

T.C.
İSTANBUL 29 MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ERKEN ÇOCUKLUKTA AHLAK VE DEĞER EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ DEĞERLER EĞİTİMİ
VEREN KURUMLARDA AİLE KATILIMININ
İNCELENMESİ

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

İsmet Ayşegül YILDIRIM

Danışman:
Dr. Öğr. Üyesi Oğuz KELEŞ

İSTANBUL

2022

T. C.
İSTANBUL 29 MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ERKEN ÇOCUKLUKTA AHLAK VE DEĞER EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI

**ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ DEĞERLER EĞİTİMİ
VEREN KURUMLARDA AİLE KATILIMININ
İNCELENMESİ**

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

İsmet Ayşegül YILDIRIM

Danışman:
Dr. Öğr. Üyesi Oğuz KELEŞ

İSTANBUL

2022

TEZ ONAY SAYFASI

T. C.

İSTANBUL 29 MAYIS ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Erken Çocuklukta Ahlak ve Değer Eğitimi Anabilim Dalı'nda 201220YL09 numaralı İsmet Ayşegül YILDIRIM'ın hazırladığı “*Erken Çocukluk Dönemi Değerler Eğitimi Veren Kurumlarda Aile Katılımının İncelenmesi*” konulu yüksek lisans tezi ile ilgili tez savunma sınavı, 09/ 12/ 2022 günü (14:00– 16:00) saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin başarılı olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

Dr. Öğr. Üyesi Oğuz KELEŞ

İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi

Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı

Doç. Dr. İsa KAYA

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Işıl TAŞ

Biruni Üniversitesi

BEYAN

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

İsmet Ayşegül YILDIRIM

09.12.2022

ÖZ

Bu araştırma erken çocukluk dönemi değerler eğitimi veren kurumlarda aile katılımının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle yürütülen bu araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Ümraniye ilçesinde 2021-2022 eğitim öğretim yılında Ümraniye Müftülüğü' ne bağlı farklı iki 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında görev yapan toplam 5 öğretici ve öğreticilerin 5 velisi oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunun örneklem grubunda kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenen, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin çeşitli illerindeki 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında görev yapan 205 öğretici yer almaktadır. Araştırmanın veri toplama aşamasında öğreticilerin değerler eğitimi uygulamalarında hangi aile katılım stratejilerine yer verdiklerini belirlemek amacıyla Keleş & Dikici Sığırtmaç (2016) tarafından hazırlanan "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçeği (AKSBÖ)" ve araştırmacı tarafından geliştirilen öğretici ve veli görüşlerini belirlemek için oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Çalışmanın veri analizinde nicel boyutu oluşturan veriler bilgisayar ortamında değerlendirilerek, çözümleme aşamasında Pasw Statistics 18 SPSS Programı kullanılmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda öğreticilerin değerler eğitimi çalışmalarında yer verdikleri aile katılım stratejilerinin çözümlemesinde standart sapma, aritmetik ortalama; değişkenlere ilişkin hesaplanan puanların çözümlemesinde ise yapılan normallik testleri sonucu, verilerin normale yakın dağılım gösterdiği bulgusuna ulaşarak parametrik testlerden Bağımsız Değişkenler t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi gibi betimsel istatistiklere yer verilmiş, farkın kaynağını bulmak amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey kullanılmıştır. Nitel veriler ise içerik analizi kullanılarak araştırmacı tarafından belirlenen kriterlere göre incelenmiştir.

Araştırma sonucunda, Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçeği 'ne göre öğreticilerin en çok tercih ettikleri aile katılım stratejilerinin öğretmen-aile iletişim temelli stratejiler ve ev temelli stratejiler olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğreticilerin öğretmen temelli stratejilere nadiren, okul-aile

temelli stratejilere ara sıra yer verdikleri belirlenmiştir. Öğreticilerin değerler eğitimi çalışmalarında yer verdikleri aile katılım stratejilerine ilişkin görüşlerini yaş, statü ve öğrencilerin yaş grubu gibi değişkenler etkilerken; eğitim durumu, meslekî kıdem, kurslarda görevlendirilme şekli, sınıf mevcudu gibi değişkenlerin etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğreticilerle yapılan görüşmeler sonucunda, günlükler, dosyalar, kitapçıklar, dilek/öneri ve makale kutusu, anne baba kitaplıkları, afiş, yönetim, karar verme sürecine velilerin katılımı gibi aile katılımı etkinliklerini neredeyse hiç uygulamadıkları belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin aile iletişim etkinliklerini etkili şekilde kullanamadıkları, bireysel görüşme, mesajlaşma, telefon görüşmesi, giriş-çıkış saatleri, veli toplantısı gibi etkinliklere iletişimde yer verseler de daha çok internet temelli WhatsApp uygulamasını iletişimde tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin aile katılımını daha çok ebeveynlerin evde çocuklarının eğitimlerini desteklemesi, eğitime dahil olmaları olarak değerlendirdikleri, çocuk eğitiminde ailenin önemli yerinin olduğunun farkında oldukları ancak aile katılımı ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları, bu nedenle aileyi eğitime nasıl dahil edecekleri noktasında hizmet içi eğitime ihtiyaçlarının olduğu belirlenmiştir.

Velilerle yapılan görüşmeler sonucunda, velilerin aile katılımını daha çok ebeveynlerin çocuğun öğretmenleriyle iletişim halinde olması ve okulda öğrenilenlerin evde pekiştirilmesi olarak değerlendirdikleri, velilerin aile katılım faaliyetlerinden haberdar olmadıkları, iletişimde en çok internet temelli uygulama tercih etikleri, öğretmenleriyle istedikleri zaman yüz yüze ve telefon aracılığıyla iletişim kurabildikleri, öğretmenlerin bu noktada kolaylık sağladıkları, velilerin bu durumdan memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca velilerin çocuk gelişimi ve eğitimi noktasında eğitime ihtiyaçlarının olduğu, aile eğitimi konusunda bütün velilerin çok istekli oldukları, daha çok çocuklarına evde nasıl eğitim vereceklerine dair yöntem ve metot, nasıl sosyalleşmelerine katkı sağlayacakları, nasıl çocuklarıyla iletişim kuracakları, çocuk gelişimi, eğitimi ve anne-baba tutumları ile ilgili eğitime ihtiyaçlarının olduğunu dile getirdikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Erken Çocukluk Dönemi, Değerler Eğitimi, Aile Katılımı, 4-6 Yaş Kur'an Kursları



ABSTRACT

This research was conducted to examine family participation in institutions that provide early childhood values education. The study group of this research, which was carried out in the case study design, which is one of the qualitative research methods, consists of a total of 5 instructors and 5 parents of the instructors working in two different 4-6 age group Qur'an courses affiliated to the Ümraniye Mufti in the 2021-2022 academic year in the Ümraniye district of Istanbul. In the sample group of the quantitative dimension of the research, there are 205 instructors who work in the Qur'an courses for the 4-6 age group in various provinces of Turkey in the 2021-2022 academic year, determined by the easily accessible sampling method. During the data collection phase of the research, the "Scale for Determining the Family Participation Strategies Implemented by Preschool Teachers (AKSSÖ)" prepared by Keleş & Dikici Sığırtaç (2016) in order to determine which family participation strategies, the teachers use in their values education practices, and the questionnaire developed by the researcher to determine the views of teachers and parents. A semi-structured interview form was used.

