

Family Participation Strategies of Preschool Teachers

Necmi GÖKYER

Elazığ Fırat University

Abstract:

The purpose of this research is to determine the family participation strategies of teachers who work in preschool education institutions. Descriptive method scanning study was used. The universe of the study consists of 230 teachers from 23 schools in Elazığ province center and 80 teachers from 8 schools in Bingöl province center in the academic year of 2016-2017. In the provinces, it is thought that the number of preschool schools is small and the number of teachers working in these schools is low, and all the schools have been reached without using sampling method. 159 measurement tools from Elazığ and 75 measurement tools from Bingöl province were taken into consideration. The scale of "The Scale for Determining Family Participation Strategies Implemented by Preschool Teachers (AKSBÖ)" used in the research was developed by Keleş and Dikici Sığırtaç (2016). It has been determined that preschool teachers apply the subscales of teacher-supported family communication and school management-home visits and family participation strategies in the whole scale in the level of often; the family participation strategies in the sub-dimension of teacher-family information in the level of occasionally and family participation strategies in the sub-dimension of family education in the level of rarely.

Keywords: Preschool, teacher, family involvement



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 18, No 3, 2017
pp. 334-348
DOI: 10.17679/inuefd.345583

Received : 21.10.2017
Revision1 : 30.10.2017
Revision2 : 16.11.2017
Accepted : 26.12.2017

Suggested Citation

Gökyer, N. (2017). Family Participation Strategies of Preschool Teachers, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 18(3), 334-348. DOI: 10.17679/inuefd.345583

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The deepest level, which is described as a micro-system according to ecological establishment and directly influences the development of the individual, is the core family. For this reason, in early childhood period, it is known that an initiative in all the supports that will be given to the child, both at developmental and educational level, without family will not be successful. This requires the development of a holistic approach to the child and family, especially in the pre-school period. This is because the child is separated from his / her family for the first time in this period and is taking a different step into the pre-school education institution (Güler, 2009, Güler Yıldız, 2017, p.13). The family is the medium in which children learn about their first life experiences, develop their self-confidence, learn to socialize, and engage in appropriate attitudes and behaviors. Children also have the opportunity to develop their skills and abilities to prepare themselves for school life in this setting (Ertürk Kara, 2017, p.36). Epstein (2002) defined family involvement as "all forms of communication and interaction based on multidimensional between school and parents". Ireland (2014) stated that family participation is "the rate of participation of the family in the education of the child when the child begins to study". In another definition, family involvement is defined as "families' participation in the education of their children in every aspect of their education and development, from their birth to adulthood," recognizing that the families are the primary effect of their children's life (The National Parent Teacher Association, 2015; Bayraktar, Güven and Temel, 2016).

Purpose

Countries need to be able to make pre-school education more widespread and to provide quality education on the way, which also requires parents to train and co-train with them. Today pre-school educators recognize the need for active participation of families in order to positively influence children's development and learning. It is indisputable fact that parents are the people who are the first teachers of their children and who know them best and have valuable information to share with teachers. Teachers and parents join together for a common purpose; which is to support the child's development and learning to reach the highest point of his/her potential (Kalkan, 2017). The purpose of this research is to determine the family participation strategies of teachers who work in preschool education institutions. In the research, the following questions have been answered.

1. In what level are the opinions of preschool teachers regarding the scale of family participation strategies, in the subscales of the scale and in the whole scale?
2. Do the opinions of preschool teachers on the scale of family participation strategies show meaningful differences according to variables such as gender, marital status, age, occupational seniority, title, place of employment and province where he/she served?

Method

The universe of the study consists of 230 teachers from 23 schools in Elazığ province center and 80 teachers from 8 schools in Bingöl province center in the academic year of 2016-2017. Appropriate sampling method was used for selection of study sample. Participants who are easily accessible are included in the sample of the study in the appropriate sampling method. 159 measurement tools from Elazığ and 75 measurement tools from Bingöl province were taken into consideration. Two measuring tools were used in the study. The scale of "The Scale for Determining Family Participation Strategies Implemented by Preschool Teachers (AKSBÖ)" used in the research was developed by Keleş and Dikici Sığirtmaç (2016). There are 30 items on the scale to determine the level of family participation strategies applied by pre-school teachers. As a result of the first exploratory factor analysis, 5 items were removed from the scale and the scale fell to 25 items. Data collection tools are rated as "Always (5)," Often (4), "Occasionally (3)," Rarely (4), "Never (1). The exploratory factor analysis was carried out by the researcher to ensure the validity of the data collection tools. In the first part of the measurement tool applied for preschool teachers, there are factual questions and in the second part there are 30 items to determine the family participation strategies applied by preschool teachers. Frequency and percentage values were used to determine the demographic characteristics of the teachers (gender, marital status, age, occupational seniority, title, place of employment

and province where he/she served). Arithmetic mean and standard deviation techniques were used to determine the levels of teacher opinions. Independent groups t-Test was applied to determine whether there was a significant difference between the opinions expressed in terms of gender, marital status and title variables. In addition, in order to determine whether there was a meaningful difference between their views in terms of age and seniority, one-way analysis of variance (ANOVA) was used to determine whether there was a difference between the groups' averages.

Findings

It has been determined that pre-school teachers apply the subscales of *teacher-supported family communication* and *school management-home visits* and family participation strategies in the whole scale in the level of *often*; the family participation strategies in the sub-dimension of *teacher-family information* in *often* and family participation strategies in the sub-dimension of *family education* in the level of *rarely*. According to the gender variable, there was a significant difference between the *teacher-supported family communication*, *teacher-family information* sub-dimensions and the teachers' opinions in the whole scale. According to the variable of the title, there was a significant difference between the teacher's opinions in the sub-dimensions of *teacher-supported family communication*, *teacher-family information* and in the whole scale. According to the variable of the place of employment, there was a meaningful difference between the teacher's opinions in the sub-dimensions of *teacher-supported family communication*, *teacher-family information* and in the whole scale. According to variable of the province where he/she served, there was a meaningful difference between the teacher's opinions in the sub-dimensions of *teacher-supported family communication and teacher-family informing* and in the whole scale. According to seniority variable, in the teacher-supported family communication sub-dimension, teachers with fewer seniority years use the strategies less in this sub-dimension.

Discussion & Conclusion

Female managers expressed that they use family participation strategies more than men. According to the results of Bayraktar, Güven and Temel (2016), there was no significant difference between the attitudes of the teachers towards the family participation studies according to the gender variables. There is a difference with this study. Candidate teachers stated that they use family participation strategies less than teachers. According to the results of Bayraktar, Güven and Temel (2016), no significant difference was found between the attitudes of the teachers to the family participation studies according to the working staff variable. The results vary. Teachers working in nursery class stated that they used family participation strategies less than teachers in pre-school. According to the results of the study conducted by Bayraktar, Güven and Temel (2016), no significant difference was found between the attitudes of the teachers towards the family participation studies according to the variable of the institution they worked. The results are different. Teachers working in Bingöl have stated that they use the family participation strategies less than Elazığ teachers. There was no significant difference between the views of the teachers according to the marital status and age variables. In research conducted by Eğmez (2008) and Ünüvar (2010) on family participation, views of the majority of teachers about family participation in schools in rural and urban areas shows differences in favor of the schools in urban areas.

