

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 21.03.2021
Kabul Tarihi / Date Accepted : 02.06.2021
Yayın Tarihi / Date Published : 15.09.2021



 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-900473>

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE ÖĞRETMENİN İLETİŞİM BECERİLERİNİN ÖNEMİ: AİLE KATILIMI, İŞ BİRLİĞİ VE ÖĞRETMEN-ÇOCUK İLİŞKİSİ

Nevra ATIŞ AKYOL¹, Selda ATA DOĞAN², Mine Canan DURMUŞOĞLU³

ÖZ

Eğitim öğretim sisteminin en önemli dönemlerinden biri olan okul öncesi eğitim sürecinde çocuk ve ailesi ilk kez örgün eğitim kurumunun bir parçası olur. Bu sürecin verimli olabilmesi için okul aile iş birliği ve çocuğun öğretmeni ile olan iletişimi son derece önemlidir. Bu araştırmanın amacı, ailenin okul ve öğretmen ile olan iletişimi, iş birliği, beklentileri, aile katılımı ve öğretmen-çocuk ilişkisi ile okul öncesi öğretmenin iletişim becerisi arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel araştırma deseninde planlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiş 112 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Demografik Bilgi Formu", "İletişim Becerileri Ölçeği - Yetişkin Formu", "Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği" ve "Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği" kullanılmıştır. Öğretmen iletişim beceri puanları ile öğretmen aile iletişim, işbirliği alt boyut puanları ve öğretmen çocuk ilişki puanı arasındaki ilişki Pearson korelasyon testi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenin iletişim becerileri ile öğretmen-çocuk ilişkisi, okul öncesi dönemde ailenin okul ve öğretmen ile olan iletişimi, iş birliği, ailenin okul ve öğretmen beklentileri ve ailenin eğitim sürecindeki aile katılımı düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre öğretmenlerin iletişim becerilerinin geliştirilmesi, hem ailelerin sürece katılmasında hem de öğretmen-çocuk ilişkisinin geliştirilmesinde önemli görülmektedir.


Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmenleri, iletişim becerileri, öğretmen-çocuk ilişkisi, aile katılımı, okul aile iş birliği


THE IMPORTANCE OF TEACHER'S COMMUNICATION SKILLS IN PRESCHOOL EDUCATION: FAMILY INVOLVEMENT, COOPERATION AND TEACHER-CHILD RELATIONSHIP


ABSTRACT

The pre-school education process is one of the most important stages of the education system because the children and their families become a part of the formal education institution for the first time. The purpose of this study is to examine the correlation between the communication skills of preschool teachers and the communication established among the families, school management and teachers, as well as cooperation, expectations, and involvement of families. The sample of the study consists of 112 teachers who were determined using the simple random sampling method. In the research, "Demographic Information Questionnaire", "Communication Skills Scale - Adult Questionnaire", "Communication and Cooperation between Family and Teacher Scale", and "Student-Teacher Relationship Scale" were used as data collection tools. The correlation between teacher communication skill scores and communication and cooperation between family sub-scale scores as well as student-teacher relationship scores was analyzed using the Pearson correlation test. As a result of the study, a positive and significant correlation was found between the communication skills of the preschool teachers and the student-teacher relationship, as well as communication of the family with the school management and the teachers during the preschool period, the cooperation and expectations of the family regarding the school and the teacher, and the level of family involvement in the education process. Based on the results of the research, improving the communication skills of teachers is considered important both for the involvement of families in the education process and for the improvement of the relationship between students and teachers.

Keywords: Pre-school teachers, communication skills, teacher-child relationships, family involvement, school-family cooperation

¹ Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, nevrarven@gmail.com,  <https://orcid.org/0000-0003-4697-847X>

² Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, slda.ata@gmail.com,  <https://orcid.org/0000-0002-3438-5792>

³ Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, minenildurmusoglu@gmail.com,  <https://orcid.org/0000-0001-6777-9117>

1. GİRİŞ

Okul öncesi eğitim çocuğun yaşantısında önemli bir yere sahiptir. Doğduğu andan itibaren ailesi ile birlikte olan çocuk için okul öncesi eğitim kurumları, ev dışında uzun saatler geçirdikleri ilk mekânlardır. Çocuğun aile yaşantısı içerisinde kazanmaya başladığı deneyimler ve ilişkiler, okul öncesi eğitim kurumlarıyla daha da pekişir ve zenginleşir. Erkan'a (2013) göre okul öncesi dönemdeki çocuklar için ev ve okul, birbirinin devamı ve tamamlayıcısı niteliğinde olmalı, birbirini desteklemeli ve bütünlük sağlamalıdır. Bu düşüncelere paralel olarak, Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Teorisi'nde ev ve okul çocukların öğrenme ve gelişim sürecinde en etkili kurumlar olarak yer almaktadır (Bronfenbrenner, 1986). Teoride yer alan iç içe geçmiş halkaların merkezinde çocuk ve çocuğun aile, okul, akran gibi etkileşimde olduğu çevre yer almakta ve çocuğu doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen bu faktörlerin çocuğun gelişim sürecindeki önemi vurgulanmaktadır (Bronfenbrenner, 1977). Gelişim sürecindeki bütünlüğün sağlanabilmesi ve sosyalleşme sürecinin devamı için çocuk, öğretmen, aile iş birliğinin ve iletişiminin sürdürülmesi önem taşımaktadır.

Çocuklar okul yaşantısı süresince farklı kazanımlar elde ederler ve böylelikle çocukların gelişim alanlarına yönelik yeterlikleri artar. Bu süreçte öğretmenlerin çocuklarla kuracağı iletişim, onların hem yetişkinlerle hem de akranlarıyla iletişimlerinin şekillenmesine aracı olabilir. Güney Karaman (2018), öğretmenin iletişim becerilerinin, çocuğun okula ve öğretmene güven duymasına, aidiyet geliştirmesine, okula uyum sağlamasına ve çocukların öğretmenlerini rol model alması ile kendi iletişim becerilerini yapılandırmasına katkı sağladığını belirtmektedir. Okul öncesi dönemde öğretmeni ile güvenli iletişim kuran çocukların, ilerleyen eğitim kademelerinde daha az sorunla karşılaştığı (Pianta & Stuhlman, 2004), daha yüksek akademik (Cottone vd., 2008) ve sosyal başarı (Verschueren & Marcoen, 1999) gösterdiği, okula uyum sorunlarını daha az yaşadığı (Pianta & Steinberg, 1992) tespit edilmiştir. Öyle ki alan yazında öğretmen-çocuk ilişkisinin öneminin vurgulanmasına katkı sağlayan birçok çalışma bulunmaktadır (Bulut Özsezer & İftaroğlu Saban, 2016; Bulut vd., 2008; Colwell & Lindsey, 2003; Hamre & Pianta, 2001; Kıldan, 2011; Split, 2009). Öğretmen-çocuk iletişimi ile çocuğun elde ettiği kazanımlar arasında doğrusal bir ilişki olduğu araştırmalarla desteklenmektedir (Doherty-Derkowski, 1995, akt. Ertürk, 2013). Dolayısıyla öğretmenlerin eğitim öğretim sürecini sürdürebilmesi, çocukları bu sürece motive edebilmesi ve etkili iletişim kurabilmesinde iletişim becerilerinin rolü büyüktür (Çiftçi & Taşkaya, 2010).