In the data analysis of the study, the data constituting the quantitative dimension were evaluated in computer environment and Pasw Statistics 18 SPSS Program was used in the analysis phase. For the purposes of the research, standard deviation, arithmetic mean; Descriptive statistics such as Independent Variables t-Test and One-Way Analysis of Variance were included in the analysis of the scores calculated for the variables, as a result of the normality tests, it was found that the data were distributed close to normal, and Tukey, one of the post-hoc tests, was used to find the source of the difference. Qualitative data were analyzed according to the criteria determined by the researcher using content analysis.

As a result of the research, it has been determined that the most preferred family involvement strategies by the teachers are teacher-family communication-based strategies and home-based strategies, according to the Scale for Determining the Family Participation Strategies Implemented by Preschool Teachers. In addition, it was

determined that the instructors rarely included teacher-based strategies and occasionally school-family-based strategies. While variables such as age, status and age group of students affect the views of the teachers regarding the family participation strategies included in the values education studies; It was concluded that the variables such as education level, professional seniority, the way of being assigned to the courses and class size did not affect them.

As a result of the interviews with the teachers, it was determined that they almost never practiced family participation activities such as diaries, files, booklets, wish/suggestion and article boxes, parent libraries, posters, management, participation of parents in the decision-making process. It was observed that the participant trainers could not use family communication activities effectively, and although they included activities such as individual conversations, messaging, phone calls, entry-exit times, parent meetings in communication, they mostly preferred the internet-based WhatsApp application in communication. In addition, the participant trainers stated that the parents mostly evaluated the family participation as supporting the education of their children at home and being included in the education, they were aware that the family had an important place in the education of the children, but they did not have enough information about the family participation, therefore they needed in-service training on how to include the family in the education. determined.

As a result of the interviews with the parents, it was found that the parents mostly evaluated the family involvement as the parents being in contact with the child's teacher and reinforcing what was learned at school at home, the parents were not aware of the family participation activities, they preferred the most internet-based application in communication, and they could communicate with their teachers face-to-face and via telephone whenever they wanted. It was concluded that the teachers provided convenience at this point and the parents were satisfied with this situation. In addition, parents need education in terms of child development and education, all parents are very enthusiastic about family education, the method and method of how to educate their children at home, how they will contribute to their socialization, how they will communicate with their children, child development, education and parents. It was determined that they stated that they needed training about their attitudes.

Keywords: Early Childhood, Values Education, Family Participation, 4-6 Years Old Quran Courses



ÖNSÖZ

Sürekli değişen ve gelişen dünyada toplumun refah içinde yaşayabilmesi ve toplumda düzenin hakim olabilmesi açısından değerler hayati önem taşımaktadır. Bu nedenle özellikle erken çocukluk döneminden başlanarak değerler eğitiminin verilmesi hoşgörölü ve sağlıklı toplumların oluşmasında asıl etkenlerdendir. Erken çocukluk döneminden itibaren bireye değerlerin kazandırılmasında en büyük desteği sağlayan ilk kurum ailedir. Aileden sonra ise erken çocukluk eğitim kurumları devreye girmektedir. Eğitimde devamlılık ilkesinin vazgeçilmez olmasıyla ailenin de eğitimin bir parçası haline getirilmesi eğitimin sürdürülebilirliği ve bütünlüğü açısından önem arz etmektedir. Hayatlarının ilk ve en önemli formal eğitim sürecine erken çocukluk eğitim kurumlarında başlayan çocuklar aile desteği ile pek çok gelişim ve eğitim alanında daha başarılı olabilmektedirler. Bu doğrultuda yapılan araştırma, 4-6 Yaş Kur'an Kurslarında değerler eğitimi uygulamalarında aile katılımının incelenmesi amacıyla oluşturulmuştur.

Bu araştırmanın gerçekleşmesinde birçok değerli kişinin katkısı olmuştur. Araştırmamda farklı çerçevelerden bakmamı sağlayan, her an kapısını çalabildiğim ve araştırmada desteğini esirgemeyen değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Oğuz KELEŞ'e, yüksek lisans eğitimimde katkıları olan kıymetli hocalarım Doç. Dr. Ayhan ÖZ, Dr. Öğr. Üyesi Gülsüm PEHLİVAN AĞIRAKÇA, Dr. Öğr. Üyesi Hande USBAŞ KAYA, Dr. Öğr. Üyesi Işıl TAŞ ve Dr. Öğr. Üyesi Fethiye Lemis ÖNKOL BEKTAŞ'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Ayrıca bütün eğitim hayatım boyunca beni destekleyen, "istediğim zaman her şeyi başarabileceğimi" söyleyerek beni daima yüreklendiren, her zaman yanımda olan, sahip olduğum tüm güzel değerlerin temelini atan, bugün geldiğim konumda ve aldığım eğitimlerde büyük pay sahibi ilk öğretmenlerim anneme ve babama, çalışmam sırasında hiçbir fedakarlıktan kaçınmayan, zor gülerimde her zaman yanımda olan ve beni hiç yalnız bırakmayan canım ablam ve kardeşlerime sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

İsmet Ayşegöl YILDIRIM

Üsküdar/2022

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
TEZ ONAY SAYFASI.....	ii
BEYAN.....	iii
ÖZ	iv
ABSTRACT.....	vii
ÖNSÖZ	x
İÇİNDEKİLER	xi
KISALTMALAR.....	xv
TABLolar LİSTESİ.....	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
EKLER LİSTESİ	xviii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi	2
1.2. Araştırmanın Amacı	9
1.3. Araştırmanın Önemi.....	9
1.4. Sayıtlılar	10
1.5. Sınırlılıklar	10
1.6. Tanımlar	11
BÖLÜM II	12
KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	12
2.1. Kuramsal Açıklamalar	12
2.1.1. Bronfenbrenner'in Biyoekolojik Sistem Kuramı	12
2.1.2. Vygotsky'nin Sosyokültürel Gelişim Kuramı	14
2.2. Erken Çocukluk Dönemi ve Eğitimi	16
2.2.1. Erken Çocukluk Eğitiminin Önemi, Amaçları ve İlkeleri.....	18
2.2.2. Erken Çocukluk Eğitim Kurumları	19
2.3. Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılımı.....	22