In many studies (Chavkin, 1993; Lareau, 1996) it is found that, in the places where the smaller, rural, and their low socio-economic level affect family participation activities, the socio-economic levels and the level of opportunities of the people living in the area in which the school is located, family involvement activities have been at a very low level.

Okulöncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejileri

Necmi GÖKYER

Elazığ Fırat University

Öz

Bu araştırmanın amacı, okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin aile katılım stratejilerinin düzeyini belirlemektir. Araştırmada betimsel yöntem tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezinde 23 okulda görev yapan 230, Bingöl il merkezlerinde 8 okulda görev yapan 80 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma örnekleminin seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yönteminde kolay ulaşılabilen katılımcılar araştırmanın örnekleminde yer alır. Elazığ ilinden 159, Bingöl ilinden de 75 ölçme aracı değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmada kullanılan "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçeği (AKSBÖ)" Keleş ve Dikici Sığırmaç (2016) tarafından geliştirilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları aile katılım stratejilerinin düzeyini belirlemek amacıyla ölçekte 30 madde bulunmaktadır. Yapılan birinci açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçekten 5 madde çıkarılmış ve ölçek 25 maddeye inmiştir. Çalışma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin; öğretmen destekli aile iletişimi, okul yönetimi-ev ziyaretleri alt boyutları ve ölçeğin tamamında yer alan aile katılım stratejilerini sık sık düzeyinde; Öğretmen-aile bilgilendirme alt boyutundaki aile katılım stratejilerini ara sıra düzeyinde ve aile eğitimi alt boyutundaki aile katılım stratejilerini ise, nadiren düzeyinde kullandıkları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okulöncesi, öğretmen, aile katılımı



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 18, Sayı 3, 2017
ss. 334-348
DOI: 10.17679/inuefd.345583

Gönderim Tarihi : 21.10.2017
1. Düzeltme : 30.10.2017
2. Düzeltme : 16.11.2017
Kabul Tarihi : 26.12.2017

Önerilen Atıf

Gökyer, N. (2017). Okulöncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 334-348. DOI: 10.17679/inuefd.345583

GİRİŞ

Ekolojik kurama göre mikro-sistem olarak açıklanan ve bireyin gelişimini doğrudan etkileyen en derin düzey, çekirdek ailedir. Bu nedenle erken çocukluk döneminde, gerek gelişimsel gerekse eğitimsel boyutta çocuğa verilecek tüm desteklerde, aileden ayrı bir girişimin başarılı olamayacağı bilinmektedir. Bu durum özellikle okul öncesi dönemde çocuğa ve ailesine ilişkin bütüncül bir yaklaşım geliştirilmesini gerektirmektedir. Çünkü çocuk ilk kez bu dönemde ailesinden ayrılarak farklı bir ortam olan okul öncesi eğitim kurumuna adım atmaktadır (Güler, 2009; Güler Yıldız, 2017, s.13). Okulöncesi eğitim, çocukların zihinsel, duyuşsal, sosyal ve bedensel gelişimleri açısından kritik bir dönemdir. Bu nedenle bu yaş grubundaki çocuklar için aile önemli bir destek kaynağıdır. Aile, çocukların yaşamla ilgili ilk deneyimlerini kazandıkları, kendilerine güven duygularını geliştirdikleri, sosyalleşmeyi ve topluma uygun tutum ve davranışlar sergilemeyi öğrendikleri ortamdır. Çocuklar bu ortamda kendilerini okul hayatına hazırlayacak beceri ve yeteneklerini geliştirme fırsatı da bulmaktadırlar (Ertürk Kara, 2017, s. 36)

Çocuklar hayata dair gerekli temel bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkları ilk olarak aile ortamında kazanmaktadır. Aileden sonra ise çocukların gelişimlerini destekleme ve onu toplumsal yaşama hazırlama görevi okul öncesi eğitim kurumlarına düşmektedir. Çocukların kendilerini gerçekleştirebilmeleri yani her alanda ulaşabilecekleri en üst performans düzeyine ulaşabilmeleri açısından bu iki kurumun işbirliği içerisinde çalışması oldukça önemlidir. Epstein'in "Etki Alanlarının Örtüşmesi" kuramıyla birlikte eğitimcilerin ailelerle ortaklık ve işbirliği içerisinde olması görüşünün temelleri atılmıştır. Bu kuram anne babanın çocuğun eğitim ortamı ve yakın çevresi ile olan etkileşimini açıklamada psikolojik, eğitimsel ve sosyolojik bakış açılarını bir araya getirmektedir. Ailelerin, aile katılım çalışmalarına aktif olarak katılmasını sağlama görevi öğretmenlere düşmektedir (Epstein, 2005). Aile katılımını, Epstein (2002) "okulla anne babalar arasındaki çok boyutluluğa dayalı her türlü iletişim ve etkileşim örüntüsü olarak tanımlamıştır. Ireland (2014) ise aile katılımını "çocuk okula başladığında ailenin çocuğun eğitimine katılım oranı" olarak ifade etmiştir. Bir başka tanımda ise aile katılımı "ailelerin çocukların yaşamında birincil etkisi olduğunu kabul ederek, çocuğun doğumundan yetişkinliğe kadar eğitimi ve gelişimi konularında ailelerin her yönüyle çocuğun eğitimine katılmaları" olarak belirtilmiştir (Bayraktar, Güven ve Temel, 2016).