Çocuk öğretmen ilişkisinin yanı sıra, aile ve öğretmen arasındaki iletişimin de olumlu olması, hem ailenin çocuğun eğitim sürecine katılmasını olumlu yönde etkilemekte hem de çocuğun ev ve okul arasında daha olumlu bağ kurmasına katkı sağlamaktadır. Bu nedenle, aile katılım ve iletişim etkinliklerinin hem çocuk hem aile hem de öğretmen açısından birçok yararı bulunmaktadır. Aile katılım ve iletişim etkinlikleri, çocukların okul başarılarının, okula devam oranlarının, olumlu tutum ve davranışlarının artmasına, sosyal becerilerinin gelişmesine katkı sağlarken (Epstein & Sheldon, 2010; Gonzales-Pienda vd., 2002; Lawson, 2003; Ma vd., 2016; Shaw, 2008; Sheldon, 2003; Steinberg, 1996); aynı zamanda ailelerin okula güvenlerini ve öğretmen ile iletişimlerini arttırmakta, ebeveyn olarak da ailelerin kendilerine güvenlerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Seplocha, 2004; Wherry, 2005). Ailenin sürece dâhil olması ile ise öğretmenlerin moralleri yükselmekte, eğitim öğretim süreci kolaylaşmakta, aile ve öğretmen arasındaki iletişim ve iş birliği artmaktadır (Kohl vd., 2000; Miedel & Reynolds, 1999). Bu iletişim ve iş birliğinin artmasıyla çocuğun bütüncül gelişimine de katkı sağlanmaktadır (Murray vd., 2015).

Öğretmen ile aile arasındaki iletişim ve iş birliği okul öncesi eğitim kapsamında son derece önemli olmasına rağmen, yaşanan bazı sorunlar ebeveynlerin aile katılım etkinliklerine katılmasını engellemektedir. Günay Bilaloğlu ve Aktaş Arnas (2019) tarafından yapılan çalışmada ebeveynlerin öğretmenlerle yaşadığı sorunlardan biri iletişim sorunları olarak tespit edilmiştir. Alan yazında yer alan çalışmalarda da öğretmenlerin iletişim becerilerindeki sorunların ebeveynlerin çocukların eğitim sürecine katılmasını engelleyen faktörlerden biri olduğu görülmüştür (Balkar, 2009; Pena, 2000; Porsuk, 2010; Wherry, 2009). Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına yönelik algılarının incelendiği bir araştırmada ise öğretmenlerin aileleri en çok sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere dâhil ettikleri, fakat telefon gibi iletişim kurabilecekleri araçları kullanmadıkları tespit edilmiştir (Güzelyurt vd., 2019). Ayrıca öğretmenlerin ailelerle iletişim kuramama ve deneyim eksikliği nedeniyle aile eğitimini önemsemediği ve aile eğitimi uygulamalarında yetersiz olduğu belirlenmiştir. Ailelerin çocukların eğitim sürecine katılımlarının artırılabilmesi için ebeveynlerin ihtiyaçları ve eğitimcilerin iletişim yaklaşımları arasında denge sağlanması gerekmektedir (Barnes vd., 2016).

Okul öncesi öğretmenin gerek mesleki gerekse iletişim, yaratıcılık ve estetik gibi kişisel becerileri, okul öncesi eğitimin niteliğini ve çocukların gelişim özelliklerini etkileyen en temel unsurlardandır (MEB, 2017). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (2013) öğretmenin öneminden bahsedilirken "Çocuklar sadece değer gördükleri, sevildiklerinden emin oldukları ve kendilerini güvende hissettikleri destekleyici ortamlarda keşfederler ve sunulan öğrenme fırsatlarını değerlendirirler. Bu destekleyici ortamın en önemli bileşeni ise öğretmen ile çocuk arasında kurulan tutarlı ve güvenli ilişkidir (sf.13)." ifadeleri kullanılmaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocukların öğretmenleri ile kurdukları ilişki, onları hem akranları ile

yakınlaştırmakta hem de kendilerini okula ait hissetmelerine katkı sağlamaktadır. Öğretmenlerin çocuklarla kurdukları ilişki kadar, ailelerle kurdukları ilişki ve iş birliği yöntemleri de eğitim öğretim sürecinin bir parçası ve öğretmenlik mesleğinin getirdiği yeterliklerindedir. Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin “*öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar*” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2017). Bu kapsamda 2017 yılında güncellenen Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri incelendiğinde, öğretmenin çocukların gelişim ihtiyaçlarını bilmesinin yanı sıra hem aileler hem de çocuklarla iletişim ve iş birliği içinde olması gerektiği açıklanmıştır. Tüm bu bilgiler ışığında, öğretmenin ailelerle ve çocukla kuracağı iletişim ve geliştireceği ilişki için iletişim becerilerine ve mesleki becerilere sahip olması gerektiği söylenebilir. Bu kişisel ve mesleki beceriler içerisinde en önemlilerden biri öğretmenin kişisel iletişim becerisidir. Okul, aile ve çocuk arasında köprü görevi gören öğretmenlerin iletişim becerilerinin önemini bilimsel yöntemlerle ortaya koymak, hem bilimsel alan yazına hem de öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitim programlarına katkı sağlayacağı için son derece önemlidir.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmada aile ve çocuk ile kurulan ilişkiler ile okul öncesi öğretmenin iletişim becerisi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir:

1. Okul öncesi öğretmenin iletişim becerileri ile ailenin öğretmen ile kurduğu iletişim arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Okul öncesi öğretmenin iletişim becerileri ile ailenin öğretmen ile yaptığı iş birliği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Okul öncesi öğretmenin iletişim becerileri ile ailenin öğretmenden beklentileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Okul öncesi öğretmenin iletişim becerileri ile ailenin aile katılım etkinliklerine katılımı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Okul öncesi öğretmenin iletişim becerileri ile öğretmen-çocuk ilişkisi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın önemi