2.3.1. Aile Katılımının Önemi ve Amaçları	24
2.3.2. Aile Katılımının Yararları	26
2.3.3. Aile Katılımını Engelleyen Faktörler	27
2.3.3.1. Aileden Kaynaklanan Engeller	27
2.3.3.2. Öğretmenlerden Kaynaklanan Engeller	28
2.3.3.3. Okul Yönetiminden Kaynaklanan Engeller	29
2.3.4. Aile Katılımının Planlanması	29
2.3.5 Aile Katılım Çalışmaları.....	30
2.3.5.1. Aile Eğitim Etkinlikleri	32
2.3.5.2. Aile İletişim Etkinlikleri	35
2.3.5.3. Ebeveynlerin Eğitim Etkinliklerine Katılımı	42
2.3.5.4. Ev Ziyaretleri	44
2.3.5.5. Ebeveynin Karar Verme Süreçlerine Katılımı	45
2.4. Erken Çocukluk Döneminde Değerler Eğitimi ve Aile Katılımı	46
2.4.1. Değer Kavramı ve Değerlerin Sınıflandırılması.....	46
2.4.2. Değerler Eğitimi	49
2.4.3. Değerler Eğitiminde Uygulanan Yaklaşımlar	51
2.4.4. Erken Çocukluk Döneminde Değerler Eğitimi	52
2.4.5. Erken Çocukluk Dönemi Değerler Eğitiminde Aile Katılımının Önemi	55
2.5. Aile Katılımı İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	57
2.5.1. Aile Katılımının Uygulanma Durumuna Yönelik Yapılan Araştırmalar	57
2.5.2. Aile Katılımında Karşılaşılan Engellere Yönelik Araştırmalar.....	61
2.5.3. Aile Katılımına İlişkin Ebeveyn ve Öğretmen Görüşlerinin İncelendiği Çalışmalar.....	63
2.5.4. Aile Katılımının Çocukların Sosyal Becerileri, Akademik Başarı, Matematik ve Dil Gelişimi Üzerindeki Etkilerinin İncelendiği Çalışmalar	65
2.5.5. Değerler Eğitimi ve Aile Katılımının İncelendiği Çalışmalar.....	68
BÖLÜM III.....	72
YÖNTEM	72
3.1. Araştırma Modeli	72
3.2. Çalışma Grubu	73

3.2.1. Araştırmanın Öğretici Grubu.....	74
3.2.2. Araştırmanın Veli Grubu.....	77
3.3. Veri Toplama Araçları	78
3.3.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçeği.....	78
3.3.2. Görüşme Formu.....	80
3.3.2.1. Yarı Yapılandırılmış Öğretici Görüşme Formu.....	80
3.3.2.2. Yarı Yapılandırılmış Veli Görüşme Formu	81
3.4. Verilerin Toplanması	82
3.5. Verilerin Analizi.....	83
BÖLÜM IV	86
BULGULAR.....	86
4.1. Öğreticilerin Erken Çocukluk Dönemi Değerler Eğitimi Uygulamalarında Yer Verdikleri Aile Katılımı Stratejilerine Dair Görüşleri ile İlgili Bulgular	86
4.2. Öğreticilerin Değerler Eğitimi Çalışmalarında Yer Verdikleri Aile Katılım Stratejilerine İlişkin Puanlarının;	87
Yaş, Eğitim Durumu, Meslekî Kıdem, Statü, Kurslarda Görevlendirilme Şekli, Sınıf Mevcudu, Çocukların Yaş Grubu Gibi Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	87
4.2.1. Öğreticilerin Yaşı ile İlgili Bulgular.....	87
4.2.2. Öğreticilerin Eğitim Durumu ile İlgili Bulgular.....	90
4.2.3. Öğreticilerin Meslekî Kıdemi ile İlgili Bulgular	92
4.2.4. Öğreticilerin Statüsü ile İlgili Bulgular	93
4.2.5. Öğreticilerin Kurslarda Görevlendirilme Şekli ile İlgili Bulgular	95
4.2.6. Öğreticilerin Sınıf Mevcudu ile İlgili Bulgular	97
4.2.7. Öğreticilerin Sınıflarındaki Öğrencilerin Yaş Grubu ile İlgili Bulgular	98
4.3. Görüşme Verileri ile İlgili Bulgular	100
4.3.1. Öğretici Görüşmeleri Sonucu Elde Edilen Bulgular	100
4.3.1.1. Tanımlama	102
4.3.1.2. Aile Katılımı Etkinlikleri	103
4.3.1.3. Değerler Eğitiminde Aile Katılımı	105
4.3.1.4. Veli İletişim Etkinlikleri	109
4.3.1.5. Öneriler	112

4.3.2. Veli Görüşmeleri Sonucu Elde Edilen Bulgular	113
4.3.2.1. Gönderme Nedeni ve Beklenti.....	115
4.3.2.2. Tanımlama	117
4.3.2.3. Aile Katılımı Etkinlikleri	118
4.3.2.4. İletişim Etkinlikleri	120
4.3.2.5. Aile Eğitimi.....	122
4.3.2.6. Beklentiler.....	123
BÖLÜM V	125
TARTIŞMA VE YORUM.....	125
5.1. Mevcut Durum Bulgularına İlişkin Tartışma ve Yorum.....	125
5.1.1. Öğreticilerin Değerler Eğitiminde Yer Verdikleri Aile Katılım Stratejilerinin Mevcut Durumuna Dair Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum	125
5.1.2. Öğreticilerin Değerler Eğitimi Çalışmalarında Yer Verdikleri Aile Katılım Stratejilerine İlişkin Puanlarının Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Dair Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum.....	126
5.2. Öğretici ve Veli Görüşme Verileri ile İlgili Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum	130
BÖLÜM VI.....	141
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	141
6.1. Sonuçlar.....	141
6.2. Öneriler	143
KAYNAKLAR	145
EKLER.....	162
ÖZGEÇMİŞ	171

KISALTMALAR

Kısaltma	Bibliyografik Bilgi
Akt.	Aktaran
AKSBÖ	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçeği
bkz.	Bakınız
çev.	Çeviren
DİB	Diyanet İşleri Başkanlığı
ed.	Editör
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
OBADER	Okul Öncesi Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi
OMEP	Dünya Okul Öncesi Eğitim Örgütü
s.	Sayfa
t.y.	Basım tarihi yok
vb.	Ve benzeri

TABLÖLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Öğreticilerin Kişisel Bilgileri.....	74
Tablo 2. Öğreticilerin Kişisel Özelliklerine Göre Frekans Dağılımı	75
Tablo 3. Velilerin Kişisel Bilgileri.....	78
Tablo 4. Likert Skalası Derecelendirme Tablosu.....	79
Tablo 5. Değişkenlere Ait Normallik Dağılımı Sonuçları	83
Tablo 6. Öğreticilerin Değerler Eğitiminde Yer Verdikleri Aile Katılım Stratejilerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	87
Tablo 7. Öğreticilerin Yaş Değişkeni Puanlarına İlişkin Hesaplanan Fark Testi (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları.....	88
Tablo 8. Öğreticilerin Eğitim Durumu Değişkeni Puanlarına İlişkin Hesaplanan Fark Testi (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları	90
Tablo 9. Öğreticilerin Meslekî Kıdem Değişkeni Puanlarına İlişkin Hesaplanan Fark Testi (Bağımsız t-Testi) Sonuçları.....	92
Tablo 10. Öğreticilerin Statü Değişkeni Puanlarına İlişkin Hesaplanan Fark Testi (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları.....	93
Tablo 11. Öğreticilerin Kurslarda Görevlendirilme Şekli Değişkeni Puanlarına İlişkin Hesaplanan Fark Testi (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları	95
Tablo 12. Öğreticilerin Sınıf Mevcudu Değişkeni Puanlarına İlişkin Hesaplanan Fark Testi (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları	97
Tablo 13. Öğreticilerin Sınıflarındaki Öğrencilerin Yaş Grubu Değişkeni Puanlarına İlişkin Hesaplanan Fark Testi (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları.....	99
Tablo 14. Öğreticilerin Aile Katılımına Dair Görüş ve Düşüncelerine İlişkin Bulgular	101
Tablo 15. Velilerin Aile Katılımına Dair Görüş ve Düşüncelerine İlişkin Bulgular ...	114