Eğitim programı, aileler tarafından desteklenmediği sürece istenen düzeyde etkili olamamaktadır. Ayrıca ailelerin katılım çalışmaları ile çocukların kendilerini güvende ve desteklenmiş hissetmeleri de sağlanmaktadır. Okul öncesi eğitimde en iyi yaklaşım, çocuğu tek başına birey olarak değil, aile ile birlikte ele alan yaklaşımdır. Bu nedenle aile katılım çalışmaları önemli görülmektedir (Aral, Kandir ve Yaşar, 2002; Beaty, 2000; Kostelnik ve diğerleri 2004; Erkan 2010; Catron ve Allen 2003; Temel, 2008; Bayraktar, Güven ve Temel, 2016). Okul öncesi eğitimde aile katılımının en önemli hedefi, eğitimde devamlılığı ve bütünlüğü sağlamaktır. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklarda kalıcı davranış değişikliklerinin gerçekleşebilmesi, programda planlanan öğrenme yaşantılarının ailede de sürdürülmesi ile mümkün olabilir. Eğitim programı, aileler tarafından desteklenmediği sürece istenen düzeyde etkili olamamaktadır. Okul öncesi eğitimde en iyi yaklaşım, çocuğu tek başına birey olarak değil, aile ile birlikte ele alan yaklaşımdır. Çünkü ebeveynler; çocukların "ilk ve devamlı öğretmenleridir" ve çocuklarla çalışmada eğitimcilere alternatif yollar önermektedir (Aral, Kandir ve Yaşar, 2002; Köksal ve Eğmez, 2008; Temel, 2008; Tezel, Şahin ve Ersoy, 1999). Epstein çocukların hayatlarını etkileyen üç unsurdan bahsetmektedir. Bunlar aile, okul ve toplumdur (Keleş ve Dikici Sığırtmaç, 2016). Pek çok araştırmacı aile katılımı ve çocuğun başarıları arasında pozitif bir ilişki olduğu konusunda hem fikirdir (Nakagawa ve Kuehne, 1989; Henderson ve Berla, 1994; Reynolds et al., 1996; Marcon, 1998; Slaughter, Lindsey, Akt. Miedel and Reynolds, 1999). ABD genelinde "aile katılımı", erken çocukluk eğitimi programlarının önemli bir parçası olarak kabul edilmektedir. Anne babanın eğitimi ve çocuklarının eğitimine katılımı birçok bilimsel çalışmaya konu olmaktadır. Özellikle, aile-okul iletişimi, okuldaki eğitimsel süreçler konusunda ailelerin bilinçlendirilmesi için eğitimler verilmektedir (Kalkan, 2017, s.168).

Aileler doğal ev ortamında zengin öğrenme olanakları sunarak çocukların ilk eğitim ortamı sayılabilirler. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarında, çocuklarda kalıcı davranış değişiklikleri sağlamak ve okul öncesi eğitimin hedeflerine ulaşmak için okul ve aile arasında güçlü bir işbirliğinin olması ve öğrenme deneyimlerinin ailede sürdürülebilmesi gerekir. Kurumlarda verilen okul öncesi eğitimin, aileyle işbirliği içinde yürütülmesi gerektiği, okul öncesi eğitim programlarının, ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın, aileler tarafından

desteklenmediği takdirde etkili olmadığı dikkate alındığında, okul-aile işbirliğinin önemi daha iyi anlaşılır (Sucuka vd., 1997; Coleman ve Churchill, 1997; Fetihi, 1998; Aral vd., 2000; Tezel Şahin ve Ünver, 2005; Arabacı ve Aksoy, 2005; Yazıcı vd., 2005; Aydoğan, 2017). Okul öncesi eğitim kurumlarında nitelikli eğitim verilmesi çocuğun hayatında en etkili yere sahip olan ailelerle yapılan işbirliğine bağlıdır (Arabacı, 2003; Keleş ve Dikici Sığırtaç, 2016). Kurumlarda ailelerle yapılan işbirliği "aile katılımı" olarak ifade edilmektedir (Jeynes, 2011). Aile katılımı çocukların akademik, bireysel gelişimlerini desteklenmesi ve ihtiyaç hissedilen konularda aileye bilgi ve beceri kazandırılması, öğretmen ve okul yönetimiyle iletişim kurulmasının sağlanması ve kurumlarda yapılan çalışmalara gönüllü olarak katılmasının sağlanması olarak tanımlanmaktadır (Lindberg, 2014).

Okul öncesi dönemde özel bir öneme sahip olan okul-aile işbirliği kapsamında, çocuk ve ailesi bir bütün olarak ele alınır ve okul öncesi eğitimin hedefleri belirlenirken çocukla birlikte aile de eğitim sürecine dâhil edilir. Bu süreçte okul ve ailenin etkili, pozitif bir işbirliğine gidebilmeleri ve tarafların bundan en üst düzeyde yarar sağlayabilmeleri için, aile katılımına ve bununla ilgili çalışmalara ihtiyaç duyulur (Akbaba ve Samancı, 2004; Kaya, 2002; Harrison, 2003; Eliason ve Jenkins, 2003; Aydoğan, 2017).

Ülkelerin okul öncesi eğitimi daha yaygın hale getirebilmesi ve bu yolda ilerlerken nitelikli eğitimi de sağlayabilmeleri gerekirken, bu ise anne babaları da eğitmeyi ve üstelik onlarla işbirliği yaparak eğitime dâhil etmeyi de gerektirmektedir. Bugün okul öncesi eğitimcileri çocukların gelişimlerini ve öğrenmelerini olumlu şekilde etkileyebilmek için ailelerin aktif katılımına olan gerekliliği kabul etmektedir. Ailelerin çocukların ilk öğretmeni ve çocuklarını en iyi tanıyan kişiler oldukları ve öğretmenlerle paylaşacak değerli bilgilere sahip olmaları yadsınamaz gerçeklerdir. Öğretmenler ve aileler ortak bir amaçta birleşmektedir; bu da çocuğun gelişim ve öğrenmesini potansiyelinin en üst noktasına ulaşması yönünde desteklemektir (Kalkan, 2017).

Bu araştırmanın amacı, okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin aile katılım stratejilerini belirlemektir. Araştırmada, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Okulöncesi öğretmenlerinin aile katılım stratejilerini kullanma düzeyi nedir?
2. Okulöncesi öğretmenlerinin kullandıkları aile katılım stratejilerini kullanma düzeyleri; cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki kıdem, unvan, görev yeri ve çalıştığı il gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Bu araştırma tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2009:77).

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezinde bulunan 23 okuldaki 230, Bingöl il merkezlerinde bulunan 8 okuldaki 80 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma örnekleminin seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden birisidir. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmacılar tarafından genellikle rastgele ya da sistemli biçimde örneklem belirlemenin güç olduğu durumlarda kullanılabilir. Uygun örnekleme yönteminde kolay ulaşılabilen katılımcılar araştırmanın örnekleminde yer alır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2014; Tabachnick ve Fidel, 2007). Bütün okullara ulaşılmıştır. Elazığ ilinden 159, Bingöl ilinden de 75 ölçme aracı değerlendirmeye alınmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri incelendiğinde; % 89,7'si kadın (210 kişi), % 10,3'ü (24 kişi) erkektir. Öğretmenlerin %58,1'i (136 kişi) evli, %41-9'u (98 kişi) bekar. %54,7'si 21-30 yaş (128 kişi), %31,6'sı 31-40 yaş (74 kişi), %9,4'ü (22 kişi) 41-50 yaş ve %4,3'ü (10 kişi) 51 yaş ve üzeri grubundadır. %23,1'i (54 kişi) 1-2 yıl kıdeme, %35,5'i (83 kişi) 3-7 yıl kıdeme, %28,2'si (66 kişi) 8-12 yıl kıdeme, %5,1'i (12 kişi) 13-17 yıl, %4,3'ü (10 kişi) 18-22 yıl ve %3,8'i 23 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin %17,1'i (40 kişi) aday öğretmen, %82,9'u (194 kişi) öğretmen unvanına sahiptir. %24,4'ü (57 kişi) anasınıflarında görev yaparken, %75,6'sı (177 kişi) anaokullarında görev yapmaktadır. %32,1'i (75 kişi) Bingöl ilinde görev yaparken, %67,9'u (159 kişi) Elazığ ilinde görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçeği (AKSBÖ)" Keleş ve Dikici Sığırtaç (2016) tarafından geliştirilmiştir. Veri toplama araçları; "Her zaman (5), "Sık sık (4), "Ara sıra (3), "Nadiren (4), "Hiçbir zaman (1) şeklinde derecelendirilmiştir. Veri toplama araçlarının aralıkları 4/5= .80'dir. Okulöncesi öğretmenleri için uygulanan ölçme aracının birinci bölümünde olgusal sorular, ikinci bölümde ise, okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları aile katılım stratejilerini belirlemek