Aile katılımı ve aile ile kurulan etkileşim, okul öncesi dönem çocuklarının gelişim ve öğrenmelerinin desteklenmesi için faydalı olup aile katılımı okul öncesi eğitim programının ayrılmaz bir parçasıdır. Benzer şekilde çocuğun ilk kez formal eğitim ile tanıştığı okul öncesi eğitimde öğretmeni ile kurduğu etkileşim de bir o kadar gereklidir. Bu nedenle öğretmenin aile ve çocuk ile olan etkileşimi ile kişisel ve mesleki becerilerinden biri olan iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi bilimsel veriler ve analizler ışığında ortaya koymak son derece önemlidir. Dolayısıyla eğitim öğretim sürecinde çocuklarla ve aileleriyle bire bir iletişim hâlinde olan okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerinin, ailelerle iletişim, iş birliği, ailenin beklentileri, aile katılımı ve öğretmen-çocuk ilişkisi değişkenleriyle ilişkisinin ortaya konmasının, daha sonra okul öncesi öğretmenleriyle ve ailelerle yapılacak çalışmalara yön vermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin belirlenebilmesi ve bu değişkenlerle ilgili olası neden sonuçlara ilişkin ipuçları elde edilebilmesini sağlayan korelasyonel araştırma deseninde planlanmıştır (Büyüköztürk vd., 2012).

2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde Ankara ili merkez ilçelerinde (Çankaya, Etimesgut, Altındağ, Keçiören, Mamak, Yenimahalle, Sincan) bağımsız anaokullarında görev yapan beş yaş grubu gönüllü öğretmenler, her öğretmenin sınıfındaki bir çocuk ve o çocuğun ailesi oluşturmaktadır. Bu araştırmanın örnekleme, basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen, toplam 21 okuldaki 112 öğretmen, 112 çocuk ve 112 veliden oluşmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme, örneklemin her bir örnekleme birimine eşit seçilme şansı verilerek belirlendiği örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2012). Araştırma verileri 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde Ankara ili merkez ilçelerindeki (Çankaya, Etimesgut, Altındağ, Keçiören, Mamak, Yenimahalle) bağımsız anaokulları arasından tesadüfi olarak (kura yöntemi ile) belirlenen okullardan toplanmıştır. Kura sonucunda her ilçeden 3 okul ve 1 yedek okul belirlenmiştir. Belirlenen okullarda öğretmenlere çalışma detaylı bir şekilde anlatılmış ve katılmaya gönüllü olan öğretmenler araştırmaya dâhil edilmiştir. Her öğretmenin sınıfından listedeki beşinci çocuğun velisi (toplam 112 veli) ve sınıf listesindeki

beşinci çocuk (toplam 112 çocuk) düşünülerek öğretmenler tarafından ölçme araçları doldurulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı kadın ve lisans eğitimi mezundur ve ailelerin tümü 60-72 aylık çocuklara sahiptir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Veri toplama süreci başlamadan önce ilk olarak okul idarecileri ile daha sonra okulların beş yaş grubu öğretmenleri ile görüşülmüş ve çalışmanın amacı ile etik kuralları anlatılmıştır. Çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmenlere veri toplama araçlarının bulunduğu ölçek formları verilmiş ve bir hafta sonra doldurulmuş ölçek formları geri toplanmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak üç farklı ölçek kullanılmıştır. İlk ölçek, “İletişim Becerileri Ölçeği – Yetişkin Formu”dur (İBÖ-YF). Ölçeği öğretmenler kendi iletişim becerilerini düşünerek doldurmuşlardır. İkinci ölçek “Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği - Kısa Formu”dur. Her öğretmen sınıftan listedeki beşinci çocuk ile olan ilişkisini düşünerek ölçeği doldurmuştur. Üçüncü ölçek ise “Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği”dir. Öğretmenler sınıfındaki beşinci çocuğun velisinin aile katılımı ve iş birliğini düşünerek ölçeği doldurmuşlardır. Bu aşamada öğretmenden çocuğu okula en sık getiren velinin anne mi baba mı olduğunu düşünmesi ve bu doğrultuda veliye karar vererek ölçeği doldurması istenmiştir. Veri toplama sürecinde öğretmenin çocuk ile olan ilişkisini belirleyen ölçek ve velinin aile katılımı ve iş birliğini belirleyen ölçek, yanlılığı önlemek için tesadüfen belirlenmiş aynı çocuk ve ailesi düşünülerek doldurulmuştur.

2.3.1. İletişim Becerileri Ölçeği - Yetişkin Formu (İBÖ-YF)

Üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerini ölçmek amacıyla Korkut-Owen ve Bugay (2014) tarafından geliştirilen tek boyutlu İletişim Becerileri Ölçeği'nin (İBÖ), Korkut Owen ve Demirbaş-Çelik (2018) tarafından yetişkinler için uyarlaması yapılmıştır. Ölçek 25 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçeğe ait iç tutarlılık güvenilirlik puanı 0,94 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada öğretmenler bu ölçeği kendi öz değerlendirmelerini yaparak doldurmuşlardır.

2.3.2. Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Kısa Formu

Pianta (2001) tarafından öğretmenin sınıf içerisindeki belirli bir çocuk ile kurduğu ilişkiye yönelik algısını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş olan ölçme aracı beşli Likert tipi 15 maddelik bir ölçektir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Ası ve Karabay (2018) tarafından yapılmıştır ve ölçeğin toplam puan iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı (Cronbach alfa) 0,82'dir. Ölçeğin “yakınlık” ve “çatışma” alt boyutları olup toplam puanı da ilişkiyi tanımlamayabilmek açısından işlevsel olarak kullanılmaktadır (Ası & Karabay, 2018). Araştırmada bu ölçek toplam puan üzerinden öğretmenler tarafından, araştırma kapsamında tesadüfi olarak listeden belirlenen çocuk ile olan ilişkisi düşünülerek doldurulmuştur. Araştırmaya katılan her öğretmen, sınıfındaki tek bir çocuk (araştırma kapsamında tesadüfi olarak listeden belirlenen) için ölçeği doldurmuştur.