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Aile Katılım Çalışmaları	31
---	----



EKLER LİSTESİ

	Sayfa
EK 1. Öğretici Görüşme Formu	162
EK 2. Veli Görüşme Formu	165
EK 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçeği.....	168



BÖLÜM I

GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi, çocuğun gelişimindeki temel taşların oluşmaya başladığı, kişiliğinin şekillendiği, barındırdığı potansiyel sebebiyle bir bakıma hayatın çekirdeğini simgeleyen bir dönem olmasıyla büyük önem taşımaktadır. Bu dönemin genel karakteristiği incelendiğinde, gelişim ve öğrenmenin oldukça hızlı olduğu, yaşam becerilerinin kazanılmaya başlandığı, ilerleyen yıllara temel teşkil ederek sonraki gelişim safhaları üzerinde önemli etkilerinin olduğu görülmektedir (Aslan & Tuncer, 2020a). Yapılan araştırmalar, erken çocukluk döneminde kazanılan davranışların, bireyin yetişkin olduğunda kişilik yapısını, alışkanlıklarını, değer ve inanç yargılarını önemli ölçüde etkilediğini belirtmektedir (Yavuzer, 2021). Bu nedenle Erken çocukluk dönemi çocuk gelişimi açısından kritik yıllar olarak isimlendirildiğinden eğitim kurumlarında çocuklar ve aileleri desteklenmelidir.

Erken çocukluk eğitim kurumlarında eğitim alarak ilkokula başlayan çocuklar, tüm gelişim alanlarında desteklenirken, temel beceri ve bilgileri edinerek aynı zamanda insan hayatında önemli yeri olan ahlaki, bireysel ve toplumsal değerleri kazanma fırsatı bulurlar (Özcan, 2012). Erken çocukluk döneminde değerlerin kazanılması hoşgörölü ve sağlıklı toplumların oluşmasında önemli etkindir. Zira temel değerlerin bu dönemde eğitim ve yaşantı yoluyla kazanılması, yaşam boyu devam etmesine katkı sağlamaktadır (Sapsağlam, 2020). Dolayısıyla çocuğun yaşamında erken çocukluk eğitiminin yeri son derece büyüktür.

İnsan yaşamında eğitimin doğumla birlikte başladığı göz önünde bulundurulduğunda çocuğun gelişimi ve eğitiminde ailenin etkisi yadsınamaz şekilde önemlidir. Çünkü çocuk doğduğu andan itibaren çevresinde ailesi yer alır ve bu durumda eğitim ailede başlar. Çocukların ilk öğretmenleri anne babalarıdır. Eğitim daha sonra erken çocukluk eğitim kurumunda devam eder. Ancak kurumun devreye girmesi ailenin çocuğun eğitime destek olma sürecini tamamladığı anlamına gelmez. Dolayısıyla eğitimdeki devamlılık ilkesi dikkate alındığında (Abbak, 2008) çocuğun okulda öğrendiklerinin evde de sürdürölmesi, ailenin çocuğun eğitime dahil olması

eğitimde kalıcılığı ve bütünlüğü artırır. Bu noktada ailenin çocuğun eğitimine katılması erken çocukluk döneminde çok önemli görülür. Ailenin eğitime dahil olmasıyla, ailelerin okulun kurallarını ve politikalarını öğrenmeleri, okulun programı hakkında bilgi edinmeleri, çocuğun gelişimi ve eğitimi hakkında bilgi sahibi olmaları ve çocuğun eğitiminin evde devamlılığının sağlanması mümkün olmaktadır (Güven, 2011). Kuşkusuz çocuğun eğitimi okul ve aile arasında ortak yürütülen önemli bir sorumluluktur ve aile çocuğun eğitimine ne kadar katılırsa çocuğun başarısı ve kazanımları o kadar artacaktır (OBADER, 2013). Padgett (2006)'e göre ev ile okul arasındaki güçlü iletişim ve aile katılımı, öğrencinin daha yüksek akademik başarıya, daha iyi katılıma ve okulda iyi davranışa yol açtığını göstermektedir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Çocuğun gelişim özelliklerinin bilinmesi, gelişimi ve eğitimi sırasında hangi aşamada ne yapılacağı, çocuğun kimlerden ne şekilde etkilendiği, yaşanacak zorluklarla nasıl baş edileceği noktasında eğitimciler ve aileler açısından önemlidir. Çünkü doğumundan itibaren çocuğun çevresinde bulunanlar onun hakkında ne kadar çok şey öğrenirlerse onunla o kadar iyi ilgilenebilirler. Bu bağlamda gelişim kuramları çocuğun gelişimiyle ilgili detaylı bilgiler ortaya koyarak, çocuğun gelişiminin bilinmesine, anlaşılmasına ve desteklenmesine katkı sunmuşlardır. Bu konuda bilgi sunan gelişim kuramlarının en bilinenleri Vygotsky'nin Sosyokültürel Gelişim Kuramı, Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı ve Bronfenbrenner'in Biyoekolojik Sistem Kuramıdır (Keleş, 2019). Bu çalışmada Biyoekolojik Sistem Kuramı ve Sosyokültürel Gelişim Kuramı temel alınmıştır.

Urie Bronfenbrenner (1917-2005) tarafından geliştirilen Biyoekolojik Sistem Kuramında, birey, bağlam, zaman ve süreç olmak üzere dört temel unsur yer almaktadır (Akt. Keleş, 2019). Bronfenbrenner'e göre çocuk, farklı düzeylerde çevreden etkilenen karmaşık bir sistem içinde gelişir ve bu sistem "mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem" olarak adlandırılan bir dizi iç içe geçmiş, birbiriyle karşılıklı ilişki halinde bulunan katmanlardan oluşmaktadır (Santrock, 2018). Kuramın ilk halkasını oluşturan mikrosistem, çocuğun içinde yaşadığı ortamdır. Bu ortamda çocuğun ailesi, mahallesi, akranları, öğretmeni ve okulu yer almaktadır. Aile katılımı ile

ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde çocuğun gelişim alanlarının öncelikle ailesinden, öğretmeninden ve okulda uygulanan eğitim programından etkilendiği görülmektedir. Yine Sosyokültürel Gelişim Kuramını geliştiren Lev Vygotsky (1896-1934)'de çocuğun gelişiminde sosyal etkinin önemini vurgulamış ve bu etkiyi açıklarken “*Yakınsal Gelişim Alanı (Zone of Proximal Development)*” kavramını geliştirmiştir. Yakınsal gelişim alanı, çocuğun tek başına yapmakta güçlük çekeceği ancak aile, ğretmen gibi kendisinden daha becerikli bir yetişkinin veya uzman bir akranın yardımı ve rehberliği ile öğrenebileceği görevler aralığını ifade eden bir kavramdır (Santrock, 2020b). Bu alanın alt sınırı çocuğun kendi başına gerçekleştirebileceği beceri dzeyiyken st sınırı çocuğun becerikli bir öğretici desteğiyle ek sorumluluk alabileceği düzeydir. ğrenme bu iki düzey arasında tam da bu alanda gerçekleşmektedir. Bu alan gelişmeye açık olan olup aynı zamanda çevrenin etkisiyle olur. Bu nedenle Vygotsky, ocuğun gelişimi açısından destekle ulaşılabileceği belli sınırların bulunduğunu, bu sınırlara ulaşmada hem yetişkinin hem de daha uzman bir akranın çocuğun dünyasında önemli yerlerinin olduğunu, çocuğun gelişim ve öğrenmesini birlikte desteklemeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Çünkü ocuk yetişkin yardımı ve rehberliğiyle desteklendiğinde öğrenmesi daha fazla ve daha kalıcı olacaktır. (Kapanadze, 2019; Keleş, 2019; Santrock, 2018, 2020b). Bu nedenle çocuğun dünyasında ailenin ve öğretmenin önemli yeri vardır.

Aile, ocuğun doğduğu andan itibaren hayata dair ilk bilgilerini edindiği, davranış, tutum ve inançlarının şekillendiği, ilk iletişiminin gerçekleştiği toplumun en küçük ve en temel yapısıdır. ocuk, yaşama uyum sağlamasına yardımcı olacak ilk bilgileri ailede kazandığı için aile, yaşamın ilk yıllarını oluşturan erken çocuklukta, çocuğun bakımı ve eğitiminden sorumlu ilk kurumdur. Bu nedenle çocuğun yetişmesinde en önemli rol ve sorumluluk anne babalara aittir. Bu rol çocuğun erken çocukluk eğitim kurumuna başlamasına kadar devam eder. Her ne kadar kurumların katkıları, ailenin çocuğun yetişmesindeki sorumluluğunu yerine getirmesine yardımcı olsa da onun önemini ve sorumluluğunu azaltmaz (Aslan & Bozan, 2020; Güven vd., 2017; Oktay, 1999).

ocuğu akranlarıyla sağlıklı ve güvenli bir ortamda bir araya getiren erken çocukluk eğitim kurumları ise, onun gelişim alanlarını destekleyecek çeşitli evre

zenginliği sunarak çocuğun var olan potansiyelini, ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarmasını, geliştirmesini sağlamaktadır (Günay Bilaloğlu, 2020). Aynı zamanda ahlaki, bireysel ve toplumsal değerlere sahip, sağlam bir kişilik gelişimini desteklemektedir. Bu eğitim kurumlarının amaçlarına ulaşabilmesi, çocukların bu eğitimde başarılı olabilmesi ve gereken şekilde yararlanabilmesi öncelikle iyi ve kaliteli hazırlanmış bir erken çocukluk eğitim programına bağlıdır (ağdaş & Seçer, 2015). Ancak bir erken çocukluk eğitim programı ne kadar iyi ve kaliteli hazırlanmış olursa olsun, aile çocuğun eğitimine katılmadığı ve aile ile öğretmen iş birliği içinde olmadığı sürece gereken başarı ve etki elde edilememektedir. Bu nedenle çocuğun eğitiminin başarıya ulaşması, eğitimde istenen verimin yakalanması, kalıcı davranış değişikliklerinin oluşabilmesi amacıyla hem ailenin hem de öğretmenin eğitimin sürekliliği ve bütünlüğü açısından iş birliği içinde olması gerekmektedir. Bu gereklilik ise aile katılımı kavramını ortaya koymaktadır.

Aile katılımı, genel anlamda ailelerin ocuk gelişimi ve eğitimi noktasında eğitilmesi, okul ve aile arasındaki iletişimin sürekli hale gelmesi, kısaca çocuğun eğitimine destek sunma yollarıdır. Diğer bir ifadeyle aile katılımı, anne babaların kendilerine ve çocuklarına yarar sağlamak amacıyla yeteneklerini erken çocukluk eğitim programında ortaya koyma sürecidir (Tezel şahin & Ünver, 2005). Bu süreç öğretmenlerle ailelerin, çocuğun gelişimi ve eğitiminde birbirlerine destek olarak karşılıklı sürdürdükleri iletişim ve etkileşimi içermektedir. Bu etkileşim sırasında öğretmenler, ailede çocuğun gelişimi ve eğitimi hakkında yapılanlardan haberdar olurken, ailelerde okulda yapılanlar hakkında öğretmenler tarafından bilgilendirilerek hem birbirlerini tanıma fırsatı bulurlar hem de çocuğa yarar sağlarlar. Bu nedenle öğretmenlerle ailelerin birlikte hareket etmeleri, ailelerin çocuğun eğitimine katılmaları gerekmektedir. Ailelerin çocuklarının eğitimine katılmaları okul, aile ve öğretmen arasında iletişimin güçlendirilmesine destek sunarak, ev ve okul arasında bütünlüğü ve devamlılığı sağlayacağından eğitim programının başarılı olmasına, çocuğun gelişimine ve eğitimine katkı sağlayacaktır (Atakan, 2010; Kurtuldu, 2010).

Aile katılımı sadece çocuğa yarar sağlamakla kalmayıp ailelere ve öğretmenlere de katkı sunmaktadır. Ailelerin eğitim sürecine aktif katılımlarının sağlanması, ailelerin hem öğretmenle hem de okulla etkili bir iletişim ve kaliteli iş birliği kurması açısından

önemlidir. Bu nedenle okul, öğretmen ve aile arasındaki iş birliğini artırmak ve aile katılımının sağlanması amacıyla kurumsal çalışmalar yapılmalıdır. Bu bağlamda Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı sadece çocuğun değil ailenin de eğitimde hedef kitle olmasını önemseyerek, 15. Milli Eğitim Şura’sında “Aile Katılım Programları” ve “Ana Baba Okulları’nı yaygınlaştırma kararı almıştır (MEB, 1996). Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı Okul Aile Birliği Yönetmeliği’nin 5. maddesinde de “Aile ile okul arasında bütünleşmeyi gerçekleştirmek, veli ile okul arasında iletişimi ve iş birliğini sağlamak, eğitim ve öğretimi geliştirici faaliyetleri desteklemek... amacıyla okullar bünyesinde birlikler kurulur.” şeklinde yer alan ifade ile, yine Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) okul öncesi eğitim programına ek olarak hazırlamış olduğu “Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER)” devletin aile katılımı hususunda tutumunu ortaya koymaktadır. Bunlara ek olarak erken çocukluk eğitim kurumlarından biri olan Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) 4-6 yaş Kur’an kursları Öğretim Programı da 2018 yılında yenilenerek programın ilkeleri arasında 22. Madde olarak “Kursta öğrenilen bilgi ve davranışların pekiştirilmesi, kalıcılığının sağlanması için aile eğitimi ve aile katılımı çalışmalarına da yer verilmelidir.” (DİB, 2018, s. 9) şeklinde ibarenin eklendiği görülmektedir. Ayrıca programın sonuna “Aile Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formu” da programda yer almaktadır (DİB, 2018, s. 43). Tüm bu yasal düzenlemelerin yanında aile katılımının önemi üzerine pek çok araştırma ve çalışma ortaya konulmuştur. Tüm bu yasal düzenlemelerin yanında aile katılımının önemi üzerine pek çok araştırma ve çalışma ortaya konulmuştur.