amacıyla 30 madde bulunmaktadır. Yapılan birinci açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçekten 5 madde çıkarılmış ve 30 madde olan ölçek 25 maddeye inmiştir. Okulöncesi öğretmenlerin görüşlerine göre, "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçeği (AKSBÖ)" dört faktörlüdür. Ölçeğin genelini Cronbach's Alpha değeri ,915'tir. Ölçeğin birinci boyutunun güvenilirlik değeri ,86'dır. İkinci boyutun güvenilirlik değeri ,74'tür. Üçüncü boyutun güvenilirlik değeri ,80'dir. Dördüncü boyutun güvenilirlik değeri ,95'tir.

Verilerin çözümü

Veriler, SPSS for Windows 21 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin demografik özelliklerini (cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki kıdem, unvan, görev yeri ve çalıştığı il) belirlemek için frekans ve yüzde değerleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin aile katılım stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma teknikleri kullanılmıştır. Cinsiyet, medeni durum ve unvan değişkenleri açısından belirtilen görüşler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-Testi yapılmıştır. Ayrıca yaş ve kıdem değişkenleri açısından öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile grupların ortalamaları arasında fark olup olmadığı sınanmıştır. Az sayıda denekten oluşan grupların bir değişkene ait puanları arasında gözlenen farkın anlamlılığını test etmek için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Uygulanan testlerin anlamlılık düzeyi ,05 olarak alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları aile katılım stratejilerini belirlemek amacıyla uygulanan ölçekten elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

1. Okulöncesi öğretmenlerinin aile katılım stratejilerini kullanma düzeyleri, ölçeğin alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında nedir?

Tablo 1
Öğretmenlerinin aile katılım stratejilerini kullanma düzeyleri

Alt boyutlar	n=234	\bar{X}	SS
1.Öğretmen destekli aile iletişimi		4,03	,79
2. Öğretmen-aile bilgilendirme		3,11	,94
3.Aile eğitimi		2,31	,94
4.Okul yönetimi-ev ziyaretleri		3,79	1,21
5. Ölçeğin tamamı		3,50	,66

Tablo 1'de de görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenleri; *öğretmen destekli aile iletişimi* ($\bar{X}=4,03$), *Okul yönetimi-ev ziyaretleri* ($\bar{X}=3,79$) alt boyutları ve ölçeğin tamamında ($\bar{X}=3,50$) yer alan aile katılım stratejilerini *sık sık* düzeyinde uygulamaktadırlar. *Öğretmen-aile bilgilendirme* alt boyutundaki aile katılım stratejilerini ($\bar{X}=3,11$) *ara sıra* düzeyinde ve *aile eğitimi* alt boyutundaki aile katılım stratejilerini ise, ($\bar{X}=2,31$) *nadiren* düzeyinde uygulamaktadırlar.

2. Okulöncesi öğretmenlerinin kullandıkları aile katılım stratejilerini kullanma düzeyleri; cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki kıdem, unvan, görev yeri ve çalıştığı il gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Alt amacına yönelik analiz sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2
Öğretmenlerin Aile Katılım Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Değişkenler	N	\bar{X}	SS	Levene		t	p
					F	p		
1.Öğretmen destekli aile iletişimi	Kadın	210	4,10	,74	4,419		3,792	,000
	Erkek	24	3,47	,96				
2. Öğretmen-aile bilgilendirme	Kadın	210	3,16	,93	,081		2,564	,011
	Erkek	24	2,65	,95				
3.Aile eğitimi	Kadın	210	2,29	,92	,441		-,870	,392

	Erkek	24	2,49	1,08				
4.Okul yönetimi-ev ziyaretleri	Kadın	210	3,83	1,22	,901	,344	1,569	,127
	Erkek	24	3,46	1,07				
5. Ölçeğin tamamı	Kadın	210	3,54	,64	1,032	,311	2,570	,011
	Erkek	24	3,17	,78				
1.Öğretmen destekli aile iletişimi	Evli	136	4,11	,75	1,340			
	Bekar	98	3,91	,82		,248	1,889	,060
2. Öğretmen-aile bilgilendirme	Evli	136	3,21	,96	,159	,691	1,81	,071
	Bekar	98	2,98	,91			2	
3.Aile eğitimi	Evli	136	2,24	,93	,920	,338	-1,194	,234
	Bekar	98	2,39	,94				
4.Okul yönetimi-ev ziyaretleri	Evli	136	3,91	1,18	1,212	,272	1,741	,083
	Bekar	98	3,63	1,24				
5. Ölçeğin tamamı	Evli	136	3,57	,63	1,855	,174	1,774	,078
	Bekar	98	3,41	,70				
1.Öğretmen destekli aile iletişimi	Aday öğret.	40	3,61	,87	1,728	,190	-3,814	,000
	Öğretmen	194	4,12	,74				
2. Öğretmen-aile bilgilendirme	Aday öğret.	40	2,65	,92	,482	,488	-3,439	,001
	Öğretmen	194	3,21	,92				
3.Aile eğitimi	Aday öğret.	40	2,47	,99	,414	,520	1,124	,266
	Öğretmen	194	2,27	,93				
4.Okul yönetimi-ev ziyaretleri	Aday öğret.	40	3,69	1,09	1,152	,284	-,644	,522
	Öğretmen	194	3,81	1,24				
5. Ölçeğin tamamı	Aday öğret.	40	3,29	,73	,226	,635	-2,182	,030
	Öğretmen	194	3,54	,64				
1.Öğretmen destekli aile iletişimi	Anasınıfı	57	3,59	,94	11,525			
	Anaokulu	177	4,17	,67		,001*	-5,075	,000
2. Öğretmen-aile bilgilendirme	Anasınıfı	57	2,70	1,01	5,036	,026*	-3,861	,000
	Anaokulu	177	3,24	,88				
3.Aile eğitimi	Anasınıfı	57	2,32	,94	,069	,792	,139	,890
	Anaokulu	177	2,30	,94				
4.Okul yönetimi-ev ziyaretleri	Anasınıfı	57	3,78	1,12	1,974	,161	-,041	,968
	Anaokulu	177	3,79	1,24				
5. Ölçeğin tamamı	Anasınıfı	57	3,29	,78	2,858	,092	-2,709	,007
	Anaokulu	177	3,56	,61				
1.Öğretmen destekli aile iletişimi	Bingöl	75	3,52	,88	15,094			
	Elazığ	159	4,27	,61		,000*	-7,630	,000
2. Öğretmen-aile bilgilendirme	Bingöl	75	2,72	,97	5,051	,026*	-4,475	,000
	Elazığ	159	3,29	,87				
3.Aile eğitimi	Bingöl	75	2,39	1,01	1,395	,239	,893	,374
	Elazığ	159	2,27	,90				
4.Okul yönetimi-ev ziyaretleri	Bingöl	75	3,77	1,11	3,830	,052	-,149	,881
	Elazığ	159	3,80	1,26				
5. Ölçeğin tamamı	Bingöl	75	3,28	,70	,120	,729	-3,545	,000
	Elazığ	159	3,60	,62				