2.3.3. Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği (The Scale For Teacher Parent Communication and Collaboration)

Okul öncesi öğretmenlerinin, ailelerin öğretmen ve okul ile olan iletişim ve iş birliğine bakış açılarını ortaya koymak amacıyla Tezel Şahin ve Atabey (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçme aracının iç tutarlılık güvenilirliği 0,98 olarak bulunmuştur. Ölçek 12 maddeden oluşan “iletişim”, 6 maddeden oluşan “beklenti”, 19 maddeden oluşan “iş birliği” ve 19 maddeden oluşan “aile katılımı” olmak üzere 4 alt boyutlu, toplam 56 maddelik beşli Likert tipi bir ölçektir. Ebeveynin öğretmen ile iletişimini değerlendirmeyi içeren sorulardan oluşan “iletişim” alt boyutuna ait iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı 0,96'dır. Ebeveynin öğretmen ve okul idaresi ile olan etkileşimini, çocuğunun eğitime ve okul ile ilişkilere karşı istekliliğini değerlendirmeyi içeren sorulardan oluşan “beklentiler” alt boyutuna ait iç tutarlılık güvenilirliği 0,87 olarak hesaplanmıştır. Ebeveynin öğretmen ve okul ile olan iş birliğini değerlendiren sorulardan oluşan “iş birliği” alt boyutuna ait iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı ise 0,96 olarak bulunmuştur. Aile katılımı alt boyutu, ebeveynin sınıf içi ve dışı aile katılım faaliyetlerine katılım durumunu değerlendirmeyi amaçlayan sorulardan oluşmaktadır. Bu alt boyutun iç tutarlılık güvenilirlik puanı 0,95 olarak hesaplanmıştır.

Ölçek, öğretmenler tarafından, araştırma kapsamında tesadüfi olarak listeden belirlenen çocuğun velisi düşünülerek doldurulmuştur. Araştırmaya katılan her öğretmen, sınıfındaki tek bir çocuğun velisi için ölçeği doldurmuştur.

2.4. Verilerin analizi

Veriler analiz edilmeden önce, dağılımların normal olup olmadığı Kolmogorov-Smirnov Testi ile incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov Testi verilerin normal dağıldığını göstermiştir. Bağımlı ve bağımsız değişkenler için Kolmogorov-Smirnov değerlerinin 0,098 ile 0,185 arasında değiştiği belirlenmiştir. Test sonucunda manidarlık

düzeyinin 0,05'in üzerinde olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca çarpıklık katsayılarının -0,137 ile -0,806 arasında, basıklık katsayılarının ise -0,109 ile 0,585 arasında değiştiği görülmüştür. Bu değerlerin -1 ile +1 arasında olması tek değişkenli normalliğin sağlandığını göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2012). Çok değişkenli normallik için saçılım diyagramına ve uç değerlere bakılmış olup, herhangi bir uç değere ve çok değişkenli normalliği bozan bir gözleme rastlanmamıştır.

Verilerin analizinde SPSS 21.0 programı kullanılmıştır. Öğretmen iletişim beceri puanları ile Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Ölçeği alt boyut puanları (aile iletişim, aile beklentiler, aile iş birliği, aile katılımı) ve öğretmen-çocuk ilişki puanı arasındaki ilişki Pearson korelasyon testi ile analiz edilmiştir.

2.5. Araştırmanın etik izni

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 23 Haziran 2020

Etik değerlendirme belgesi sayı ve numarası: 35853172-600-E.00001158193

3. BULGULAR

Tablo 1’de araştırmanın değişkenlerine ilişkin betimsel istatistik verileri yer almaktadır.

Tablo 1.

Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistik Verileri

	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart sapma
Öğretmen-aile iletişimi	34,00	60,00	53,17	7,16
Ailenin beklentileri	19,00	35,00	31,05	3,88
Ailenin iş birliği	60,00	105,00	88,19	12,62
Ailenin katılımı	55,00	110,00	91,85	14,39
Öğretmen-çocuk ilişkisi	44,00	75,00	66,17	7,11
Öğretmen iletişim becerisi	86,00	125,00	111,63	8,68

Tablo 1’de görüldüğü üzere Öğretmen Aile İletişim, İşbirliği Ölçeği alt boyutlarına ait öğretmen-aile iletişimi puanlarında minimum değer 34, maksimum değer 60, ortalama 53,17 ve standart sapma 7,16; ailenin beklentileri puanlarında minimum değer 19, maksimum değer 35, ortalama 31,05 ve standart sapma 3,88; ailenin iş birliği puanlarında minimum değer 60, maksimum değer 105, ortalama 88,19 ve standart sapma 12,62; ailenin katılımı puanlarında minimum değer 55, maksimum değer 110, ortalama 91,85 ve standart sapma 14,39’dur. Tabloya göre öğretmen-çocuk ilişkisi puanlarında minimum değer 44, maksimum değer 75, ortalama 66,17 ve standart sapma 7,11; öğretmen iletişim becerisi puanlarında ise minimum değer 86, maksimum değer 125, ortalama 111,63 ve standart sapma 8,68 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 2’de okul öncesi öğretmenin iletişim becerisi ile aile ile iletişim, iş birliği, beklentiler, aile katılımı ve öğretmen-çocuk ilişkisi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2.

Okul Öncesi Öğretmenin İletişim Becerisi ile Aile İletişim, İş Birliği, Beklentiler, Aile Katılımı ve Öğretmen-Çocuk İlişkisi Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

	1	2	3	4	5	6
1. Öğretmen-aile iletişimi	1					
2. Ailenin beklentileri	,838**	1				
3. Ailenin iş birliği	,628**	,695**	1			
4. Ailenin katılımı	,575**	,634**	,872**	1		
5. Öğretmen-çocuk ilişkisi	,089	,072	,159	,112	1	
6. Öğretmen iletişim becerisi	,305**	,261**	,308**	,258**	,241*	1

* $p < ,05$, ** $p < ,01$

Tablo 2’den anlaşıldığı üzere öğretmenin iletişim becerisinin, öğretmen-aile iletişimi ($r=0,30$, $p < ,01$), ailenin beklentileri ($r=0,26$, $p < ,01$), ailenin iş birliği ($r=0,30$, $p < ,01$), ailenin katılımı ($r=0,25$, $p < ,01$) ile istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenin iletişim becerisinin öğretmen-çocuk ilişkisi ($r=0,24$, $p < ,05$) ile de pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkisi vardır. Ayrıca

