($\bar{X} = 16,00$) göre, ‘Anne-Baba Olma Sorumluluğu’ boyutundaki etkinlikleri ve yöntemleri daha çok uyguladıkları görülmektedir.

Bu sonuca göre, 1–9 yıllık mesleki kıdeme sahip olan eğitimcilerin mezun oldukları kurum incelendiğinde, öğretmenlerin dört yıllık anaokulu öğretmenliği ile açık öğretim fakültesi mezunu oldukları görülmüştür.

Duran (2005)'ın yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin anne-baba katılımına ilişkin çalışma yapıp yapmama durumlarıyla mesleki deneyimleri arasında bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır ve tecrübesi nispeten daha az olan öğretmenlerde, istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte, aile katılımını destekleyecek çalışma yapma durumunun arttığı görülmüştür.

Kıdem sürelerinden dolayı, öğretmenlerin yeni mezun oldukları düşünülürse, çocuğu ailesiyle bir bütün olarak ele alan yaklaşımlar sayesinde ailelerin uygulanan programlara ilgi ve katılımını arttırmaya yönelik çeşitlilikte etkinlikler düzenlenmesi gerektiği ve aile katılımının çocuk, aile, öğretmen ve eğitim kurumuna önemli katkıları olduğu konusunda güncel bilgilere sahip oldukları ve bilgilerini mesleki yaşamlarına aktarabildikleri söylenebilir. Bu noktada mesleki deneyimi daha çok olan öğretmenlerin katılım çalışmalarına daha az yer vermelerinin meslekte geçirdikleri zamana bağlı olmasının yanı sıra son dönemlerde anne-babalara bakış açısındaki genel değişikliğin öğretmen yetiştirme programlarına yansımış olmasına bağlı olabileceği de düşünülebilir. Önceleri çocuğun ev ile okul yaşantısı birbirinden ayrı yaşantılar olarak değerlendirirken günümüzde bu iki yaşantı alanının paralel olması bunun için de çocuğun ailesiyle bir bütün olarak ele alınması gerektiği herkes tarafından kabul görmektedir. Öğretmenlerin kıdem sürelerine bağlı olarak gözlemlenen farklılığın bakış açısındaki bu değişiklikten etkilenmiş olabileceği düşünülebilir.

Tablo 2.8.3.8.1'de araştırmaya katılan öğretmenlerin 'İletişim' boyutu puanları hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t_{(76)} = 2371$, $p < .05$). Yapılan analiz sonucunda; hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ($\bar{X} = 36,40$), hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere ($\bar{X} = 32,39$) göre 'İletişim' boyutundaki etkinlik ve yöntemleri daha çok uyguladıkları görülmektedir.

Tablo 2.8.3.8.2’de araştırmaya katılan öğretmenlerin ‘Gönüllülük’ boyutu puanları hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t_{(76)} = 2,371, p < .05$). Yapılan analiz sonucunda; hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ($\bar{X} = 15,74$), hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere ($\bar{X} = 12,61$) göre ‘Gönüllülük’ boyutundaki etkinlik ve yöntemleri daha çok uyguladıkları görülmektedir.

Tablo 2.8.3.8.3’de araştırmaya katılan öğretmenlerin ‘Karar Verme Süreci’ boyutu puanları hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t_{(76)} = 2,092, p < .05$). Yapılan analiz sonucunda; hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ($\bar{X} = 20,02$) hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere ($\bar{X} = 17,04$) göre ‘Karar Verme Süreci’ boyutundaki etkinlik ve yöntemleri daha çok uyguladıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Okul öncesi eğitim, alanında alınan hizmet içi eğitimin; eğitimcilerin, okul-aile-çevre işbirliğini sağlamaya yönelik yapılabilecek çalışmalar, aile katılımın çocuk, aile ve eğitim kurumuna katkısı, aile katılımını sağlamaya yönelik stratejiler, aile katılımı engelleri ve bu engelleri azaltma yolları vb. konulardaki bilgileri artırıcı ve eğitimcileri teşvik edici katkıları olduğu düşünülebilir.

Duran (2005)’ın yapmış olduğu araştırmada anne-baba katılımına ilişkin eğitim alan öğretmenlerin ne tür bir eğitim aldıkları incelenmiş ve öğretmenlerin %52,8’inin üniversitede konuyla ilgili ders aldığı, %63,9’unun seminere katıldığı, %22,2’sinin ise hizmet içi eğitim aldığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Yapılan araştırmalar etkili bir programın önündeki en önemli engellerden birisi olarak eğitimcilerin ve yöneticilerin mesleki eğitimleri sırasında ya da daha sonraki hizmet içi eğitim çalışmaları kapsamında aile katılımı ile ilişkili aldıkları bilginin yetersiz olduğunu göstermektedir.

Çeviş (2002) ilköğretim okullarında yaptığı araştırma sonucunda, hizmet içi eğitim alan eğitimci ve yöneticilerin, hizmet içi eğitim almayan eğitimci ve yöneticilere göre; okul-aile işbirliğine ve iletişimine daha olumlu yaklaştıklarını belirtmiştir.

2.10. SONUÇLAR

Araştırmanın amacı, okul öncesi eğitimcilerin okul öncesi eğitim kurumları programlarına ailelerin ilgi ve katılımları ve bu katılımın eğitim kurumuna katkısı konusundaki görüşleri değerlendirmektir. Bu amaçla, öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kurumuna aile katılımını sağlamak için aile katılımın farklı boyutlarında (Anne-Baba Olma Sorumluluğu, İletişim, Gönüllülük, Evde Öğrenme, Karar Verme Süreci, Okul Çevresiyle İşbirliği Süreci) ne tür etkinliklere veya yöntemlere yer verdiklerine ve aile katılımının eğitim kurumuna katkısına ilişkin cevapları sayı ve yüzdelikler yoluyla değerlendirilmiş ve okul statüsü, okulun hizmet süresi, ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi, ailelerin öğrenim düzeyi, öğretmenlerin mezun oldukları kurum ve en son bitirdikleri öğretim programı, öğretmenlerin medeni durumları, varsa sahip oldukları çocuk sayısı, kıdem süreleri, okul öncesi eğitimle ilgili hizmet içi eğitim alma durumları olmak üzere 10 farklı değişken ile aile katılımının farklı boyutları ve aile katılımın eğitim kurumuna katkısı arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın evrenini, Afyonkarahisar ili merkez ilçede Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan anaokulları ve ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında görev yapmakta olan 72 Okul Öncesi/Anasınıfı öğretmeni ile 9 Kadrosuz Usta Öğretici olmak üzere toplam 81 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 'Okul-Aile-Çevre İşbirliğini ve Okul-Aile-Çevre İşbirliğinin Eğitim Kurumuna Katkısını Değerlendirme Formu' ile 'Kişisel Bilgi Formu' kullanılmıştır. Değerlendirme formlarından 78 âdeti geri dönmüştür. Formlara verilen cevapların analizinde sayı, yüzdelikler, T-Testi ve Anova testi kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, %37,2'si anaokullarında, %62,8'i ise, ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında görev yapmaktadırlar. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların %50'si 1-10 yıldan beri, %25,6'sı 11-20 yıldan beri ve %14,1'i ise, 21 yıl ve üzeri süreden beri hizmet vermektedirler. Ailelerin %16,7'si alt sosyo-ekonomik düzeyde, % 76,9'u orta sosyo-ekonomik düzeyde, %6,4'ü ise üst sosyo-ekonomik

düzeydedirler. Ailelerden, %46,2'si üniversite mezunu değilken, %47,4'ün üniversite mezunudur. Okullardaki öğretmenlerin en son mezun oldukları öğrenim kademesine baktığımızda %10,3'ü Kız Meslek Lisesi', % 25,6'sı iki yıllık Anaokulu Öğretmenliği Bölümü, %35,9'u dört yıllık Anaokulu Öğretmenliği Bölümü, % 3,8'i Açık öğretim Fakültesi ve %7,7'si Okul Öncesi Öğretmenliği dışında kalan öğretmenlik alanlarından (Sınıf Öğretmenliği, Matematik, Fen Bilgisi Öğretmenliği vb.) mezundur. Araştırmaya katılan öğretmenlerden, %10,3'ü Meslek Lisesi, % 26,9'u Ön Lisans ve %50'si ise Lisans programı mezunudur. Öğretmenlerin, % 26,9'u bekâr, % 73,1'i ise evlidir. Evli olan öğretmenlerin %25,6'sının bir çocuğu, %25,6'sının iki çocuğu, %6,4'ünün üç çocuğu vardır. Evli olan öğretmenlerden, %15,5'inin ise çocuğu yoktur. Öğretmenlerin çalıştığı yıl aralığı ise en fazla 1–9 yıllar arasındadır (% 65,4). Öğretmenlerin , %64,1'i hizmet içi eğitim almışken, %35,9'u ise hizmet içi eğitim almamıştır.