Tablo 2’de görüldüğü gibi, cinsiyet değişkenine göre, *öğretmen destekli aile iletişimi*, (kadın \bar{X} =4,10 ve erkek \bar{X} =3,47) *öğretmen-aile bilgilendirme* (kadın \bar{X} =3,16 ve erkek \bar{X} =2,65) alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında (kadın \bar{X} =3,54 ve erkek \bar{X} =3,17) öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark çıkmıştır.

Unvan değişkenine göre, *öğretmen destekli aile iletişimi*, (aday öğretmen $\bar{X}=3,61$ ve öğretmen $\bar{X}=4,12$) *öğretmen-aile bilgilendirme* (aday öğretmen $\bar{X}=2,65$ ve öğretmen $\bar{X}=3,21$) alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında (aday öğretmen $\bar{X}=3,29$ ve öğretmen $\bar{X}=3,54$) öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Ölçeğin tamamında aday öğretmenler aile katılım stratejilerini, öğretmenlere göre daha az kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Görev yeri değişkenine göre, *öğretmen destekli aile iletişimi*, (anasınıfı $\bar{X}=3,59$ ve anaokulu $\bar{X}=4,17$) *öğretmen-aile bilgilendirme* (anasınıfı $\bar{X}=2,70$ ve anaokulu $\bar{X}=3,24$) alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında (anasınıfı $\bar{X}=3,29$ ve anaokulu $\bar{X}=3,56$) öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Anasınıfında görev yapan öğretmenler, aile katılım stratejilerini anaokulunda görev yapan öğretmenlere göre, daha az kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Görev yapılan il değişkenine göre, *öğretmen destekli aile iletişimi*, (Bingöl $\bar{X}=3,52$ ve Elazığ $\bar{X}=4,27$) ve *öğretmen-aile bilgilendirme* (Bingöl $\bar{X}=2,72$ ve Elazığ $\bar{X}=3,29$) alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında (Bingöl $\bar{X}=3,28$ ve Elazığ $\bar{X}=3,60$) öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Bingöl'de görev yapan öğretmenler, aile katılım stratejilerini Elazığ'da görev yapan öğretmenlere göre daha az kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri arasında medeni durum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Tablo 2'de de görüldüğü gibi, okulöncesi öğretmenlerinin aile katılım stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin ortalamaların, cinsiyet, görev yeri ve çalışma yeri değişkenlerine göre homojen dağılım göstermediği ortaya çıkmıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğretmen destekli aile iletişimi ve öğretmen-aile bilgilendirme alt boyutlarında, cinsiyet, görev yeri ve çalışma yeri değişkenlerine ait puanlar arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir. Bu nedenle grup ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Kullandıkları Aile Katılım Stratejilerine İlişkin Mann Whitney U- Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Cinsiyet	n	Sıra ort.	Sıra toplamı	U	p
1.Öğretmen destekli aile iletişimi	Kadın	210	122,59	25743,00	1452,000	,001
	Erkek	24	73,00	1752,00		
1. Öğretmen destekli aile iletişimi	Anasınıfı	57	83,10	4736,50	3083,500	,000
	Anaokulu	177	128,58	22758,50		
2. Öğretmen-aile bilgilendirme	Anasınıfı	57	90,93	5183,00	3530,000	,001
	Anaokulu	177	126,06	22312,00		
1. Öğretmen destekli aile iletişimi	Bingöl	75	73,22	5491,50	2641,500	,000
	Elazığ	159	138,39	22003,50		
2. Öğretmen-aile bilgilendirme	Bingöl	75	93,09	6981,50	4131,500	,000
	Elazığ	159	129,02	20513,50		

Tablo 3'te de görüldüğü gibi, öğretmen destekli aile iletişimi alt boyutunda, kadın öğretmenlerle erkek olanların aile katılım stratejilerini kullanmalarına ilişkin sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Erkek öğretmenler bu alt boyuttaki aile katılım stratejilerini kadınlara göre daha az kullanmaktadırlar. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, öğretmen destekli aile iletişimi alt boyutunda, anasınıfı öğretmenleri aile katılım stratejilerini anaokulu öğretmenlerine göre daha az kullanmaktadırlar. Öğretmen-aile bilgilendirme alt boyutunda, anasınıfı öğretmenleri aile katılım stratejilerini anaokulu öğretmenlerine göre daha az kullanmaktadırlar. Öğretmen destekli aile iletişimi alt boyutunda, Bingöl ilinde görev yapan öğretmenler, aile katılım stratejilerini Elazığ'da görev yapan öğretmenlerine göre daha az

kullanmaktadırlar. Öğretmen-aile bilgilendirme alt boyutunda, Bingöl ilinde görev yapan öğretmenler, aile katılım stratejilerini Elazığ ilinde görev yapan öğretmenlere göre daha az kullanmaktadırlar.