Öğretmen Aile İletişim, İşbirliği Ölçeği alt boyutlarına ait ailenin katılımı ile ailenin iletişimi ($r=0,58$ $p<,01$), ailenin beklentileri ($r=0,63$, $p<,01$) ve ailenin iş birliği ($r=0,87$, $p<,01$) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ailenin iş birliği ile ailenin iletişimi ($r=0,62$, $p<,01$) ve ailenin beklentileri ($r=0,69$, $p<,01$) arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki görülmüştür. Bununla birlikte ailenin öğretmenden beklentileri ile aile-öğretmen iletişimi ($r=0,83$, $p<,01$) arasında da pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenin iletişim becerileri ile okul öncesi dönemde ailenin okul ve öğretmen ile olan iletişimi, iş birliği, ailenin okul ve öğretmenden beklentileri ve eğitim sürecindeki aile katılımı düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan alan yazın taramasında bu araştırmada yer alan değişkenler ile yapılmış benzer bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmanın bulguları araştırmada yer alan değişkenlerin önemi ile ilgili bilgiler ve araştırmalar ile desteklenmiştir. National Research Council (NRC), erken çocukluk döneminde uygulanan eğitim programlarının çocuklar için ev ve okulda eşit derecede faydalı öğrenme ortamları sağlayabilmesi için öğretmenlerin aileler ile olumlu ilişkiler kurmasını önermektedir (NRC, 2001). Bu olumlu ilişkilerin desteklenmesinde ise öğretmenin iletişim becerileri önemlidir (Çilenti, 1998). Alan yazında yapılan araştırmalarda öğretmen-aile iletişimi, iş birliği ve aile katılımını engelleyen faktörleri ortaya koyan çalışmalarda öğretmenin iletişim becerisinin önemine vurgu yapıldığı görülmektedir (Balkar, 2009; Pena, 2000; Porsuk, 2010; Wherry, 2009). Eliason ve Jenkins'e (2003) göre öğretmenlerin aile katılımı çalışmaları için geliştirmeleri gereken beceriler içerisinde "ev ve okul arasında güçlü bir iletişim kurmak" ve "farklı iletişim tekniklerini kullanmak" gibi öğretmenin iletişim becerilerine vurgu yapan beceriler yer almaktadır. Başka bir araştırmada ise ebeveynlerin öğretmenlerle yaşadıkları sorunlardan biri olarak iletişim sorunları belirtilmiş, öğretmenlerle etkili iletişim kuramayan ailelerin aile katılımı çalışmalarına katılmakta zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir (Günay Bilaloğlu & Aktaş Arnas, 2019). Dolayısıyla öğretmenin iletişim becerisinin yüksek olması, ailenin okul ve öğretmen ile olan iletişimini, iş birliğini ve aile katılımını arttırmaktadır. Aile katılım etkinliklerine dâhil olan ailelerin de okula daha çok güvendikleri, öğretmen ile daha olumlu iletişim geliştirdikleri ve çocuklarının eğitim öğretim sürecine dâhil olma ile ilgili olarak kendilerine daha çok güvendikleri araştırmalarla ortaya konmuştur (Ihmeideh & Oliemat, 2015; Seplocha, 2004; Wherry, 2005).

Öğretmenler ve aileler arasındaki olumlu iletişim, karşılıklı beklentiler ve çocukların ihtiyaçları hakkında birbirlerini anlamalarını sağlar. Böylelikle, okul-aile iş birliği desteklenerek çocukların gelişim ve ihtiyaçları için uygun çalışmalar yapılabilir (Epstein & Sanders, 2006). Aile fertlerinin, çocukların eğitim ve gelişimlerine katkıda bulunmak amacı ile okul öncesi eğitim programlarına dâhil olmaları aile katılımı olarak tanımlanmaktadır (Morrison, 2003). Aileler eğitim öğretim sürecine dâhil olduğunda çocukların okul başarıları ve okula devam oranları artmakta, olumlu sosyal davranış ve tutum sergileme oranları yükselmektedir (Epstein & Sheldon, 2010; Gonzales-Pienda vd., 2002; Lawson, 2003; Ma vd., 2016; Mazer & Thompson, 2017; Shaw, 2008; Sheldon, 2003; Steinberg, 1996). Dolayısıyla aile katılımı ve okul aile iletişimi, okulların aileyi çocuklarının eğitim sürecine dâhil edebilmesini sağlayan en yaygın uygulama olarak görünmektedir (Lightfoot, 2003). Aile katılımının önemine ilişkin pek çok öncü çalışma yapan Epstein (2010), okul aile iş birliğinin sağlanmasının, okul programlarının geliştirilmesi, okul ikliminin iyileştirilmesi, ailenin çocuğun eğitimine ilişkin becerilerinin artırılması ve öğretmen-aile iletişiminin ve iş birliğinin geliştirilmesine katkı sağladığını ifade etmektedir. Özetle çocuğun gelişimi için gerekli olan okul aile iş birliği, iletişimi ve aile katılımında öğretmenin iletişim becerisi son derece önemlidir ve öğretmenin mesleki gelişimi için desteklenmesi gereken bir alan olarak görülmektedir.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenin iletişim becerileri ile okul öncesi dönemde kurulan öğretmen-çocuk ilişkisi arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Alan yazında öğretmen iletişimi becerisi ile öğretmen-çocuk ilişkisi arasındaki ilişkiyi araştıran benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak okul öncesi öğretmeni ve çocuk düşünüldüğünde aralarındaki ilişkinin olumlu olabilmesi için yetişkin olan tarafın yani öğretmenin becerilerinin önemi olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının genellikle ev ortamından sonra uzun süre vakit geçirdikleri ilk mekân okul, aile büyüklerinden sonra en sık iletişim kurdukları yetişkin ise öğretmenleri olduğundan, çocuklar için öğretmenleri ile kurdukları ilişki son derece önemlidir. Okul öncesi dönemdeki olumlu öğretmen-çocuk ilişkileri çocukların okula uyumunu (Birch & Ladd, 1997; Tezel Şahin vd., 2012), akranları ile sosyal iletişimlerini (Palermo vd., 2007; Rimm-Kaufman vd., 2002) ve motivasyonunu pozitif yönde etkiler (Roeser vd., 1996, 1998). Bu erken dönemdeki ilişkiler, ilerleyen eğitim kademelerinde ise çocuğun okula uyumunu yordamakta (Pianta & Steinberg, 1992), çocukların daha çok istedik davranış göstermelerine (Gordon, 1997, akt. Erdoğan, 2007), daha az sorun davranış sergilemelerine (Pianta vd., 1995; Pianta & Stuhlman, 2004) ve daha yüksek akademik başarı göstermelerine (Cottone vd., 2008; Fredriksen & Rhodes, 2004; Hamre & Pianta, 2001) katkı sağlamaktadır. Tüm bu çalışmalar incelendiğinde, okul öncesi dönemde öğretmen ve çocuk arasında kurulan olumlu ilişkinin çocuğun gelişim ve öğrenme sürecine

katkı sağladığı görülmekte ve bu ilişkinin desteklenebilmesi için öğretmenin kendi iletişim becerilerini geliştirmesi önem taşımaktadır.