Bu çalışmalardan bazılarını inceleyecek olursak, Çakmak Çamlıbel (2010), çalışmasında aile katılımının önemini ve ailenin çocuğun eğitimindeki rolünü bir metaforla açıklamıştır. Ona göre ailenin çocuğun eğitimindeki rolü bir bayrak yarışı gibidir. Nitekim bu yarışta bayrağı ilk elinde bulunduran ailedir. Aynı bayrak daha sonra okulöncesi eğitimi öğretmenin eline geçer. Sonrasında ise bu bayrak diğer öğretmenlerin sorumluluğuna verilir. Fakat bayrak değiştirme sürecinde aile bayrağı öğretmenlere teslim etse de çocuğun eğitim sorumluluğunu devamlı olarak taşır ve bu eğitim koşusunda durmadan, sürekli koşmaya devam eder. İşte aile katılımı, ailenin bu sorumluluğu sürdürmesinde çalışmalarla planlı ve programlı şekilde aileye destek olarak çocuğun eğitimine katkı sunmaktadır.

Günay Bilaloğlu (2014) ise buna paralel olarak aile katılımının erken çocukluk eğitim programının başarısını artırmada önemli bir etken olduğunu; öğretmenlerin, çocukların almış oldukları eğitimde başarılı olmaları, aynı zamanda başarılarının artması için aile katılımını programın bir parçası olarak düşünmeleri ve ailelerle iş birliği içinde olarak onların hem okulda hem de evde öğrenme etkinliklerine katılımlarını sağlaması gerektiğini; aile katılımının çocukların pek çok gelişim alanına katkı sağladığını, ayrıca okula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu ifade etmektedir.

Aynı şekilde Binbir ve Ertürk (2020) yapmış oldukları araştırmada aile ve öğretmenin iş birliği içinde olmasının önemine vurgu yaparak, bu iş birliğinin çocukların sosyal becerilerine katkı sağladığı, aile-öğretmen iş birliği ve iletişimi ile çocukların sosyal becerileri arasında anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Ergüden ve arkadaşları da (2020), okul öncesi dönemde aile katılımının önemli olduğunu belirterek, aile katılımının ve okul ile aile arasında kurulacak olan iş birliğinin çocuğun sosyal-duygusal, eğitimsel, ve akademik anlamda desteklenmesine katkı sağladığını, uygulanan aile katılım çalışmaları sayesinde aile ve okul arasında iletişiminin arttığını, birbirlerini yakından tanıma fırsatı elde ettiklerini; ailelerin çocuklarının eğitimlerine dair daha kapsamlı bilgi edindiklerini ve aynı zamanda çocuklarının eğitiminde daha aktif rol oynamaya başladıklarını, öğretmenlerin ise aile katılım programlarını daha etkin kullanılmasını desteklediklerini belirtmektedir.

Aile katılımının çocuğun kişiliği, akademik başarısı ve sosyal ilişkileri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu yapılan çalışmalarda görülmektedir. Çocuğun değer eğitiminde de ailenin önemi yadsınamaz derecede büyüktür. Nitekim çocuğun eğitimi sırasında yalnız akademik başarısına odaklanmak yeterli değildir. Sadece başarılı insan yetiştirmeye odaklanmanın yanında bireysel, toplumsal ve ahlaki değerlere sahip bireyler yetiştirmek de önemlidir. Zira değerlere sahip bir birey yetiştirilemediğinde başarılı ama bencil, mutsuz ve verimsiz insanlar topluluğu oluşabilmektedir. Bu nedenle çocuğun eğitim hayatında değerlerin yer alması gereklidir. Çünkü değerler, insana özgü olan düşünme, karar verme, eylemde bulunma gibi bütün bilişsel ve davranışsal süreçler üzerinde etkilidir (Sapsağlam, 2020) ve erken çocukluk dönemi göz önünde

bulundurulduğunda çocuklara kazandırılan ve öğretilen her şey onlarla birlikte büyüyecektir. Dolayısıyla hem çocuklara hem de topluma katkısından dolayı erken çocukluk döneminden itibaren çocuklara değerler eğitimi uygulanması oldukça kritik bir önem arz eder.

Son yıllarda ülkemizde ve dünyada değerler önemini kaybetmeye başlamış, bireylerin birbirine karşı sabrı azalarak şiddet eğilimi ve asabiyet artmış, karşılıklı olması gereken saygı, sevgi, merhamet ve hoşgörü azalmaya başlamıştır (Kurtbaş, 2019). Sağlam karakterli, toplumsal, ahlaki ve bireysel değerlere sahip bireylerin yetişebilmesi önemli hale gelmiştir. Nitekim bu çerçevede çocuğun geleceğinin şekillenmesinde önemli rol oynayan erken çocukluk döneminde değerler eğitimi hem MEB okul öncesi kurumlarında hem de DİB 4-6 yaş Kur'an kurslarında özellikle ele alınan bir konu haline gelmiştir. Ancak sağlam karakterli, içinde yaşamış olduğu toplumun düzenini bozmayan, değerlerine sahip bireyler yetiştirilebilmesi için erken çocukluk döneminden itibaren aileler eğitim sürecine dahil edilmeli ve çocukların eğitimi ve gelişimi konusunda sorumluluk yalnız kurumlara ve öğretmenlere bırakılmamalıdır. Çocuğun hayatta başarılı olabilmesinde, sağlıklı bir gelişim süreci yaşayabilmesinde, değerlerine sahip bir birey olabilmesinde ailenin çocuğun eğitim kurumunda almış olduğu eğitime katılımı ve desteği zorunluluk haline gelmiştir. Bu konuda ailelerin istekli ve bilinçli olması, çocukların erken çocukluk döneminden itibaren eğitimlerine katılması, eğitim ve gelişim noktasında sağlıklı bireyler yetişmesine olanak sağlayacaktır. Bu nedenle aile katılımı değerler eğitimi çalışmalarında oldukça önemlidir.