Tablo 2.8.2.1'de öğretmenlerin 'Anne-Baba Olma Sorumluluğu' boyutundaki sorulara verdiği cevaplar incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin, görev yaptıkları eğitim kurumuna aile katılımını sağlamak amacıyla ailelere daha çok çocuklarının okuldaki durumu, becerileri, yeterlilikleri gibi konularda bilgi verdiği (%59,0 Her Zaman, %27,2 Sık Sık) ve bu bilgilerinde ağırlıklı olarak akademik bilgilerden oluştuğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin bu bilgileri, ailelere toplantılar yoluyla iletmeyi tercih ettikleri görülmektedir.(%44,9 Sık Sık). Bununla birlikte öğretmenlerin %48,7'sinin aile katılımını sağlayabilmek, hem ailelerin okul hem de okulun aileler hakkında bilgi sahibi olmasına yardımcı olabilmek amacıyla zaman zaman ev ziyaretleri düzenledikleri; ancak sayının yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir.

Tablo 2.8.2.2. 'de öğretmenlerin 'İletişim' boyutunda yer alan sorulara ilişkin cevaplarına göre, öğretmenlerin, en az yılda bir kere olmak üzere toplantı düzenlemeyi aileyle iletişim kurmak olarak değerlendirdikleri (%50,0 Her Zaman, %24,4 Sık Sık) bunun dışında gerekirse informal yolları kullanarak ailelere bilgi verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin 'İletişim' boyutunda yer verdikleri bir diğer yöntem ise çocukların yapmış olduğu çalışmaların dosyasını ve çocukların gelişim dosyalarını ailelerin gözden geçirmesini sağlamaktır. (%57,7 Her Zaman, %34,6 Sık Sık). Öğretmenler ailelerle daha çok bir problem durumu ortaya çıktığında iletişim

kurmaktadırlar (%60,3 Her Zaman,%32,1 Sık Sık) ve aile katılımını sağlamak amacıyla ailelerin beklentilerini belirlemeye yönelik çalışmalar (%33,4 Hiçbir Zaman, %28,2 Bazen) ile uyum programlarına çok az yer vermektedirler.(%39,7 Bazen, %24,4Hiçbir Zaman). Yine öğretmenlerin çoğunluğunun ailelere yazılı bilgiler ilettikleri anlaşılmakla birlikte bunların daha çok özel günler, toplantılar, organizasyonlar ve çocuk eğitimi ile ilgili bilgiler olduğu görülmektedir.(%42,3 Her Zaman, %20,5 Sık Sık)

Tablo 2.8.2.3'de 'Gönüllülük' boyutuyla ilgili bulgulara göre, öğretmenler tarafından aile katılımını sağlamak amacıyla gönüllülük boyutunun tam olarak kullanılmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin, aile katılımını sağlamak ve aile katılımını engelleyen etkenleri (ulaşım, çocuk bakımı, okul etkinliklerini farklı zamanlarda planlamak... vb.) azaltmak amacıyla zaman zaman daha esnek programlar düzenlemeye çalıştıkları (% 51,3 Bazen); ancak bu amaçla oluşturulan esnek programların yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin, okul ortamına ve eğitim sürecine gönüllü olarak katılmak isteyen ailelerin beklentileri, yetenekleri ve uygun oldukları zamanlarla ilgili bilgi almadıkları (%43,6 Bazen, %29,5 Hiçbir Zaman) ve de gönüllü katılımcıların bu süreçte neler yapması ve zamanlarını nasıl kullanmaları gerektiği gibi konularda öğretmenler tarafından bilgilendirilmedikleri (%33,4 Hiçbir Zaman, %26,9 Bazen) görülmektedir. Cevaplara göre; öğretmenlerin (%34,6 Her Zaman, %12,8 Sık Sık,) görev yaptıkları okulların bir kısmında; anne-babalık, çocuk bakımı, eğitimi ve çocukları etkileyen diğer konular hakkında bilgilere ulaşmak, çalışmak, toplanmak için aile üyeleri ve gönüllülere okul-aile birliği toplantılarının düzenlendiği bir yer sağlandığı, diğer okulların ise (%26,9 Bazen, %25,7 Hiçbir Zaman) bu amaçlar için kullanılan daimi bir mekânın olmadığı görülmektedir.

Tablo 2.8.2.4.'de araştırmaya katılan öğretmenlerin, 'Evde Öğrenme' boyutla ilgili olarak daha çok ev ödevi vermeyi tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunun Öğretmenlerin birçoğunun ailelere çocuklarının becerilerini, yeteneklerini geliştirmede rehberlik edici bilgiler (%35.9Sık Sık, %33,3 Her Zaman) ve ailelere çocuklarıyla birlikte nitelikli zaman geçirmelerine yardımcı olacak yönergeler verdikleri görülmektedir. (% 53.8 Her Zaman, %28,2 Sık Sık) Öğretmenlerin 'Evde Öğrenme' boyutu adı altında aile katılımını sağlamak amacıyla yer verdikleri bir diğer yöntemin

ise, çocukların bir aile büyüğü ile yapabilecekleri bir etkinlik veya oyun planlamak olduğu görülmektedir. (%38,5 Her Zaman, %24,4 Sık Sık).

Tablo 2.8.2.5’de araştırmaya katılan öğretmenlerin ‘ Karar Verme Süreci’ boyutundaki sorulara verdikleri cevaplara göre, öğretmenlerin, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin karar verme sürecine katılmasını sağlamaya çalıştıkları görülmektedir. (% 34,6 Her Zaman, %25,6 Sık Sık) Öğretmenlerin, görev yaptıkları okullarda düzenli olarak aktif bir okul-aile birliği organizasyonlarına sahip olmadıkları (%44,9 Bazen) ve veli temsilcilerinin okulla ilgili kararlara aktif olarak katılımlarının sağlamadığı görülmektedir. Öğretmenlerin verdiği cevaplara bakıldığında, veli temsilcilerinin daha çok okulun akademik ve sosyal faaliyetlerine katıldıkları (%34,6 Sık Sık, %29,5 Her Zaman); ancak veli temsilcilerinin okul programlarının planlanması, incelenmesi ve geliştirilmesi sürecine düzenli katılımlarının sağlanamadığı anlaşılmaktadır.(% 33,3 Bazen).

Tablo 2.8.2.6.’da, öğretmenlerin daha çok ‘Okul Çevresiyle İşbirliği’ boyutunda müzeler, parklar, kütüphaneler ve yerel işletmeler gibi yerlere gezi düzenlemeyi tercih ettikleri görülmektedir.(%42,3 Her Zaman, %21,8 Sık Sık) Öğretmenlerin, çeşitli kuruluşların ve gönüllü katılımcıların desteğini alarak çocuklara okul sonrası etüt programları düzenlemeye yönelik çalışmalar yapmadıkları ortaya çıkmıştır. (%38,5 Bazen, % 37,2 Hiçbir Zaman). Okul çevresiyle işbirliği sürecinde öğretmenlerin çoğunluğunun çevredeki toplumsal kaynaklar konusunda aileleri bilgilendirmelerinin yeterli düzeyde olmadığı ve öğretmenlerin görev yaptıkları okulların, çocukların bilgi ve becerilerini geliştirmek için kendi programları hakkında yerel işyerleri, ticari işletmeler ve toplum organizasyonlarıyla sürekli bir işbirliğinin yapmadığı (%38,5 Bazen) görülmektedir.