Ayrıca araştırmanın bir diğer sonucunda, öğretmenin iletişim becerilerinin gerek ailelerle olan iletişim, iş birliği, aile katılımı, ailenin beklentileri ile gerekse çocuk öğretmen ilişkisiyle pozitif yönde anlamlı bir korelasyon gösterdiği görülmüştür. İletişim becerileri ile insanlarla ilgili mesleklerde çalışanların mesleki başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen Balcı (1996), iletişim becerileri ve mesleki başarı arasında olumlu bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bilen (1992) ise, öğretmenlerin meslektaşları, öğrencileri, aileler ve yöneticiler ile iyi bir iletişim kurmasını, iletişim becerilerinin gelişmiş olmasını öğretmenin sahip olması gereken özelliklerden biri olarak dile getirmiş, eğitim öğretim sürecinde öğretmenlerin iletişim becerilerinin önemini vurgulamıştır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin gerek çocuklarla gerekse ailelerle kurduğu iletişim önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin çocuklar ile kurduğu iletişim, daha olumlu bir sınıf atmosferi oluşturulmasına (Yavuzer, 2018), çocukların istenmeyen davranışlarının azalmasına ve çocukların eğitim sürecine daha motive olarak katılmalarına katkı sağlarken (Aslanargun, 2007; Çayak & Ergi, 2015; Kraft & Dougherty, 2013), ailelerle kurulan iletişim okul öncesi eğitim sürecinin önemli boyutlarından biri olan aile öğretmen ilişkisini geliştirmektedir (Decker & Decker, 2005, akt. Kesicioğlu & Güven, 2014). Bu iletişimin kalitesi çocukların öğrenmelerini desteklemenin yanı sıra okul aile iş birliğinin gelişmesine önemli katkılarda bulunur (Seplocha, 2004). Bu nedenle öğretmenlerin iletişim becerilerinin geliştirilmesi, hem ailelerin sürece katılmasında hem de öğretmen-çocuk ilişkisinin geliştirilmesinde önemlidir.

Alan yazında araştırmada yer alan değişkenlerin birlikte ele alındığı bir başka araştırmaya ya da değişkenler ile ilgili benzer araştırmalara rastlanmamış olması araştırmanın özgünlüğünü desteklemektedir. Araştırmadan elde edilen sonuca göre öğretmen iletişim becerisi ile öğretmen-aile iletişimi, ailenin beklentileri, ailenin iş birliği, ailenin katılımı ve öğretmen-çocuk ilişkisi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Bu sonuca göre öğretmenlerin iletişim becerilerinin yüksek olması ve iletişim becerilerinin lisans eğitimi sürecinde ve öğretmenlik mesleği uygulanırken desteklenmesi son derece önemlidir. Öğretmenlerin kendi iletişim becerilerini geliştirebilmeleri için lisans eğitimleri sürecinde “etkili iletişim”, “iletişim becerileri” gibi derslerin müfredatta zorunlu dersler içerisinde yer alması ve öğretmenlik mesleği sürecinde de hizmet içi eğitimler ile öğretmenlerin iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitimlerin verilmesi önerilmektedir. Okul öncesi öğretmeni özel alan yeterlilikleri kapsamında öğretmenlerin iletişim becerileri, davranışları ve uygulamaları incelenerek, bu yeterliliklerin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yürütülebilir. Bu araştırmanın temel sınırlılığı veri toplama araçlarının öğretmen tarafından doldurulmuş olmasıdır. Bu nedenle yapılacak çalışmalar için öğretmen iletişim becerilerinin gözlem, görüşme gibi nitel veri toplama yöntemleri ile veri çeşitlemesi yoluna gidilerek detaylı incelenmesi ve öğretmenlerin iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamaların artırılması önerilmektedir. Araştırmanın örneklem grubu bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Gelecek araştırmalara, anasınıflarında ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler de dâhil edilebilir. Ayrıca öğretmen iletişim becerisinin ilişkili olabileceği sosyal beceriler, empati becerileri, mizaç, sınıf yönetim becerileri ve öğretmen tutumları gibi farklı değişkenlerin incelendiği çalışmaların sayısı artırılabilir.

KAYNAKÇA

- Ası, D. Ş. & Karabay, Ş. O. (2018). Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği-Kısa Formu'nun Türkçe'ye uyarlanması. *Ege Journal of Education*, 19(1), 67-82. <https://doi.org/10.12984/egeefd.322358>
- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışması. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 119-135.
- Balcı, S. (1996). *Danışma becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeyine etkisi* [Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Balkar, B. (2009). Okul-aile işbirliği sürecine ilişkin veli ve öğretmen görüşleri üzerine nitel bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 105-123.
- Barnes, J. K., Guin, A., Allen, K., & Jolly, C. (2016). Engaging parents in early childhood education: Perspectives of childcare providers. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 44(4), 360-374. <https://doi.org/10.1111/fcsr.12164>
- Bilen, M. (1992). Eğitimde verimliliğe öğretmenin kişilik özelliklerinin etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 27-30.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Birch, S., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)
- Bulut, M. S., Çağlar, A. & Coşkun, N. (2008). Sınıf öğretmenlerinin etkili iletişim becerileri hakkındaki farkındalıklarının belirlenmesi: Nitel bir çalışma örneği. *Proceedings of International Conference on Educational Sciences ICES08* (ss. 409-419) içinde. Gazi Magosa, KKTC.
- Bulut Özsezer, M. S. & İflazoğlu Saban, A. (2016). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimini etkileyen etkenler hakkındaki görüşleri: Geçmişe bir bakış. *EJER Congress 2016 Bildiri Özetleri Kitabı* (ss. 471-472) içinde. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Colwell, M. J., & Lindsey, E. W. (2003). Teacher-child interactions and preschool children's perceptions of self and peers. *Early Child Development and Care*, 173(2-3), 249-258. <https://doi.org/10.1080/03004430303096>
- Cottone, E. A., Mashburn, A., & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Relationships between teachers and preschoolers who are at risk: Contribution of children's language skills, temperamentally based attributes and gender. *Early Education and Development*, 19(4), 600-621. <https://doi.org/10.1080/10409280802231021>
- Çayak, S. & Ergi, D. Y. (2015). Öğretmen-veli işbirliği ile ilkökul öğrencilerinin sınıf içindeki istenmeyen davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 6(11), 59-77.
- Çiftçi, S. & Taşkaya, S. M. (2010). Sınıf öğretmenliği adaylarının öz yeterlik ve iletişim becerileri arasındaki ilişki. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 921-928.
- Çilenti, K. (1998). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Kadioğlu Matbabacılık.
- Eliason, C., & Jenkins, L. (2003). *A practical guide to early childhood curriculum*. Merrill.
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2006). Connecting home, school and community: New directions for social research. In M. Hallinan (Ed.), *Handbook of the sociology of education*. Plenum. https://doi.org/10.1007/0-387-36424-2_13
- Epstein, J. L. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2010). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *Journal of Educational Research*, 95(5), 308-318. <https://doi.org/10.1080/00220670209596604>
- Erdoğdu, M. Y. (2007). Ana-baba tutumları ve öğretmen davranışları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 33-46.
- Erkan, S. (2013). Aile ve aile eğitimi ile ilgili temel kavramlar. Z. F. Temel (Ed.), *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları* içinde (2. Baskı, ss. 1-48). Anı Yayıncılık.
- Ertürk, H. G. (2013). Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği il çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Fredriksen, K., & Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New Directions for Youth Development*, 103, 45-54.
- Gonzales-Pienda, J. A., Nunez, J. C., Gonzales-Pumariega, S., Alvarez, L., Roces, C., & Pat Garcia, M. (2002). A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and