Bu doğrultuda çeşitli çalışmalar yapılmış, erken çocukluk döneminde aile katılımı uygulamaları kapsamında daha çok okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen aile katılım çalışmalarının belirlendiği görülmüştür (Abbak, 2008; Akkaya, 2007; Aktaş Arnas, 2002; Atakan, 2010; Doğrul vd., 2021; Görür, 2020; Işık, 2007; Sağlam & Çalışkan, 2017; Tezel Şahin & Yıldırım, 2018; Ünüvar, 2010). Bununla birlikte aile katılımında karşılaşılan sorunlar ve engellere yönelik araştırmalar da bulunmaktadır (Ersen, 2020; Günay Bilaloğlu, 2014; Günay Bilaloğlu & Aktaş Arnas, 2019; Kazak, 1998; Koçak, 1991; Kurtuldu, 2010). Aynı zamanda aile katılımının değerlendirilmesi kapsamında yönetici, öğretmen ve aile görüşlerinin

incelendiği çalışmalar da dikkat çekmektedir (Abbak, 2008; Abu & Kaymaz, 2020; Akkaya, 2007; Atakan, 2010; Doğrul vd., 2021; Erdoğan & Demirkasımoğlu, 2010; Genç, 2005; Görür, 2020; Güven vd., 2017; Güzelyurt vd., 2019; Kurtbaş, 2019; Kurtuldu, 2010; Ok, 2016a, 2016b; Öz Doğan, 2018; Tezel Şahin & Yıldırım, 2018; Ünüvar, 2010). Aile katılımı çalışmalarının çocukların gelişim alanlarına katkısı üzerine odaklanan araştırmalar da mevcuttur (Durualp vd., 2016; Ekinci Vural, 2006; Göktaş, 2015; Günay Bilaloğlu, 2014; Gürşimşek, 2003; Kızıлтаş, 2009). İlgili literatür tarandığında bu çalışmaların MEB okul öncesi eğitim kurumlarında yapıldığı görülmüş, erken çocukluk eğitim kurumlarından biri olan DİB 4-6 yaş Kur'an kurslarında, değerler eğitimi uygulama çalışmalarında aile katılımının ne durumda olduğuna ilişkin yapılan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu noktada durum saptaması yaparken öğretmenlerin erken çocukluk dönemi değerler eğitimi uygulama çalışmalarında en çok yer verdikleri aile katılım stratejilerinin belirlenmesi, aynı zamanda hem öğretmenlerin hem de velilerin aile katılımı ile ilgili düşüncelerinin alınması planlanmıştır. Yapılan bu araştırma ile DİB 4-6 yaş Kur'an kurslarında değerler eğitimi uygulama çalışmalarında aile katılımının öğretici ve veli görüşleri açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Buna göre araştırmanın problem cümlesi "DİB 4-6 yaş Kur'an kurslarında değerler eğitimi uygulama çalışmalarında aile katılımına ilişkin öğretici ve veli görüşleri nedir?" şeklinde ifade edilmiş, araştırmanın alt problemlerine aşağıda yer verilmiştir:

- Öğreticilerin erken çocukluk dönemi değerler eğitimi uygulamalarında yer verdikleri aile katılımı stratejileri nelerdir?
- Öğreticilerin uyguladıkları aile katılım stratejileri ölçeğine ilişkin puanları,
 - Yaş, eğitim durumu, meslekî kıdem, statü, kurslarda görevlendirilme şekli, sınıf mevcudu, öğrencilerin yaş grubu gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğreticilerin aile katılımı hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Velilerin aile katılımı hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Erken çocukluk eğitiminde aile katılımının, öğretmen, aile ve özellikle çocuk üzerinde olumlu etkisinin olduğu yapılan çalışmalarda görülmektedir. Bundan dolayı aile katılım çalışmaları eğitim kurumlarının hepsinde aktif bir şekilde uygulanmalıdır. Erken çocukluk eğitim kurumlarından biri olan Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 yaş Kur'an kurslarının değerler eğitimi çalışmalarında öğretmenlerin hangi aile katılım stratejilerine yer verdiklerinin bilinmesi, yine öğretmenlerin ve velilerin aile katılımı hakkında bilgi sahibi olup olmadıklarının bilinmesi önemlidir. Bu nedenle bu çalışmada; öğretmenlerin ve velilerin, yapılan değerler eğitimi uygulama çalışmalarında aile katılım çalışmaları hakkındaki görüşleri belirlenmiştir.

Bu araştırmanın temel amacı, Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 yaş Kur'an kurslarında, değerler eğitimi uygulama çalışmalarında aile katılımının incelenmesidir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Erken çocukluk döneminin, yaşamın sonraki yılları üzerinde etkisi olması nedeniyle, insan ömrünün en kritik ve en önemli dönemlerinden biri olduğu bilinmektedir (Temel vd., 2020). Bu nedenle hızla gelişen ve değişen dünyada bireyin yaşamının temellerini oluşturan erken çocukluk eğitiminin önemi giderek artmaktadır.

Erken çocukluk eğitimi öncelikle ailede başlayan bir süreçtir. Aile, insan hayatında kişiliğin oluşumu yönünden büyük önem taşıyan ilk 72 ayda çocuğa uyarıcı çevre sunan, sevgi gösteren, eğitimi ve sağlıklı gelişimi için çaba harcayan ilk kurumdur (Yavuzer, 2021). Çocuğun gereksinimlerinin karşılanmasında, sağlam bir kişilik sahibi olabilmesinde ailenin yanı sıra erken çocukluk eğitim kurumlarının da katkısı büyüktür. Ancak çocuğun hayatında önemli yeri olan bu iki kurum çocuğun eğitime, gelişimine ve başarısına katkı sağlamada tek başına yeterli değildir. Nitekim, Üstün'ün (2020), "çocuğun gelişimi ve eğitimi dikkate alındığında aile ve okul birbirine gereksinim duyan iki örnek kurumdur" ifadesi de bunu destekler niteliktedir. Bu nedenle çocuğun hayatı boyunca devamlı öğretmeni olan ailenin, her eğitim kademesinde önemli olmakla birlikte özellikle erken çocukluk eğitim kurumlarında gerçekleştirilen eğitime katılımı, çocuğun eğitiminde öğretmen ve okul ile iş birliği içinde hareket etmesi son derece önem taşımaktadır.

Bireylerin sağlıklı gelişimi açısından kilit bir rol oynayan aile katılımı, çocukların bireysel, toplumsal ve ahlaki değerleri kazanmaları, özümsemeleri ve sürdürebilirliğini sağlamaları açısından da oldukça önemlidir. Söz konusu dönemde hem ailede hem de okulda yaşantı ve model alma yoluyla kazanılan değerlerin sonraki yıllarda değişmesi imkânsız olmamakla birlikte zordur (Sapsağlam, 2020). 21. yüzyılda yaşanan toplumsal değerlerde yozlaşmayla birlikte gerek okulların gerekse ailelerin ortak amacı çocuklarına daha iyi değerler eğitimi sunmak olduğuna göre; okulların ve ailelerin ortak hareket etmesi ve ailelerin eğitime katılımı, çocukların değerleri kazanımına büyük katkı sağlayacaktır.

Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) 4-6 yaş Kur'an kurslarında değerler eğitimi uygulama çalışmalarında aile katılımının incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırma 4-6 yaş Kur'an kurslarında aile katılımının durumunu ortaya koyduğundan program hazırlayan eğitim uzmanlarına hazırladıkları eğitim programlarının alandaki yansımalarını görerek durum saptaması yapma ve elde edilen bulguların değerlendirmesini yaparak etkili aile katılımı çalışmalarının hazırlanmasına destek olması açısından katkı sağlaması, geliştirilecek aile katılımı programlarıyla ailelerin eğitimin bir parçası olduklarını hissetmelerine destek olması ve bu sayede kurulacak olan okul-aile iş birliğinin çocuğun gelişimini ve eğitimini destekleyerek çocuğa katkı sunması açısından önemlidir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmada aşağıdaki sayıtlardan/ varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Araştırmaya katılan öğretmenler kullanılan ölçek maddelerine ve görüşme sorularına verdikleri cevaplarda gerçek görüşlerini yansıtmışlardır.
2. Araştırmaya katılan veliler görüşme sorularına verdikleri cevaplarda gerçek görüşlerine uygun ifadeler kullanmışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın ölçme araçlarından biri olan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçeği”ne ilişkin veriler pandemi sebebiyle online ortamda toplanmıştır.