Tablo 2.8.2.7.’de öğretmenlerin okul-aile-çevre işbirliğinin eğitim kurumuna katkısı konusundaki sorulara verdiği cevaplar incelendiğinde, öğretmenlerin aile katılımının eğitim kurumuna katkısının olduğuna inandıkları görülmektedir. Öğretmenler, düzenli aile katılımının okulun ailelerden daha çok destek almasını sağladığına inanmaktadırlar. (%59.0 Kesinlikle Katılıyorum, %39,7 katılıyorum). Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, ailelerin eğitim kurumuna katılımının artmasıyla eğitiminde daha etkili

olacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. (% 51,3 katılıyorum, % 30,8 Kesinlikle Katılıyorum). Öğretmenlerin sadece % 11,5'i ailelerin eğitim kurumuna katılımının artmasıyla eğitiminde daha etkili olacağına katılmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğunun, okul personelinin iş memnuniyetsizliklerinin ailelerin eğitim kurumuna katılmasıyla artacağına (%65,4 Katılmıyorum) ve ailelerin eğitim kurumuna katılımının okul personeli üzerinde baskı yaratacağına (%62,8 Katılmıyorum) inanmadıkları görülmektedir. Öğretmenler, aile katılımının okulun çevredeki itibarını attığına inandıklarını belirtmişlerdir. (%38,5 katılıyorum, %37,2 Kesinlikle Katılıyorum). Öğretmenlerin; aile katılımının sağlandığı okullardaki çocukların başarısının, aile katılımının olmadığı okullardaki çocukların başarısı ile aynı düzeyde olduklarına (%80,8 Katılmıyorum) ve aile katılımının sağlandığı programlardan elde edilen performansın aile katılımının olmadığı programlardan elde edilen performans ile aynı düzeyde olduğuna (%75,6 Katılmıyorum) inanmadıklarını görülmektedir. Öğretmenler, ailelerin eğitim kurumuna katılımın artmasıyla eğitimcinin de kendine güveninin arttığına inandıklarını belirtmişlerdir. (%48,7 katılıyorum, %26,9 Kesinlikle Katılıyorum). Öğretmenlerin, okulla işbirliği sürecinin okul işleyişinin aksamasına neden olduğuna (%75,6 Katılmıyorum) ve ailenin eğitim kurumuna katılımının yönetici- öğretmen-aile arasındaki ilişkiyi olumsuz yönde etkilediğine (%82,1'i Katılmıyorum) inanmadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin, aile katılımının eğitimde sürekliliği ve fırsat eşitliğini sağladıklarına inandıkları (%57,7 Katılıyorum, %29,5 Kesinlikle Katılıyorum) görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların statülerinin, öğretmenlerin aile katılımının altı boyutundan ve aile katılımının eğitim kurumuna katkısı alanından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı T-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Tablo 2.8.3.1.1'de araştırmaya katılan öğretmenlerin 'İletişim' boyutu puanlarının görev yaptıkları okulun statüsüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. ($t_{(76)} = 2,289$, $p < .05$). Yapılan analiz sonucunda; anaokulu statüsünde yer alan okulların ($\bar{X} = 37,38$), anasınıfı statüsünde yer alan okullara ($\bar{X} = 33,53$) göre 'İletişim' boyutundaki etkinlik ve yöntemleri daha çok uyguladıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların hizmet süreleri ile öğretmenlerin aile katılımının altı boyutundan ve aile katılımının eğitim kurumuna katkısı alanından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ANOVA testi kullanılarak analiz edilmiştir. Tablo 2.8.3.2.1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların hizmet süresi ile ‘Anne-Baba Olma Sorumluluğu’ boyutu arasında anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. ($F_{(2-67)} = 8,796$, $p < .01$) Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, 1. grubu oluşturan 1–10 yıldan beri hizmet veren olan okulların ($\bar{X}=19,13$), 2. grubu oluşturan 11–20 yıldan beri hizmet veren okullara ($\bar{X}=16,45$) ve 3.grubu oluşturan 21 yıl ve üzeri süreden beri hizmet veren okullara ($\bar{X}=15,00$) göre ‘Anne-Baba Olma Sorumluluğu’ boyutundaki etkinlikleri ve yöntemleri daha çok uyguladıkları görülmektedir.

Tablo 2.8.3.2.2’de araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların hizmet süresi ile ‘İletişim’ boyutu arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. ($F_{(2-67)} = 13,800$, $p < .01$) Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, 1. grubu oluşturan 1–10 yıldan beri hizmet veren olan okulların ($\bar{X}=39,08$), 2. grubu oluşturan 11–20 yıldan beri hizmet veren okullara ($\bar{X}=31,90$) ve 3.grubu oluşturan 21 yıl ve üzeri süreden beri hizmet veren okullara ($\bar{X}=30,00$) göre ‘İletişim’ boyutundaki etkinlikleri ve yöntemleri daha çok uyguladıkları görülmektedir.

Tablo 2.8.3.2.3’de araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların hizmet süresi ile ‘Gönüllülük’ boyutu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($F_{(2-67)} = 9,638$ $p < .01$) Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, 1. grubu oluşturan 1–10 yıldan beri hizmet veren olan okulların ($\bar{X}=16,67$), 2. grubu oluşturan 11–20 yıldan beri hizmet veren okullara ($\bar{X}=13,50$) ve 3.grubu oluşturan 21 yıl ve üzeri süreden beri hizmet veren okullara ($\bar{X}=10,73$) göre ‘Gönüllülük’ boyutundaki etkinlikleri ve yöntemleri daha çok uyguladıkları görülmektedir.

Tablo 2.8.3.2.4'de araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların hizmet süresi ile 'Evde Öğrenme' boyutu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($F_{(2-67)} = 10,299$ $p < .01$) Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, 1. grubu oluşturan 1–10 yıldan beri hizmet veren olan okulların ($\bar{X}=14,00$), 2. grubu oluşturan 11–20 yıldan beri hizmet veren okullara ($\bar{X}=12,10$) ve 3.grubu oluşturan 21 yıl ve üzeri süreden beri hizmet veren okullara ($\bar{X}=10,09$) göre 'Evde Öğrenme' boyutundaki etkinlikleri ve yöntemleri daha çok uyguladıkları görülmektedir.

Tablo 2.8.3.2.5'de araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların hizmet süresi ile 'Karar Verme Süreci' boyutu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($F_{(2-67)} = 7,620$ $p < .05$) Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, 1. grubu oluşturan 1–10 yıldan beri hizmet veren olan okulların ($\bar{X}=21,54$), 2. grubu oluşturan 11–20 yıldan beri hizmet veren okullara ($\bar{X}=18,15$) ve 3.grubu oluşturan 21 yıl ve üzeri süreden beri hizmet veren okullara ($\bar{X}=14,27$) göre 'Karar Verme Süreci' boyutundaki etkinlikleri ve yöntemleri daha çok uyguladıkları görülmektedir. Ayrıca; 'Karar Verme Süreci'nde 2. grubu oluşturan 11–20 yıldan beri hizmet veren okullar ile 3.grubu oluşturan 21 yıl ve üzeri okullar arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre; 2. grubu oluşturan 11–20 yıldan beri hizmet veren okulların ($\bar{X}=18,15$), 3.grubu oluşturan 21 yıl ve üzeri süreden beri hizmet veren okullara ($\bar{X}=14,27$) göre 'Karar Verme Süreci' boyutundaki etkinlikleri ve yöntemleri daha çok uyguladıkları görülmektedir.