- academic achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70(3), 257-287. <https://doi.org/10.1080/00220970209599509>
- Günay Bilaloğlu, R. & Aktaş Arnas, Y. (2019). Okul öncesi eğitimde aile katılımı engelleri ve süreçte karşılaşılan sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 804-823. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018043536>
- Güney Karaman, N. (2018). İletişim çağında iletişimsizlik. Y. Yazgan (Ed.), *Eğitimde iletişim içinde* (ss.189-210). Eğiten Kitap.
- Güzelyurt, T., Birge, F., & Ökten A. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına ilişkin görüşleri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 64-74. <https://doi.org/10.33400/kuje.538425>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher - child relationships and trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Ihmeideh, F., & Oliemat, E. (2015). The effectiveness of family involvement in early childhood programmes: Perceptions of kindergarten principals and teachers. *Early Child Development and Care*, 185(2), 181-197. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.915817>
- Kıldan, O. (2011). Öğretmen çocuk ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 103-120.
- Kohl, G., Lengua, L. J., & McMahon, R. J. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 38(6), 501-523. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00050-9](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00050-9)
- Korkut-Owen, F. & Bugay, A. (2014). İletişim Becerileri Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 51-64.
- Korkut-Owen, F. & Çelik, N. D. (2018). Yetişkinlerin cinsiyetlerine, yaşlarına ve kişilik özelliklerine göre iletişim becerilerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2305-2321.
- Kraft, M. A., & Dougherty, S. M. (2013). The effect of teacher – family communication on student engagement: Evidence from a randomized field experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6(3), 199-222. <https://doi.org/10.1080/19345747.2012.743636>
- Lawson, M. A. (2003). School-family relations in context: Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, 38, 77-133. <https://doi.org/10.1177/0042085902238687>
- Lightfoot, S. (2003). *The essential conversation*. Ballantine Books.
- Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y., Hu, S., & Yuan, J. (2016). A meta-analysis of the relationship between learning outcomes and parental involvement during early childhood education and early elementary education. *Educational Psychology Review*, 28(4), 771-801. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9351-1>
- Mazer, J. P., & Thompson, B. (2017). The validity of the parental academic support scale: Associations among relational and family involvement outcomes. *International Journal of Quantitative Research in Education*, 4(1-2), 120-132. <https://doi.org/10.1504/IJQRE.2017.086498>
- Miedel, W., & Reynolds, A. J. (1999). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter? *Journal of School Psychology*, 37(4), 379-402. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(99\)00023-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(99)00023-0)
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Okul öncesi eğitimi programı*. MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/oprooram.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Okul öncesi öğretmeni özel alan yeterlikleri*. MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160307_5-YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_okul_Yncesi_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_parYa_8.pdf
- Morrison, G. S. (2003). *Fundamentals of early childhood education*. Merrill/Prentice Hall.
- National Research Council (NCR). (2001). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. National Academy Press.
- Palermo, F., Hanish, L. D., Martin, C. L., Fabes, R. A., & Reiser, M. (2007). Preschoolers' academic readiness: What role does the teacher-child relationship play? *Early Childhood Research Quarterly*, 22(4), 407-422. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.04.002>
- Pena, D. C. (2000). Parent involvement: Influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 42-54. <https://doi.org/10.1080/00220670009598741>
- Pianta, R. C., & Steinberg, M. (1992) Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child Development*, 57, 61-80.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295-312. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006519>
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher - child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086261>

- Porsuk, A. (2010). *Denizli merkez ilköğretim okullarındaki okul aile ilişkilerinde karşılaşılan sorunlar üzerine yönetici görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Rimm-Kaufman, S., Early, D. M., Cox, M. J., Saluja, G., Pianta, R. C., & Bradley, R. H. (2002). Early behavioral attributes and teacher's sensitivity as predictors of competent behavior in the kindergarten classroom. *Applied Developmental Psychology, 23*(4), 451–470. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(02\)00128-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(02)00128-4)
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and predictions by experience in middle school. *Development and Psychopathology, 10*, 321–352. <https://doi.org/10.1017/s0954579498001631>
- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology, 88*(3), 408–422. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.408>
- Seplocha, H. (2004). Partnerships for learning: Conferencing with families. *Young Children, 59*(5), 96–98.
- Shaw, C. A. (2008). *A study of the relationship of parental involvement to student achievement in a Pennsylvania career and technology center* [Unpublished doctoral dissertation]. The Pennsylvania State University.
- Sheldon, S. B. (2003). Linking school-family-community partnerships in urban elementary school to student achievement on state tests. *The Urban Review, 35*(2), 149-165. <https://doi.org/10.1023/A:1023713829693>
- Steinberg, L. (1996). Failure outside the classroom. http://media.hoover.org/sites/default/files/documents/0817928723_117.pdf
- Tezel Şahin, F., & Atabey, D. (2014). The scale for teacher parent communication and collaboration. *IIB International Refereed Academic Social Sciences Journal, 5*(14), 77-91.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistic* (6th ed.). Pearson Education.
- Tezel Şahin, F., Kandır, A., Can Yaşar, M., & Yazıcı, E. (2012). Okul öncesi öğretmenlerin iletişim becerilerinin bazı değişkenler yönünden incelenmesi. *IIB International Refereed Academic Social Sciences Journal, 3*(5), 95-108.
- Verschuere, K., & Marcoen, A. (1999). Representation of self and socioemotional competence in kindergartners: Differential and combined effects of attachment to mother and father. *Child Development, 70*(1), 183–210. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00014>
- Wherry, J. H. (2005). *The barriers to parental involvement and what can be done: A research analysis*. <https://www.parent-institute.com/welcome.php>
- Wherry, J. H. (2009). Shattering barriers to parent involvement. *Parents & Schools*. https://www.naesp.org/sites/default/files/resources/2/Principal/2009/M-J_p07.pdf
- Yavuzer, H. (2018). *Eğitim ve gelişim özellikleriyle okul çağı çocuğu* (20. baskı). Remzi Kitabevi.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Preschool education has an important role for the child. For children who have been with their family since birth, preschool education institution is the first place where they spend long hours outside their homes. The experiences and relationships that the child begins to build within the family are further strengthened and enriched with pre-school education institutions. According to Erkan (2013), for preschool students, home and school should be considered as a continuous process, complementary and supportive for one another while having a role of integration as well. In line with these pre-assumptions, according to Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory, home and school are among the most effective institutions in the learning and development process of children (Bronfenbrenner, 1986). During school life, children have the opportunity to experience different achievements, which improve their competence for the fields they may improve themselves. In this process, the communication that teachers will establish with children can also be a means for shaping their communication with adults and peers. Güney Karaman (2018) states that the communication skills of the teacher contribute to the sense of trust of the children regarding the school and the teacher, such skills also contribute to the development of a sense of belonging towards the school, adaptation to the school and establishment of their own communication skills with teachers being role models.