3. Okulöncesi öğretmenlerinin aile katılım stratejileri ölçeğine ilişkin görüşleri; kıdem değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Alt amacına yönelik yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4
Yaş ve kıdem değişkenine göre ANOVA sonuçları

Alt Boyutlar	Değişkenler	N	\bar{x}	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Yaş										
1.Öğretmen destekli aile iletişimi	21-30	128	3,93	Gruplarasası	3,389	3	1,130	1,829	,143	-
	31-40	74	4,20	Gruplariçi	142,055	230	,618			
	41-50	22	4,06	Toplam	145,444	233				
	51 ve üzeri	10	3,97							
2. Öğretmen-aile bilgilendirme	21-30	128	3,02	Gruplarasası	2,977	3	,992	1,108	,347	-
	31-40	74	3,18	Gruplariçi	206,052	230	,896			
	41-50	22	3,37	Toplam	209,029	233				
	51 ve üzeri	10	3,16							
3.Aile eğitimi	21-30	128	2,37	Gruplarasası	4,420	3	1,473	1,670	,174	-
	31-40	74	2,15	Gruplariçi	202,931	230	,882			
	41-50	22	2,28	Toplam	207,351	233				
	51 ve üzeri	10	2,76							
4.Okul yönetimi-ev ziyaretleri	21-30	128	3,71	Gruplarasası	4,409	3	1,470	,993	,397	-
	31-40	74	3,79	Gruplariçi	340,370	230	1,480			
	41-50	22	4,04	Toplam	344,779	233				
	51 ve üzeri	10	4,26							

Tablo 4'te de görüldüğü gibi, yaş değişkenine göre, okulöncesi öğretmenlerinin aile katılım stratejilerini kullanma düzeylerini öğrenmek için yapılan ANOVA sonuçları, bütün alt boyutlar için anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

4. Okulöncesi öğretmenlerinin aile katılım stratejileri ölçeğine ilişkin görüşleri; kıdem değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Alt amacına yönelik yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5
Okulöncesi öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin Kruskal-Wallis H Testi sonuçları

Alt boyutlar	Değişkenler	n	Sıra ort.	sd	χ^2	p
1.Öğretmen destekli aile iletişimi	Kıdem					
	1-2 yıl	54	81,65	5	25,589	,000
	3-7 yıl	83	124,72			
	8-12 yıl	66	141,17			
	13-17 yıl	12	115,21			
	18-22 yıl	10	93,85			
23 yıl ve üstü	9	121,78				
2. Öğretmen-aile bilgilendirme	1-2 yıl	54	89,81	5	14,895	,011

	3-7 yıl	83	116,93		
	8-12 yıl	66	132,19		
	13-17 yıl	12	130,38		
	18-22 yıl	10	136,00		
	23 yıl ve üstü	9	143,50		
3.Aile eğitimi	1-2 yıl	54	133,77	5	
	3-7 yıl	83	102,73		
	8-12 yıl	66	113,20		
	13-17 yıl	12	122,96		11,282 ,046
	18-22 yıl	10	151,75		
	23 yıl ve üstü	9	142,28		
4.Okul yönetimi-ev ziyaretleri	1-2 yıl	54	103,33	5	
	3-7 yıl	83	112,20		
	8-12 yıl	66	131,34		
	13-17 yıl	12	105,13		8,818 ,117
	18-22 yıl	10	130,05		
	23 yıl ve üstü	9	152,39		

Tablo 5’de de görüldüğü gibi, okulöncesi öğretmenlerinin aile katılım stratejilerini kullanma düzeylerinin, kıdem değişkenine göre karşılaştırılmasında, az sayıda denekten oluşan grupların bir değişkene ait puanları arasında gözlenen farkın anlamlılığını test etmek için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğretmen destekli aile iletişimi, öğretmen-aile bilgilendirme ve aile eğitimi alt boyutlarında değişkenlere ait puanlar arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir. Grup ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla da Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Tablo 6

Öğretmen görüşlerine göre aile katılım stratejilerine ilişkin Mann Whitney U- Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Kıdem	n	Sıra ort.	Sıra toplamı	U	p	
1.Öğretmen destekli aile iletişimi	1-2 yıl	54	54,55	2945,50	1460,500	,001	
	3-7 yıl	83	78,40	6507,50			
	1-2 yıl	54	43,25	2335,50	850,500	,000	
	8-12 yıl	66	74,61	4924,50			
	8-12 yıl	66	40,70	2686,50	184,500	,025	
	18-22 yıl	10	23,95	239,50			
2. Öğretmen-aile bilgilendirme	1-2 yıl	54	59,41	3208,00	1723,000	,021	
	3-7 yıl	83	75,24	6245,00			
	1-2 yıl	54	48,54	2621,00	1136,000	,001	
	8-12 yıl	66	70,29	4639,00			
	1-2 yıl	54	30,46	1645,00	160,000	,040	
	18-22 yıl	10	43,50	435,00			
	1-2 yıl	54	30,05	1622,50	137,500	,037	
	23 yıl ve üstü	9	43,72	393,50			
	3.Aile eğitimi	1-2 yıl	54	79,38	4286,50	1680,500	,013
		3-7 yıl	83	62,25	5166,50		
3-7 yıl		83	44,73	3713,00	227,000	,019	
18-22 yıl		10	65,80	658,00			

Tablo 6'da da görüldüğü gibi, öğretmen destekli aile iletişimi alt boyutunda, kıdemi 1-2 yıl olan öğretmenlerle 3-7 yıl olanlar; kıdemi 1-2 yıl olanlarla 8-12 yıl olanlar; kıdemi 8-12 yıl olanlarla 18-22 yıl olanların aile katılım stratejilerini kullanmalarına ilişkin sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Kıdem yılı az olan öğretmenler bu alt boyuttaki stratejileri daha az kullanmaktadırlar. Ancak 18-22 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin de kıdem yılı düşük olan öğretmenler gibi aile destekli iletişim stratejilerini düşük seviyede kullanmaları dikkat çekicidir. Öğretmen-aile bilgilendirme alt boyutunda, kıdem yılı 1-2 yıl olan öğretmenlerle; 3-7 yıl, 8-12 yıl, 18-22 yıl ve 23 yıl ve üstü olanların aile katılım stratejilerini kullanmalarına ilişkin sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Kıdem yılı az olan öğretmenler bu alt boyuttaki stratejileri daha az kullanmaktadırlar. Bu durum, öğretmenlik kıdeminin ve tecrübesinin aile katılım stratejilerini kullanma düzeyini artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Aile eğitimi alt boyutunda, kıdem yılı 1-2 yıl olan öğretmenlerle 3-7 yıl; 3-7 yıl olanlarla, 18-22 yıl olanların aile katılım stratejilerini kullanmalarına ilişkin sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bu alt boyutta kıdem yılı 1-2 yıl olan öğretmenlerle, 18-22 yıl olan öğretmenlerin aile eğitimi stratejilerini daha fazla kullandıkları ortaya çıkmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin; *öğretmen destekli aile iletişimi*, *okul yönetimi-ev ziyaretleri* alt boyutları ve ölçeğin tamamında yer alan aile katılım stratejilerini *sık sık* düzeyinde; *Öğretmen-aile bilgilendirme* alt boyutundaki aile katılım stratejilerini *ara sıra* düzeyinde ve *aile eğitimi* alt boyutundaki aile katılım stratejilerini ise, *nadiren* düzeyinde uyguladıkları belirlenmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre, *öğretmen destekli aile iletişimi*, *öğretmen-aile bilgilendirme* alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Kadın yöneticiler aile katılım stratejilerini erkeklere göre, daha fazla kullandıklarını ifade etmişlerdir. Okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin çoğunluğunun kadın olması, bu yaş grubundaki çocukların da daha çok anneleriyle okula gelmeleri ve annelerine bağılıklarının daha yüksek olması gibi nedenler iletişimin daha samimi olmasına neden olmuş olabilir. Bayraktar, Güven ve Temel (2016) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin cinsiyet değişkenlerine göre aile katılım çalışmalarına yönelik tutumları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Bu çalışma ile farklılık görülmektedir.