Tablo 2.8.3.2.6'da araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların hizmet süresi ile 'Okul Çevresiyle İşbirliği Süreci' boyutu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($F_{(2-67)} = 13,006$ $p < .05$) Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, 1. grubu oluşturan 1–10 yıldan beri hizmet veren olan okulların ($\bar{X}=15,08$), 2. grubu oluşturan 11–20 yıldan beri hizmet veren okullara ($\bar{X}=12,00$) ve 3.grubu oluşturan 21 yıl ve üzeri süreden beri hizmet veren okullara ($\bar{X}=10,09$) göre 'Okul Çevresiyle İşbirliği Süreci' boyutundaki etkinlikleri ve yöntemleri daha çok uyguladıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda çocukları bulunan ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile öğretmenlerin aile katılımının altı boyutundan ve aile katılımının eğitim kurumuna katkısı alanından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ANOVA testi kullanılarak analiz edilmiştir. Tablo 2.8.3.3.1.'de araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda çocukları bulunan ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi ile 'Gönüllülük' boyutu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($F_{(2-75)} = 4,201$ $p < .05$) Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, üst sosyo-ekonomik düzeyde yer alan ailelerin, ($\bar{X}=20,20$), orta sosyo-ekonomik düzeyde yer alan ailelere ($\bar{X}=14,28$) ve alt sosyo-ekonomik düzeyde yer alan ailelere ($\bar{X}=14,00$) göre 'Gönüllülük' boyutundaki etkinliklere ve yöntemlere daha çok katıldıkları görülmektedir.

Tablo 2.8.3.3.2'de araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda çocukları bulunan ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi ile 'Okul Çevresiyle İşbirliği Süreci' boyutu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($F_{(2-75)} = 4,030$ $p < .05$) Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, üst sosyo-ekonomik düzeyde yer alan ailelerin, ($\bar{X}=20,20$), orta sosyo-ekonomik düzeyde yer alan ailelere ($\bar{X}=14,28$) ve alt sosyo-ekonomik düzeyde yer alan ailelere ($\bar{X}=14,00$) göre 'Okul Çevresiyle İşbirliği Süreci' boyutundaki etkinliklere ve yöntemlere daha çok katıldıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda çocukları bulunan ailelerin öğrenim düzeyleri ile öğretmenlerin aile katılımının altı boyutundan ve aile katılımının eğitim kurumuna katkısı alanından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı T-Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Tablo 2.8.3.4.1'de araştırmaya katılan öğretmenlerin 'İletişim' boyutu puanları görev yaptıkları okullarda çocukları olan ailelerin öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t_{(71)} = 2,054$, $p < .05$). Yapılan analiz sonucunda; üniversite mezunu olan ailelerin ($\bar{X} = 33,22$), üniversite mezunu olmayan ailelere göre 'İletişim' boyutundaki etkinlik ve yöntemlere daha çok katıldıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin en son mezun oldukları kurum ile öğretmenlerin aile katılımının altı boyutundan ve aile katılımının eğitim kurumuna katkısı alanından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ANOVA testi kullanılarak analiz edilmiştir. Tablo 2.8.3.5.1’de Araştırmaya katılan öğretmenlerin en son mezun oldukları kurum ile ‘İletişim’ boyutu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($F_{(2-72)} = 3,291$ $p < .05$) Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, dört yıllık Anaokulu Öğretmenliği Bölümü mezunu olan öğretmenlerin ($\bar{X} = 43,33$) dört yıllık Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü mezunu öğretmenlere ($\bar{X} = 39,00$), Açık öğretim Fakültesi mezunu öğretmenlere ($\bar{X} = 37,67$), iki yıllık Anaokulu Öğretmenliği Bölümü mezunu öğretmenlere ($\bar{X} = 35,00$), Kız Meslek Lisesi mezunu öğretmenlere ($\bar{X} = 34,80$) ve Okul Öncesi Öğretmenliği dışında kalan öğretmenlik alanları (Sınıf Öğretmenliği, Matematik, Fen Bilgisi Öğretmenliği vb.) bölümleri mezunu öğretmenlere ($\bar{X} = 29,46$) göre, ‘İletişim’ boyutundaki etkinlikleri ve yöntemleri daha çok uyguladıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Tablo 2.8.3.5.2’de araştırmaya katılan öğretmenlerin en son mezun oldukları kurum ile ‘Evde Öğrenme’ boyutu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($F_{(2-72)} = 4,137$ $p < .05$) Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, dört yıllık Anaokulu Öğretmenliği Bölümü mezunu olan öğretmenlerin ($\bar{X} = 16,33$) dört yıllık Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü mezunu öğretmenlere ($\bar{X} = 13,88$), Açık öğretim Fakültesi mezunu öğretmenlere ($\bar{X} = 13,33$), iki yıllık Anaokulu Öğretmenliği Bölümü mezunu öğretmenlere ($\bar{X} = 13,00$), Kız Meslek Lisesi mezunu öğretmenlere ($\bar{X} = 12,00$) ve Okul Öncesi Öğretmenliği dışında kalan öğretmenlik alanları (Sınıf Öğretmenliği, Matematik, Fen Bilgisi Öğretmenliği vb.) bölümleri mezunu öğretmenlere ($\bar{X} = 10,08$) göre, ‘Evde Öğrenme’ boyutundaki etkinlikleri ve yöntemleri daha çok uyguladıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısı ile öğretmenlerin aile katılımının altı boyutundan ve aile katılımının eğitim kurumuna katkısı alanından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ANOVA testi kullanılarak analiz edilmiştir. Tablo 2.8.3.6.1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin sahip oldukları

çocuk sayısı ile ‘Anne-Baba Olma Sorumluluğu’ boyutu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($F_{(2-42)} = 5,234$ $p < .05$) Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre; 1 çocuk sahibi olan öğretmenlerin, ($\bar{X}=18,80$), 2 çocuk sahibi olan öğretmenlere ($\bar{X}=15,50$) göre, ‘Anne-Baba Olma Sorumluluğu’ boyutundaki etkinlikleri ve yöntemleri daha çok uyguladıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem süreleri ile öğretmenlerin aile katılımının altı boyutundan ve aile katılımının eğitim kurumuna katkısı alanından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ANOVA testi kullanılarak analiz edilmiştir. Tablo 2.8.3.7.1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem süreleri ile ‘Anne-Baba Olma Sorumluluğu’ boyutu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($F_{(2-74)} = 4,005$ $p < .05$) Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre; 1.grubu oluşturan 1–9 yıl kıdem süresine sahip olan öğretmenlerin ($\bar{X}=18,52$), 2.grubu oluşturan 10–19 yıl kıdem süresine sahip olan öğretmenlere ($\bar{X}=16,00$) göre, ‘Anne-Baba Olma Sorumluluğu’ boyutundaki etkinlikleri ve yöntemleri daha çok uyguladıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumları ile öğretmenlerin aile katılımının altı boyutundan ve aile katılımının eğitim kurumuna katkısı alanından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı T- testi kullanılarak analiz edilmiştir. Tablo 2.8.3.8.1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin ‘İletişim’ boyutu puanları hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t_{(76)} = 2371$, $p < .05$). Yapılan analiz sonucunda; hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ($\bar{X}= 36,40$), hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere ($\bar{X}=32,39$) göre ‘İletişim’ boyutundaki etkinlik ve yöntemleri daha çok uyguladıkları görülmektedir.

Tablo 2.8.3.8.2’de araştırmaya katılan öğretmenlerin ‘Gönüllülük’ boyutu puanları hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t_{(76)} = 2,371$, $p < .05$). Yapılan analiz sonucunda; hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ($\bar{X}= 15,74$), hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere ($\bar{X}=12,61$) göre ‘Gönüllülük’ boyutundaki etkinlik ve yöntemleri daha çok uyguladıkları görülmektedir.