In addition to child-teacher relations, the positive communication between the family and the teacher both positively affects the involvement of families in the education process of the children and contributes to the perception of children in terms of establishing a more positive connection between home and school. Therefore, family involvement and communication activities have many benefits for both the child/family, and the teacher. Family involvement and communication activities contribute to the success of children at school, school attendance, positive attitudes and behaviors, and the development of social skills (Epstein & Sheldon, 2010; Gonzales-Pienda et al., 2002; Lawson, 2003; Ma et al., 2016; Shaw, 2008; Sheldon, 2003; Steinberg, 1996). On the other hand, it contributes to the trust of families in school, their communication with teachers, and the development of self-confidence of families in terms of parenthood (Seplocha, 2004; Wherry, 2005).

Within the scope of the information provided above, teachers must have professional skills for the communication to be established and relationships to be developed with the parents and the children. One of the most important professional skills in this regard is the personal communication skill of the teachers. It is extremely important to reveal the role of communication skills of teachers acting as a bridge between school, family and children, with scientific methods, as it will contribute to both literature and teacher training and in-service training programs. The purpose of this study is to reveal the correlation between the relationships established with the family/child and the communication skills of the preschool teachers. In line with this main purpose, the research questions were determined as follows:

- 1- Is there a significant correlation between the communication skills of preschool teachers and the communication between teachers and families?
- 2- Is there a significant correlation between the communication skills of preschool teachers and the cooperation between teachers and families?
- 3- Is there a significant correlation between the communication skills of the preschool teachers and the expectations of families?
- 4- Is there a significant correlation between the communication skills of the preschool teachers and the involvement of families?
- 5- Is there a significant correlation between the communication skills of preschool teachers and the relationship between teachers and students?

2. METHOD

The research was planned in a correlational research design, which enables determining the correlations between two or more variables for quantitative research methods and provides clues about possible causes and effects related to these variables (Büyüköztürk et al., 2012). The population of the study consisted of volunteer teachers who work with five years old children and work in independent kindergartens in the central districts of Ankara, Turkey (Çankaya, Etimesgut, Altındağ, Keçiören, Mamak, Yenimahalle, Sincan) in the fall semester of the 2020-2021 academic year. The families of the fifth and the sixth child in the classroom lists (112 children in total) were included in the study. Thus, the sample of this study consisted of 112 teachers, 112 children and 112 parents in 21 schools, using the simple random sampling method. "Demographic Information Questionnaire", "Communication Skills Scale - Adult Questionnaire", "Communication and Cooperation between Family and Teacher Scale" and "Student-Teacher Relationship Scale - Brief Questionnaire" were used as data collection

tools in the study. The correlation between teacher communication skill scores and teacher-student relationship sub-scale scores and teacher-student relationship scores was analyzed using the Pearson correlation test and the SPSS 21.0 package program.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

As a result of the study, a positive and significant correlation was found between the communication skills of the preschool teachers and communication established among the family, the school management and the teacher in the preschool period as well as cooperation and expectations of the family regarding the school and the teacher, and the level of family involvement in the education process. The National Research Council [NRC] recommended that teachers establish positive relationships with families so that educational programs for early childhood can create learning environments that are equally beneficial for children at home and at school (NRC, 2001). The communication skills of teachers play a major role in supporting these positive relationships (Çilenti, 1998). In the literature, it can be seen that the significance of the communication skills of teachers was emphasized and the factors that prevent teacher-family communication, cooperation and family involvement were revealed in many studies (Balkar, 2009; Pena, 2000; Porsuk, 2010; Wherry, 2009).

According to the findings of this research, there is a positive and significant correlation between the communication skills of preschool teachers and the teacher-student relationship in preschools. There is no similar study examining the correlation between teacher communication skills and teacher-student relationships in the literature. Considering the relationship between the preschool teacher and the child, the skills of the teacher stand out as an important element for positive communication. The communication that teachers establish with children contributes to the creation of a more positive classroom atmosphere (Yavuzer, 2018) as well as the reduction of misbehavior and more motivated participation in the education process regarding the children (Aslanargun, 2007; Çayak & Ergi, 2015; Kraft & Dougherty, 2013). The positive communication that the teacher establishes with the families improves the family-teacher relationship, which is one of the important dimensions of the pre-school education process (Decker & Decker, 2005, as cited in Kesicioğlu & Güven, 2014). The quality of this communication contributes significantly to the development of school-family cooperation and supports learning (Seplocha, 2004). For this reason, improving the communication skills of teachers is important both for the involvement of families in the educational process at school and in the improvement of the teacher-student relationship.

In conclusion, it is extremely important to support communication skills during undergraduate education and while practicing the teaching profession in order to enable teachers to have a high level of communication skills. It is recommended that courses such as "effective communication" and "communication skills" should be included in the compulsory courses of undergraduate education so that pre-service teachers can develop their own communication skills. It is recommended to provide teachers with in-service training and provincial "effective communication" and "communication skills" training.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 23 Haziran 2020

Etik değerlendirme belgesi sayı ve numarası: 35853172-600-E.00001158193

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmaya, birinci yazarın katkısı %40, ikinci yazarın katkısı %30, üçüncü yazarın katkısı %30'dur.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, literatür taraması, verilerin toplanması, veri analizi, geçerlik güvenirlik çalışması, raporlaştırma.

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, literatür taraması, verilerin toplanması, raporlaştırma.

Yazar 3: Araştırmanın tasarlanması, verilerin toplanması, danışmanlık, eleştirel inceleme.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden herhangi bir bağlantı bulunmamaktadır. Araştırmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.