Unvan değişkenine göre, *öğretmen destekli aile iletişimi*, *öğretmen-aile bilgilendirme* alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Aday öğretmenler aile katılım stratejilerini öğretmenlere göre, daha az kullandıklarını ifade etmişlerdir. Aday öğretmenlerin, gerek kıdemlerinin gerekse tecrübelerinin az olması, ailelerle iletişimlerinin yetersiz kalmasına neden olmuş olabilir. Yine işlerindeki yoğunluk ve mesleğin ilk yılındaki sorumluluklarını yerine getirmeye öncelik verme gibi nedenlerden dolayı, aileleri bilgilendirmenin ve öğretmen- aile iletişimini güçlendirmenin önemini kavrayamamış olabilirler. Bayraktar, Güven ve Temel (2016) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin çalıştığı kadro değişkenine göre aile katılım çalışmalarına yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Sonuçlar farklılık göstermektedir.

Görev yeri değişkenine göre, *öğretmen destekli aile iletişimi*, *öğretmen-aile bilgilendirme* alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Anasınıfında görev yapan öğretmenler, aile katılım stratejilerini anaokulunda görev yapan öğretmenlere göre, daha az kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bayraktar, Güven ve Temel (2016) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin çalıştığı kurum değişkenine göre aile katılım çalışmalarına yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Sonuçlar farklıdır.

Görev yapılan il değişkenine göre, *öğretmen destekli aile iletişimi*, ve *öğretmen-aile bilgilendirme* alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Bingöl'de görev yapan öğretmenler, aile katılım stratejilerini Elazığ'da görev yapan öğretmenlere göre daha az kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri arasında medeni durum ve yaş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Aile katılımına ilişkin olarak Eğmez (2008) ve Ünüvar (2010) gerçekleştirdikleri araştırmalarda, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun görüşü aile katılımının kırsal ve kentsel bölgelerde yer alan okullarda kentsel bölgelerde yer alan okullar lehine farklılıklar gösterdiği yönündedir. Pek çok araştırmada (Chavkin, 1993; Lareau, 1996) da okulun bulunduğu bölgede yaşayan insanların sosyo-ekonomik düzeylerinin; sahip oldukları olanakların aile katılımı etkinliklerini etkilediği daha küçük, kırsal ve sosyo- ekonomik düzeyin düşük olduğu yerlerde aile katılımının çok düşük düzeyde kaldığı ortaya konmuştur. Selanik Ay ve Aydoğdu (2016) tarafından yapılan araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin

çoğu aile katılımının yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu akademik ya da sosyal açıdan istenilen düzeyde olmayan öğrencilere sahip ailelerin okuldan uzak kalmaya çalıştıklarını; öğretmenin işine müdahale etmeye çalışan aileler olduğunu; kentsel bölgelerde aile katılımının daha çok önemsendiğini ifade etmişlerdir. Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2007) katılım konusunda okullarda bazı sıkıntıların yaşandığını, bazı velilerin "aile katılımı" fikrini yanlış algılayıp sınıfta öğretmenin işine müdahale etme hakkını da kendinde görebildiklerini belirtmişlerdir.

Kıdem değişkenine göre, öğretmen destekli aile iletişimi alt boyutunda, kıdem yılı az olan öğretmenler bu alt boyuttaki stratejileri daha az kullanmaktadırlar. Ancak 18-22 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin de kıdem yılı düşük olan öğretmenler gibi aile destekli iletişim stratejilerini düşük seviyede kullanmaları dikkat çekicidir. Öğretmen-aile bilgilendirme alt boyutunda, kıdem yılı az olan öğretmenler bu alt boyuttaki stratejileri daha az kullanmaktadırlar. Bu durum, öğretmenlik kıdeminin ve tecrübesinin aile katılım stratejilerini kullanma düzeyini artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Aile eğitimi alt boyutunda, kıdem yılı 1-2 yıl olan öğretmenlerle, 18-22 yıl olan öğretmenlerin aile eğitimi stratejilerini daha fazla kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bayraktar, Güven ve Temel (2016) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin kıdem değişkenine göre aile katılım çalışmalarına yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Sonuçlar farklıdır. Şıvgın (2005) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kıdem yılları ile yaptıkları aile katılım çalışmaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu çalışma sonuçları ile de uyusmamaktadır.

Sonuç olarak, okul öncesi eğitim kurumlarında, çocukların bilişsel, duyuşsal, sosyal ve bedensel gelişmelerini bir bütün olarak sağlamak ve okul öncesi eğitimin kazanımlarına ulaşmak için; okul ve aile arasında güçlü bir işbirliğini sağlamak, öğrenme deneyimlerini ailede sürdürmek için öğretmen destekli aile iletişimi ve aile eğitimi etkinliklerine önem verilmesi gerekir.

Araştırmanın sonuçlarına yönelik öneriler şunlardır:

1. Okulöncesi öğretmenlerinin, *öğretmen-aile bilgilendirme* alt boyutundaki aile katılım stratejilerini *ara sıra* düzeyinde, *aile eğitimi* alt boyutundaki aile katılım stratejilerini ise, *nadiren* düzeyinde uyguladıkları belirlenmiştir. Ailelerin bilgilendirme ve eğitimi konusunda okulöncesi/ anasınıfı öğretmenlerine aile katılımı etkinliklerine yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir.

2. Aday öğretmenlere, *öğretmen destekli aile iletişimi* ve *öğretmen-aile bilgilendirme* alt boyutlarında yer alan aile katılım stratejilerini konusunda rehberlik yapılabilir.