Tablo 2.8.3.8.3’de Araştırmaya katılan öğretmenlerin ‘Karar Verme Süreci’ boyutu puanları hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t_{(76)} = 2,092$, $p < .05$). Yapılan analiz sonucunda; hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ($\bar{X} = 20,02$) hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere ($\bar{X} = 17,04$) göre ‘Karar Verme Süreci’ boyutundaki etkinlik ve yöntemleri daha çok uyguladıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonucunda, Afyonkarahisar ili merkezinde görev yapan öğretmenlerin; aile katılımının eğitim kurumuna olumlu etkisi olduğunu kabul etmelerine rağmen, aile katılımını sağlamaya yönelik yöntemleri ve etkinlikleri uygulama noktasında eksik kaldıkları ve bununla bağlantılı olarak da bu okullarda aile katılımının yetersiz olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

2.11. ÖNERİLER

Araştırma, Afyonkarahisar ili Merkez ilçede Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan anaokulları ile ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında görev yapmakta olan 81 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin; aile katılımının eğitim kurumuna olumlu etkisi olduğunu kabul etmelerine rağmen, aile katılımını sağlamaya yönelik yöntemleri ve etkinlikleri uygulama noktasında eksik kaldıkları ve bununla bağlantılı olarak da bu okullarda aile katılımının yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında;

- Ailenin, okulun aynı amaca ulaşmak için çalışan ortağı olarak görülmesi,
- Aile, okul ve çevrenin ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik çalışmaların yapılması,
- Aileye sene başında, okul etkinliklerine katılımı ile ilgili beklentileri ve okulun gereksinimleri doğrultusunda kendilerine uygun planlamanın yapılması ve yöntemlerin geliştirilmesinde rehberlik edilmesi,
- Çocuk eğitimi ve gelişimi konusunda ailelerin desteklenmesi, bunun için de okullarda belirli aralıklarla konferanslar ve seminerler düzenlenmesi,
- Ailenin evde öğrenme fırsatları, çevre kaynakları ve toplumsal yardım sağlayan kuruluşlar konusunda bilgilendirilmesi,
- Okul yönetimi ve öğretmenlerin, ailenin katılımını sağlamak için çevredeki tüm kamu ve sivil toplum örgütleri ile iletişim kurması ve işbirliği yapması,
- Ailenin karar verme sürecine katılarak eğitim felsefesinin ve kurum programının geliştirilmesine aktif katılımın sağlanması,

- Tüm ailelerin okul programına aktif katılımı sağlamaya yönelik, farklı zamanlarda ve de aile-çocuk ve çevrenin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda çeşitli etkinlikler düzenlenmesi,
- Okul-aile işbirliğini önemi ve bu işbirliğinin sağlanabilmesi ve geliştirilebilmesi konularında öğretmen ve okul yöneticilerine bilgi ve beceri kazandırılmaya yönelik hizmet içi eğitim verilmesi,
- Okul-aile birliği organizasyonlarının aktif bir şekilde çalışmasının sağlanması,
- Aile katılımını artırabilmek için telefon, internet, toplantılar, konferanslar, seminerler gibi farklı araçlardan yararlanılarak aile ve okul arasında etkili ve sürekli bir iletişim kurulması,
- Okullarda, ailelerin okulu benimsemeleri, kendilerini okulda rahat hissedebilmeleri, çocuk eğitimi konusunda bilgilere ulaşabilmeleri ve birbirleriyle tanışıp bilgi alışverişinde bulunabilmeleri için ailelere yönelik oda ya da bölüm oluşturulması,
- Okula yeni katılan aileler için uyum programları düzenlenerek ailelere; okul, okul politikası, uygulanan program, okul işleyişi, okul-aile işbirliği gibi konularda bilgi verilmesi,
- Okullar tarafından ailelerin; piknikler, yemekler, sohbet toplantıları, çayları vb. etkinliklerle bir araya getirilerek çeşitli konulardaki sorunlarını, görüş ve önerilerini paylaşmaları için ortamlar oluşturulması,
- Ailelerin uygulanan programa ilgi ve katılımlarının ödüllendirilerek, teşvik edilmesinin sağlanması,
- Aile katılımını engellerini azaltmaya yönelik çalışmalar düzenlenmesi ve aile katılımını sağlamaya yönelik esnek programların oluşturulması,

- Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki anasınıfları ve anaokulları eğitim programının anne-baba katılımı boyutu çerçevesinde ayrıntılı ve Türk kültür ve değer yapısına uygun olan alternatif program standartlarının geliştirilmesine yönelik bir çalışmanın yapılması,
- Üniversitelerde okul öncesi eğitim kurumlarına eğitimci yetiştiren bölümlerde verilen eğitimin aile katılımına gerekli yapmasının sağlanması önerilebilir.



KAYNAKÇA

- Adams, K.S. , Christenson, S.L. “*Trust And Family-School Relationship*” Journal of School Psychology, Sayı:38 (5), s:477–487, 2000.
- Aktaş, A. Y, “*Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Okul-Aile İşbirliği Çalışmaları İle Anne-Baba Eğitim Programı Uygulamaları*”, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2 (22), s.31–41, 2002.
- Aksoy, B.A. “*Ebeveyn İle İşbirliğini Geliştirmede Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Düşen Sorumluluklar*” Gazi Üniversitesi Anaokulu/ Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı YA-PA Yayın Pazarlama San. Tic. A.Ş. İstanbul, s:359- 365, 2001.
- Aral, N. , Yaşar Can, M. Kandır, A. “*Okulöncesi Eğitim ve Okulöncesi Eğitim Programları*” Geliştirilmiş II. Baskı, Ya-Pa Yayınları, İstanbul,2002.
- Arslan Ü, Nural, E. “*Okulöncesi Eğitimde Okul-Aile İşbirliğinin Önemi*”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:162, s: 1–6, 2004.
- Avcı, N. “*Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Ana Babalarla İşbirliği ve Ana Babaların Eğitime Katılımı*”, Eryaman Mine Anaokulu Aile Seminerleri, Başkent Klişe Matbaacılık, Ankara, s: 10–13, 1998
- Baker, A., Kessler, S. Parker C., Plotrkowski, F. “*Kindergarten and First-Grade Teachers’ Reported Knowledge of Parents’ Involvement in Their Children’s Education*”, The Elementary School Journal, Sayı: 99(4), s. 367-380), 1999.
- Bergman, F. “*Okul Öncesi Eğitimde Aile*”, Yaşadıkça Eğitim Dergisi, Sayı: 12, Temmuz-Ağustos-Eylül, s.11–13, 1990.
- Bilen, M. “*Ailede Toplumsallaşma*”, Aile ve Eğitimi Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara, 1994.

- Brewer, A. "Introduction to Early Childhood Education Preschool Through Primary Grades", Boston, Ally and Bacon a Pearson Education Company, 2001.
- Bridge, H. "Increasing Parental Involvement in the Preschool Curriculum: what an action research case study revealed" International Journal of Early Years Education, Sayı: 9 (1), 2001.
- Bundy, P. "Fostering Communication between Parents and Preschools", Young Children, January, p: 12-17, 1991.
- Büyükkaragöz, S. "Anne Babalarla Öğretmenlerin Okulöncesi Eğitim Programı Hakkındaki Görüşleri", 9.Ya-pa Okulöncesi Eğitim ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ya-pa yayınları, İstanbul, s: 66-74, 1993.
- Büyüköztürk, Ş. "Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı", Pegem-A Yayıncılık, (Gözden Geçirilmiş 5. Baskı), Ankara, 2005.
- Çağdaş, A. , Seçer, Z. 'Mutlu ve Sağlıklı Yarınlar İçin Anne-Baba Eğitimi', Eğitim Kitapevi, Konya, 2004.
- Chandler, K., Kiernan, N.C. "Parents' Reports of School Practices to Involve Families", National Center for Education Statistics, Statistics in Brief, s: 1-15, 1996.
- Çeviş, M "Denizli Merkez İlköğretim Okullarındaki Okul-Aile İşbirliğinin Yönetici, Öğretmen ve Veli Tarafından İdeal ve Pratik Düzeyde Değerlendirilmesi", Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2002.
- Coleman, M. "Families and Schools: In Search of Common Ground", Young Children, July, s: 14-21, 1997.