3. Okulun bulunduğu bölgede yaşayan insanların sosyo-ekonomik düzeylerinin, sahip oldukları olanakların aile katılımı etkinliklerini etkilemesi, daha küçük, kırsal ve sosyo- ekonomik düzeyin düşük olduğu yerlerde aile katılımının çok düşük düzeyde kalması gibi nedenlerden dolayı *öğretmen destekli aile iletişimi* ve *öğretmen-aile bilgilendirme* alt boyutlarında, eğitim kurumlarında ebeveynlere farkındalığın artırılması için seminerler verilebilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Akbaba, S., Samancı, O. (2004). İlköğretimde Veli-Öğretmen Görüşmelerinin Değerlendirilmesi, *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü 12. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler*, 2: 1431- 1442.
- Arabacı, N. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarında sınıf içi etkinliklere katılan ve katılmayan annelerin okul öncesi eğitim hakkındaki bilgilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arabacı, N., Aksoy, A., B. (2005). Okul Öncesi Eğitime Katılım Programının Annelerin Bilgi Düzeylerine Etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29: 18-26.
- Aral, N., Kandir, A. ve Can Y.M. (2002). *Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı*. (2. Baskı), İstanbul: YA-PA Yayınları
- Aydoğan, Y. (2017). *Okul Öncesi Eğitim Programlarında Aile Katılımı*. T. Güler Yıldız, Ed.). Anne Baba Eğitimi (4. Baskı) içinde (100-136). Ankara: Pegem Akademi. ISBN 978-605-364-081-3. DOI 10.14527/9786053640813.
- Bayraktar, V., Güven, G. ve Temel, Z. F. (2016). Okul Öncesi Kurumlarda Görev Yapan Öğretmenlerin Aile Katılım Çalışmalarına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (2), 755-770.
- Beatty, J.J. (2000). *Skills for Preschool to Teachers*. New Jersey Columbus: Merrill an Imprint of Prentice Hall Upper Saddle River

- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (4.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Catron, C. and Allen, J. (2003). *"Partnerships with Parents" Early Childhood Curriculum A Creative Play Model*. New Jersey Columbus :Merrill Prentice Hall Upper Saddle River
- Chavkin, N (1993). *Families and Schools in a Pluralistic Society*. Albany, NY. State University of New York Press.
- Coleman, M., Churchill, S. (1997), Challenges to Family Involvement, *Childhood Education*,73 (3): 144-148 .
- Eğmez K. (2008). *Okul öncesi Eğitim Kurumlarında Ailenin Eğitime Katılımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Eliason, C., Jenkins, L. (2003). *A Practical Guide to Early Childhood Curriculum*, Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Epstein L. (2002). *School, Family and Community Partnership: Caring For The Children We Share*. California: Corwin Pres.
- Epstein, J. L. (2005). Links in professional development chain: Preservice and inservice education for effective programs of school, family, and community partnerships. *The New Educator*, 1(2), 125-141.
- Erdoğan, Ç. & Demirkasımoğlu, N. (2010). "Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16 (3), 399-431.
- Erkan, S. (2010). Aile ve Aile Eğitimi ile İlgili Temel Kavramlar. Z.Fulya Temel (Ed.) *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılımı Çalışmaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk Kara, H. G. (2017). Aile Kuramları. T. Güler Yıldız, (Ed.). *Anne Baba Eğitimi* (4. Baskı) içinde (36-55). Ankara: Pegem Akademi. ISBN 978-605-364-081-3. DOI 10.14527/9786053640813
- Fetih, L. (1998). *Okul Öncesi Eğitimde Yönetici-Öğretmen İlişkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Güler, T. (2009). *Okul öncesi eğitimde ailenin önemi ve okul aile işbirliği*. G. Haktanır (Ed.). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. 3. Baskı. Ankara: Anı Yayınevi.
- Güler Yıldız, T. (2017). *Ailenin Tanımı, Tarihsel Gelişimi ve Aile Çeşitleri*. T. Güler Yıldız, (Ed.). *Anne Baba Eğitimi* (4. Baskı) içinde (13-35). Ankara: Pegem Akademi. ISBN 978-605-364-081-3. DOI 10.14527/9786053640813
- Harrison, S. (2003). *Mutlu Çocuk*. (Çev. M. Sağlam) 1. Basım, İstanbul: Dharma Yayınları.
- Ireland, K. (2014). *The Definition of Parent Involvement*. Erişim <http://www.livestrong.com/article/75306-definition-parent-involvement>.
- Jeynes, W. H.(2011). *Parental involvement and academic success*. Routledge Taylor &Francis Group Newyork and London.
- Kalkan, E. (2017). Dünyada Anne Baba Eğitimi ve Aile Katılımı: Amerika Birleşik Devletleri Örneği. T. Güler Yıldız, (Ed.). *Anne Baba Eğitimi* (4. Baskı) içinde (100-136). Ankara: Pegem Akademi. ISBN 978-605-364-081-3. DOI 10.14527/9786053640813.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi. Kavramlar, İlkeler, Teknikler* (4.Basım). Ankara.
- Kaya, Ö. M. (2002). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Programlara Ailelerin İlgisi ve Katımları İle Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Aile Eğitimine Katkısı Konusunda Anne Baba Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi.
- Keleş, O. ve Dikici Sığırtmaç, A. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik çalışması. *Eurasian Academy of Sciences Eurasian Education & Literature Journal*. 6, 49-58.
- Kostelnik, M. Soderman, A.K. and Whiren, A.P (2004) *Developmentally Appropriate Curriculum Best Practices in Early Childhood Education*. Newjersey: Pearson Education inc.
- Köksal Eğmez, F.C. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Ailenin Eğitime Katılımı* (Kocaeli'nde Beş Anaokulunda Yapılan Araştırma). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lareau, A. (1996). Assessing Parent Involvement in Schooling: A Critical analysis. In a Booth & j. Dunn (Eds.), *Family- school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 57-64). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lindberg, E.N. (2014). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin aile katılımı ile ilgili görüşleri. *kuram ve uygulamada eğitim bilimleri, Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(4), 1339-1361
- Miedel, W. T. ve Reynolds, A. J.(1999). Parent Involvement in early intervention for disadvantaged children: does it matter? *Journal of School Psychology*, 37, (4), 379-402.

- Sucuka, N., Özkök, S. Ü., Vardar, B. (1997). Anne-Çocuk Eğitim Programı: Uygulama ve Değerlendirme, Okulöncesi Eğitim Sempozyumu, Okulöncesi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. (Ed. G. Haktanır), Ankara: 30-31 Mayıs 1996, 51-83.
- Selanik Ay, T. ve Aydoğdu, B. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Aile Katılımına Yönelik Görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (23), 562-590.
- Şıvgın, N. (2005). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli Pamukkale Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Temel Z. F. (2008). Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı. *Uluslar arası Çocuk, Aile ve Okul Bağlamında Okul Öncesi Eğitim Kongresi*. 30 Nisan-03 Mayıs Trabzon. S: 89-98.
- Tezel, Şahin, F. ve Ersoy, Ö, (1999). 0-6 Yaş Döneminde Anne Baba Eğitiminin Önemi. *Mesleki Eğitim Dergisi* 1(1), 58-62
- Tezel Sahin, F. ve Ünver, N. (2005), Okul Öncesi Eğitim Programlarına Aile Katılımı, *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, Mart, 13(1): 23-30.
- Ünüvar, P. (2010). "Aile Katılımı Çalışmalarına Yönelik Ebeveyn ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması". *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (3), 719-730.
- Yazıcı, Z., Yüksel, B., Güzeller, C. (2005). Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitimde Uygulanan Aile Katılım Çalışmalarından Beklentileri, *Mesleki Eğitim Dergisi*, Ocak, 7(13): 63-76.

İletişim/Correspondence

Doç. Dr. Necmi GÖKYER
ngokyer@firat.edu.tr