- Cömert, D. , Güleç, H. “*Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımının Önemi: Öğretmen-Aile-Çocuk ve Kurum*” Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı: 1, Cilt:6, s: 131–145, 2005.
- Curan, D. “*Working with Parents: Dolaras Curren’s Guide to Successful Parent Groups*”, American Guidance Service, Minneseto, 1989.
- Davis, B. “*A Successful Parent Involvement Program*” Educational Leadership, 42(2), p: 21–23, 1989.
- Destone, N. “Parent Involvement in the Classroom: The Fine Line”, Young Children, May, 55(3), s: 13-17, 2000.
- Dolan, J, Gentile, N. “*How Do Educators and Mothers Feel About Parental Involvement in an Early Childhood Classroom*”, Education Resources Information Center (Eric Digest), 1996.
- Duran, E. “*Milli Eğitim Bakanlığı’na Bağlı Anasınıflarında Uygulanmakta Olan Eğitim Programının Anne-Baba Katılım Boyutu Kapsamında Yapılan Çalışmaların İncelenmesi*” Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2005.
- Ensari, H. Zembat, R. “*Yönetim Stillerinin Ailenin Okulöncesi Eğitim Programlarına Katılımı Üzerindeki Etkileri*” Marmara Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı, Ya-pa Yayınları, İstanbul, s: 180–205,1999.
- Epstein, J, L. “*School and Family Partnership*”, Encyclopedia of Educational Research, New York, Sayı: 5, s: 701–712, 1992.
- Epstein J. L. ve Diğerleri “*School, Family and Community Partnership: Caring for the Children We Share*”, California, Corwin Pres, 2002.

- Ersoy, Ö. “*Aile Katılımı Çalışmaları*”, 36–72 Aylık Çocukların Eğitimi İçin Yıllık Plan Örnekleri ve Aile Katılımı Çalışmaları, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, s.124–231, 2004.
- Eryorulmaz, A. “*Kurumsal Okul Öncesi Eğitimde Ailenin Rolü*”, 9.Ya-pa Okulöncesi Eğitim ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ya-pa yayınları, İstanbul, s:90- 95, İstanbul, 1993.
- Fitzgerald, D. “*Parent Partnership in the Early Years*”, Bookends Ltd, Continuum, London, 2004.
- Gilkerson, D. Hanson, M. “*Family Portfolios: Involving Families in Portfolio Documentation*” Early Childhood Education Journal, 27 (3), p: 197–200.
- Greenwood, G. E. ve Hickman C. W. “*Research and Practice in Parent Involvement: Implications for Teacher Education.*” The Elementary School Journal, (91) p: 279–288, 1991.
- Güneysu, S. “*Dünyadaki Okul Öncesi Eğitimden Bazı Yaşantılar*”, Okul Öncesi Eğitimi Dergisi, Sayı:21 (38), s: 16–18, 1989.
- Gürkan, T. “*Okul Öncesi Eğitimin Tanımı Kapsamı ve Önemi*”, Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, (Editör: Şefik Yaşar), s: 2–14,2000.
- Gürşimşek, İ, “*Okul Öncesi Eğitime Aile Katılımı ve Psikososyal Gelişim*”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, Mayıs, Cilt: 3 (1), s:125–144, 2003.
- Gürşimşek, İ “*Etkin Öğrenme ve Aile Katılımı*”, Dokuz Eylül Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı, Ya-Pa Yayınları, İstanbul, s:25–42, 2002.

Heather, W. “*Preparing Teachers for Family Involvement*”, National Conference of the Family Involvement Partnership for Learning, Education Resources Information Center (Eric Digest), 1996.

Hildebrand, V. “*Early Childhood Education*, New York, Macmillan Publishing, 1981.

İşmen, E. , Yıldız, S. A. “*Okul Öncesi Dönemde Aile-Okul İşbirliği ve Ebeveynin Eğitime Katılımı*”, Yaşadıkça Eğitim Dergisi, Ocak-Şubat, s.30–32, 1996.

Judith, A. “*Create a Parent Place: Make the Invitation for Family Involvement Real*, Young Children, September, p: 88-92, 2000.

Kağıtçıbaşı, Ç. “*Aile İçi Etkileşim ve Çocuk Gelişimi*”, Türkiye’de Çocuğun Durumu, T.C.Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Sosyal Planlama Başkanlığı ve UNICEF İşbirliği, Ankara, s:195–209, 1989.

Kandır, A. “*Erken Çocukluk Eğitiminde Kaliteyi Belirleyen Ölçütler*”, Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, İstanbul, Morpa Kültür Yayınları, 2003.

Kaptan, S. “*Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*”, Bilim Yayınları, Ankara, 1998.

Karasar, N. “*Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*”, Araştırma Eğitim Danışmanlık, Ankara, 1982.

Kaya, M. Ö. “*Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Programlara Ailelerin İlgi ve Katılımları İle Okulöncesi Eğitim Kurumlarının Aile Eğitimine Katkısı Konusunda Anne Baba Görüşleri*”, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2002.

Klein, B.R. “*Family and School Level Barriers to Family Involvement*” Educational Researches Information Service, (Eric Digest), 1999.

- Koç, A, Taylan, E, Bekman, S. “*Türkiye’de Okulöncesi Çocuk Eğitimi: İhtiyaç Değerlendirme Araştırması ve Dil Yetisi Düzeyi Değerlendirmesi*”, VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Selçuk Üniversitesi Eğitim fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Cilt II, s: 697–704,1998.
- Kuşin, İ. “*Okulöncesi Eğitimde Aile ve Okul İşbirliği*” 7.Ya-pa Okulöncesi Eğitim ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ya-pa yayınları, İstanbul, s:74–77, 1991.
- Marcon, R, A. “ *Positive Relationships Between Parent School Involvement and Public School Inner-city Preschoolers*” School Psychology Review, 28 (3), p: 395- 412, 1999.
- Mağden, D. “ *Okul Öncesi Eğitim Programlarında Yeni Yaklaşımlar*”, 9.Ya-Pa Okulöncesi Eğitim ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ya-Pa yayınları, İstanbul, s:172–175,1993.
- M.E.B. “*36–72 Aylık Çocuklar İçin Okulöncesi Eğitimi Programı*, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, 2002.
- Metin, N. , Arı, M, Güneysu, S. , Dikmen, B. , Atik, B. Aydın, Ç. , Üstün, E. , Uysal, N “*Ana-Babaların Anaokulundan Beklentileri*” 9. Ya-pa Okulöncesi Eğitim ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ya-pa Yayınları, İstanbul, s:96–106,1993.
- Morrison, G. “*Early Childhood Education Today*”, Merrill Pres, Ohio, USA, 1998.
- National Parent Teacher Association “*Building Successful Partnership: A Guide For Developing Parent and Family Involvement Programs*”, Bloomington, IN, National Educational Service Publishing, 2000.
- Oğuzkan Ş. ,Oral G. “*Okul Öncesi Eğitimi*”, Mili Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul, 8.Baskı, 1987.

- Okday, A. “*Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*”, Epsilon Yayıncılık, İstanbul, (1.Baskı),1999.
- Ömeroğlu, E. , Yaşar, Can M. “*Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Ailenin Eğitime Katılımı*” Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Nisan, Sayı: 62, 2005.
- Ömeroğlu, E. , Yazıcı, Z. , Dere, H. “*Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Ebeveynin Eğitime Katılımı*”, Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, İstanbul, Morpa Kültür Yayınları, s.440- 446, 2003.
- Pehlivan, İ. “*Okula Aile Katılımı*”, Yaşadıkça Eğitim Dergisi, Sayı: 53, s.4–8, 1997.
- Pehlivan, İ. “*Ailenin Çocuğun Okuldaki Eğitimine Katılım Sorunları ve Katılımın Sağlanması İçin Alternatif Bir Model*”, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 2001.
- Peyton, S. “*Parent Involvement in Education: Benefits to Children*”, Massachusetts Association of Special Education, Parent Advisory Councils, Education Resources Information Center (Eric Digest), 2004.
- Poyraz, H. , Dere, H. “*Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri*”, Anı Yayıncılık, Ankara, 2001.
- Savran, C. , Kuşin, İ, “*Anne-Babalar İle Onların Ana-Babaları Arasındaki Çocuk Yetiştirmeye Yönelik Tutum İlişkileri*”, 10. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ya-Pa Yayınları, İstanbul, s:181–195,1997.
- Sucuka, N. , Kımmet, E. “*Aile Destek Programlarının Okul-Aile İşbirliğindeki Önemi*”, Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, s. 452–459, 2003.

- Seçkin, N. , Koç, G. “*Okul Öncesi Eğitimde Okul-Aile İşbirliği*” Yaşadıkça Eğitim Dergisi, Sayı: 51, s: 5–10, 1997.
- Şahin, E. “*Okulöncesi Eğitimi Öğretmen Adayları ve Öğretmenleri İçin Uygulama Kılavuzu*”,Anı Yayıncılık, Ankara, 2005.
- Şahin, Fatma T. , Ünver N. “*Okul Öncesi Eğitim Programlarına Aile Katılımı*”, Kastamonu Eğitim Dergisi, Sayı: 1, Cilt: 13, s.23–30, 2005.
- Temel, Fulya Z. “ *Okul Öncesi Eğitime Ana-Baba Katılımı*”, Gazi Üniversitesi Anaokulu/ Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı (Geliştirilmiş Baskı), YA-PA Yayın Pazarlama San. Tic. A.Ş. İstanbul, s:342–359, 2001.
- Üstün, E. “*Okulöncesi Dönemde Çocuk-Aile-Okul İşbirliği*”, ”, 9.Ya-pa Okulöncesi Eğitim ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ya-pa yayınları, İstanbul, s:87–89, 1993.
- Üstünoğlu, Ü. “*Ailelerin Okul Öncesi Eğitim Konusunda Bilinçlendirilmesi*”, Ankara, Türkiye Aile Yıllığı Yayınları, No: 10, 1991.
- Yasa, Z. “*A Study of Attitudes of Mothers Towards Parent Involvement in Preschool Centers*” Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1996.
- Yaşar Can, M. “*Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Ailenin Eğitime Katılımı*”, Gazi Üniversitesi Anaokulu/ Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı (Geliştirilmiş Baskı), YA-PA Yayın Pazarlama San. Tic. A.Ş. , İstanbul, s:366–375, 2001.
- Yaylacı, A, F. “*İlköğretim Okullarında Ailenin Okula Katılımı (Ankara İli Örneği)*”, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1999.
- Yavuzer, H. “*Çocuk Psikolojisi*”, Remzi Kitapevi, (17.Baskı), İstanbul, 1999.

Yıldıran, G. “Okulöncesi Eğitimde Okul, Ana-Baba ve Çevre Arasındaki İşbirliğinin Sağlanması”, Okulöncesi Eğitim ve Sorunları, TED Yayınları, Ankara, 1983.

Yılmaz, H. “Eğitim Sistemimizin Toplumsal Dokusu: Okul-Çevre İlişkileri Açısından Eğitim Sürecine Toplumsal Katılım”, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1993.

Yılmaz, N. “Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimi”, Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, İstanbul, Morpa Kültür Yayınları, s.12–17, 2003.

Zembat, R. , Gelengül, H. “Okul Öncesi Eğitim Programlarında Ebeveynlerin Eğitime Katılımları”, Okul Öncesi Eğitim Denetim Rehber Kitabı, Ya-Pa Yayın Pazarlama sanayi ve Tic. A. Ş. , İstanbul, s: 112–125, 2005.

Zembat, R, Polat Unutkan, Ö. “Okul Öncesinde Çocuğun Sosyal Gelişiminde Aile Katılımının Önemi”, Marmara Üniversitesi Anaokulu Öğretmeni El Kitabı, Ya-Pa Yayınları, İstanbul, s: 151–173,1999.

www.wastatepta.org/resources/parent_outreach/research_findings.pdf

www.pta.org.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı-Soyadı :Gözde İNAL
Doğum Yeri ve Tarihi :Balıkesir, 07.08.1981.

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: :Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim
Dalı, 1999–2003
Yüksek Lisans Öğrenimi :Hacettepe Üniversitesi, İlköğretim Bölümü,
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, 2003–2006

Bildiği Yabancı Diller :İngilizce

İş Deneyimi

Stajlar :Lisans öğrenimi boyunca yapılan stajlar
Projeler :
Çalıştığı Kurumlar :

İletişim

E-posta adresi :ggozdeinal@hotmail.com

Tarih :09.06.2006.

AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.03.00.05-500/
Konu : Anket

VALİLİK MAKAMINA
AFYONKARAHİSAR

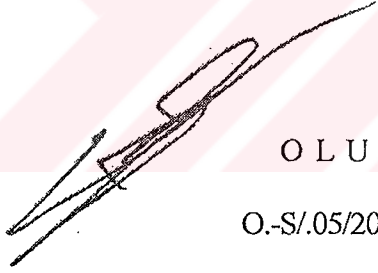
İlgi: 04.05.2005 tarih ve 14818 sayılı dilekçe

Gözde İNAL'in Müdürlüğümüze vermiş olduğu ilgi dilekçesinde ilimiz merkezinde bulunan Özel ve Resmi Anaokulları ile Anasınıflarında Uygulanan Programlara "Ailelerin İlgisi ve Katılımlarının Eğitim Kuruluna Katkısı Konusundaki Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi" konulu Anket yapma isteğinde bulunmuş olup, adı geçenin konu ile ilgili olarak ilimiz merkezindeki Özel, Resmi Anaokullarında ve Anasınıflarında Anket yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.



Nejdettin OZSOY
İl Milli Eğitim Müdür V.



O L U R

O.-S/.05/2005

İsmet AKYOL
Vali a.
Vali Yardımcısı

SAYIN EĞİTİMCİ;

Bu değerlendirme formu “Afyon İli Merkezindeki M.E. B.’e Bağlı Özel, Resmi Anaokulları ile Anasınıflarında Uygulanan Programlara Ailelerin İlgisi ve Katılımının Eğitim Kurumuna Katkısı Konusundaki Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi” konulu bir araştırmanın bilgi toplama aracı olarak hazırlanmıştır.

Değerlendirme Formunu oluşturan üç bölümde, öğretmenler ve okullarla ilgili kişisel bilgilere, okul-aile-çevre işbirliğini kurma yollarıyla ilgili sorularla, okul-aile-çevre işbirliğinin eğitim kurumuna katkısına yönelik sorular yer almaktadır.

Araştırma sonucunda sağlıklı bilgilerin elde edilmesi sizin değerlendirme formlarına vereceğiniz cevapların samimiyetine bağlıdır. Bu nedenle **lütfen bütün soruları cevaplamaya çalışınız ve sadece size en yakın gelen seçeneği işaretleyiniz.** Araştırma sonucunda elde edilen bilgiler, araştırmanın amacı doğrultusunda sadece bilimsel amaçla kullanılacak ve kesinlikle gizlilik ilkesine uyulacaktır.

Yardım ve katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

Gözde İNAL
Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

I. BÖLÜM KİŞİSEL BİLGİLER

Lütfen maddeleri dikkatlice okuyup ilgili seçeneklerden sadece birini işaretleyiniz.

1. Okulun Statüsü

- ☐ Özel Anaokulu
- ☐ Resmi Anaokulu
- ☐ Anasınıfı

2. Okulunuz ne kadar süreden beri hizmet veriyor?

3. Okulunuzdaki ailelerin genel olarak sosyo-ekonomik düzeyi nedir?

- ☐ Alt sosyo-ekonomik düzey
- ☐ Orta sosyo-ekonomik düzey
- ☐ Üst sosyo-ekonomik düzey

4. Okulunuzdaki ailelerin genel olarak öğrenim düzeyi nedir?

- ☐ Okuryazar değil
- ☐ İlkokul mezunu
- ☐ Ortaokul mezunu
- ☐ Lise ve dengi okul mezunu
- ☐ Üniversite mezunu
- ☐ Diğer

Diğer sayfaya geçiniz.

5.En son mezun olduđunuz kurum:

- ☐ Kız Meslek Lisesi çocuk gelişimi bölümü
- ☐ İki yıllık anaokulu öğretmenliği bölümü
- ☐ Dört yıllık anaokulu öğretmenliği bölümü
- ☐ Dört yıllık çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü
- ☐ Açıköğretim Fakóltesi (Okulöncesi Öğretmenliği-Çocuk Gelişimi ve Eğitimi)
- ☐ Okul Öncesi Öğretmenliği dışında kalan öğretmenlik alanları (Sınıf Öğretmenliği, Matematik, Fen Bilgisi Öğretmenliği vb.)

6.En son bitirdiğiniz öğretim programı

- ☐ Meslek Lisesi
- ☐ Normal Lise
- ☐ Ön Lisans
- ☐ Lisans Tamamlama
- ☐ Lisans
- ☐ Diğer (yüksek lisans vb.)

7. Medeni Durumunuz

- ☐ Bekâr
- ☐ Evli
- ☐ Dul

8. Varsa çocuk sayınız

9. Kaç yıldır bu mesleği yapıyorsunuz?.....

10. Öğretmen olarak okul öncesi eğitimle ilgili hizmet içi eğitim kapsamında herhangi bir kurs ya da seminere katıldınız mı?

- ☐ Evet
- ☐ Hayır

II. BÖLÜM

OKUL-AİLE-ÇEVRE İŞBİRLİĞİNİ DEĞERLENDİRME FORMU

Bu değerlendirme formu, eğitim kurumunuzun okul-aile-çevre işbirliğini sağlamak için kullandığı yolları tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen, sadece size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

LANNE-BABA OLMA SORUMLULUĞU

OKULUMUZ	Hiçbir zaman	Bazen	Sık Sık	Her zaman
1.Ailelere toplantılar yoluyla çocuk gelişimi hakkında bilgi verir.				
2.Sadece toplantılara katılan aileler için değil, ihtiyacı olan ve talep eden ailelerin hepsine bilgi verir.				
3.Ailelere çocuğunun okuldaki durumu, başarılarıyla ilgili açık bilgiler sunar.				
4.Çocukların yeterlilikleri, yetenekleri hakkında ailelerden bilgi alır.				
5.Ailelerin okulu, okulun da aileleri anlamasına yardımcı olmak için ev ziyaretleri, çevre toplantıları organize eder.				
6.Ailelere öğrenmeyi destekleyici ev ve çevre koşulları geliştirmeleri için bilgi sağlar.				

II. İLETİŞİM

OKULUMUZ	Hiçbir zaman	Bazen	Sık Sık	Her zaman
1.Duyuruların, yazılı iletilerin ve diğer yazılı olmayan iletişim araçlarının sıklığını, görünüşünü, açıklığını gözden geçirir.				
2.Her aileye yılda en az bir defa birebir toplantı düzenler.				
3.Ailelerin okula katılımlarıyla ilgili memnuniyetlerini, programa tepkileri, çocukların ihtiyaç, davranış ve ilgilerini paylaşmak için yıllık anketler düzenler.				
4.Yeni katılan aileler için uyum programları düzenler.				
5.Çocukların yapmış olduğu çalışmalarının dosyasını ailelerin gözden geçirmesini sağlar.				
6.Ailelere gelişim dosyaları, çocukların başarı düzeyleri, değerlendirme ve program hakkında net bilgiler verir.				

Diğer sayfaya geçiniz.

OKULUMUZ	Hiçbir zaman	Bazen	Sık Sık	Her zaman
4.Çocukların bir aile üyesiyle (anne-baba-kardeş vb.) birlikte yapabileceği etkinlikler, oyunlar planlar.				
5.Ailelere, çocuklarıyla hafta sonları veya boş zamanlarında nitelikli zaman geçirmeleri için yönlendirici bilgiler verir.				
6.Çocukların becerilerini geliştirmede nasıl yardım edecekleri konusunda ailelere bilgi verir.				

V.KARAR VERME SÜRECİ

OKULUMUZ	Hiçbir zaman	Bazen	Sık Sık	Her zaman
1.Aktif okul birliği organizasyonlarına sahiptir.				
2.Veli temsilcilerini, okulun akademik ve sosyal faaliyetlerine katar.				
3.Okul programlarının incelenmesine, planlanmasına ailelerin düzenli katılımını sağlar.				
4.Okul programlarının geliştirilmesine ailelerin düzenli katılımını sağlar.				
5.Farklı sosyo-ekonomik düzeyden ailelerin okul programına katılımını sağlar.				
6.Aileleriyle birlikte çocukları da karar verme sürecine katar.				
7.Okul ile yakın iletişim kuran ailelerin okula daha az ilgi duyan ailelerle iletişim kurması yoluyla okul programlarında yer almalarını sağlar.				

VI. OKUL ÇEVRESİYLE İŞBİRLİĞİ SÜRECİ

OKULUMUZ	Hiçbir zaman	Bazen	Sık Sık	Her zaman
1. Toplumsal hizmetler(sağlık, kültür-sanat faaliyetleri, sivil toplum örgütleri ile yapılan çalışmalar vb.) konusunda ailelere bilgi sağlar.				
2.Okulun imkânları dışındaki çevre kaynaklarını bulma ve kullanmada aileleri yönlendirir.				
3.Çocukların bilgi ve becerilerini geliştirmek için kendi programları hakkında yerel işyerleri, ticari işletmeler ve toplum organizasyonlarıyla birlikte çalışır.				
4.Çeşitli kuruluşların, gönüllülerin desteği ile çocuklara okul sonrası etüt programı sağlar.				
5.Öğrenme ortamını geliştirmek için müzeler parklar, kütüphaneler ve yerel işletmeler gibi çevre kaynaklarından yararlanır.				

III. BÖLÜM
OKUL-AİLE-ÇEVRE İŞBİRLİĞİNİN EĞİTİM KUTUMUNA KATKISINI
DEĞERLENDİRME FORMU

Bu değerlendirme formu, okul-aile-çevre işbirliğinin eğitim kurumuna katkısı konusundaki görüşlerini almak amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen sadece size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Düzenli aile katılımı, okulun ailelerden daha çok destek almasını sağlar.				
2. Ailelerin eğitim kurumuna katılımını az olması eğitimin de daha az etkili olmasına yol açar.				
3. Okul personelinin iş memnuniyetsizlikleri ailelerin eğitim kurumuna katılması ile artar.				
4. Ailelerin eğitim kurumuna katılımı okulun ailelerden daha destek almasını sağlar.				
5. Ailelerin eğitim kurumuna katılımı okul personeli üzerinde baskı yaratır.				
6. Aile katılımı okulun çevredeki itibarını artırır.				
7. Aile katılımının sağlandığı okullardaki çocukların başarısı aile katılımının az olduğu okullardaki çocukların başarısı ile aynı düzeydedir.				
8. Ailelerin eğitim kurumuna katılımı artıkça eğitimcilerin kendilerine güvenleri, moralleri artar.				
9. Aile katılımının sağlandığı eğitim programları ile aile katılımının olmadığı eğitim programlarından elde edilen performans aynıdır.				
10. Okulla işbirliği süreci, okul işleyişinin aksamasına yol açar.				
11. Aile katılımı eğitimde sürekliliği ve fırsat eşitliğini sağlar.				
12. Ailenin eğitim kurumuna katılımı yönetici-öğretmen-aile arasındaki ilişkiyi olumsuz etkiler.				