1.6. Tanımlar

Erken çocukluk eğitimi: Erken çocukluk döneminde verilen eğitim olmasıyla doğumdan başlayarak çocuğun temel eğitim alacağı güne kadar, öğretmenler ve uzmanlar tarafından çocuklara sunulan eğitimidir (Aslan & Tuncer, 2020a).

Değerler eğitimi: Hoşgörü, sevgi, saygı, sorumluluk gibi temel insani değerlerin aynı zamanda sosyal, kültürel, siyasal, ahlaki ve estetik değerlerin kazandırılmasını özendiren, kendisiyle ve çevresiyle uyumlu bireyler yetiştirmeyi hedefleyen eğitim etkinliğidir (Sapsağlam, 2020).

Aile katılımı: Anne babaların kendilerine ve çocuklarına yarar sağlamak amacıyla yeteneklerini erken çocukluk eğitim programında ortaya koyma sürecidir (Tezel Şahin & Ünver, 2005)

Okul-aile iş birliği: Okul-aile iş birliği, öğretmenin çocuğu ve aileyi daha iyi tanınmasına fırsat veren, ailenin de okulu daha yakından tanınmasını sağlayan, aynı zamanda aile ve okulun çocukların gelişim ve eğitimine katkı sunmak amacıyla düzenlenen eğitim etkinliklerinde birlikte hareket etmesidir (Çağdaş & Seçer, 2015)

Öğretici: DİB Kur'an kurslarında kadrolu, sözleşmeli, vekil ve geçici Kur'an kursu statülerinde görev yapan öğretmenleri ifade etmektedir (*Başbakanlık Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü*, 2012).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öncelikle araştırmanın konusuna yönelik olarak kuramsal bilgilere yer verilmiştir. Daha sonra kuramsal bilgileri araştırmanın konusu ile ilgili yapılan çalışmalar takip etmiştir.

2.1. Kuramsal Açıklamalar

Araştırmada erken çocukluk dönemi değerler eğitimi uygulama çalışmalarında aile katılımına yönelik uygulanan aile katılım stratejilerini belirleyerek, yapılan görüşmelerle aile katılımına ilişkin mevcut durumu ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu kapsamda Bronfenbrenner ve Vygotsky'nin kuramlarında önemle vurgulanan eğitimde bilişsel gelişim-çevre-kültür etkileşimi ve çocuğun eğitiminde yakın çevresinde bulunan yetişkinlerin çocuğun yaşamındaki rolü gibi temel konulara yer verilerek, araştırmanın kuramsal açıklamaları kısmında genel bir bakış açısı sağlanması bakımından Bronfenbrenner'in Biyoekolojik Sistem Kuramı ve Vygotsky'nin Sosyokültürel Gelişim Kuramından kısaca bahsedilmiştir. Sonrasında erken çocukluk dönemi, erken çocukluk eğitiminde aile katılımı ve erken çocukluk dönemi değerler eğitimi konularında bilgiler verilmiştir. Ayrıca ilgili araştırmalar kısmında konu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar yer almıştır.

2.1.1. Bronfenbrenner'in Biyoekolojik Sistem Kuramı

Temel olarak sosyal bağlama odaklanarak çocuğu ve onun yaşamını etkileyen, çevreyi esas alan, çocuğun gelişiminde bağlamsal etkilerin önemini açıklayan biyoekolojik sistem kuramı, Urie Bronfenbrenner (1917-2005) tarafından geliştirilmiştir. Bu teoriye göre çocuk, dünyanın merkezinde yer alarak, birbirini etkileyen bir dizi farklı düzeydeki katmanların içinde öğrenme ve gelişimde aktif bir katılımcı olarak gelişir (Eranıl, 2021). Çocuğun gelişimini etkileyen bu farklı düzeydeki katmanların içinde yer alan çevresel faktörler aile, okul, arkadaş, mahalle, köy, fabrika, vb., farklı derecelerde, çocuğun yaşamını ve kendi aralarında birbirlerini etkileyen sayısız ekolojik hücrelerden oluşur (Demir Yıldız & Dönmez, 2017). Bronfenbrenner'in bu teorisine göre çocuğun

doğuştan getirmiş olduğu biyolojik özellikleri çocuğun etrafında yer alan çevresel faktörlerin etkisiyle birleşerek gelişimi beslenir ve şekillenir.

Biyoeekolojik sistem kuramı, bir çocuğun gelişimine, çevresini oluşturan ilişkiler sistemi bağlamında bakarak, her biri çocuğun gelişimi üzerinde etkiye sahip olan karmaşık çevre katmanlarını tanımlamaktadır (Paquette & Ryan, 2001). Çevre, bu katmanların iç içe geçmesiyle oluşan bir sistem olarak ele alınmaktadır (Berk, 2020). Bu katmanlar “*mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem*” olarak adlandırılmaktadır.

Mikrosistem, Bronfenbrenner'in modelindeki çekirdek sistemdir. Gelişmekte olan kişi ile kişiyi içeren yakın ortamlar çevre arasındaki ilişkinin kompleksi olarak tanımlamak mümkündür. Mikrosistem, çevreyi oluşturan farklı sistemlerin en içteki, yoğun, dayanıklı ve etkili düzeyidir. Çocuğun davranışlarının çoğu mikrosistemde öğrenilir. Çünkü çocuk, mikrosistemde yer alan ortamlarda pasif alıcı değil, aktif olarak ortamın yapılandırılmasında rol oynayan kişidir. Mikrosistem aile, arkadaş, öğretmen, okul, mahalle, dini mekanlar vb. içerir. Mikrosistemin etkileri, çocuğun pek çok gelişim alanına katkı sunarken aynı zamanda sadece gelişim alanıyla kalmayarak beslenme, güvenlik, sağlık ve inançların tüm yönlerine uzanır. Bu katmanda mikrosistemler birbirini karşılıklı olarak etkilemektedir. Eekolojik sistem ve birey arasındaki ilişkiler dinamiktir ve birbirini etkiler, bu nedenle bu sistemlerin statik olmadığını belirtmek önemlidir (Rus vd., 2020; Santrock, 2020a).

Mezosistem, Bronfenbrenner'in biyoeekolojik sistem modelinin ikinci katmanını oluşturur. Bu katman aile, okul, arkadaş gibi iki ya da daha fazla mikrosistemler arasındaki bağlantıları içerir. Mikrosistemler arasında uyum olması çocuğun stres seviyesinin artmasına engel olarak sağlıklı gelişimine katkı sağlar. Örneğin, evde anne-babanın çocuk ile sağlıklı iletişim kuramaması, çocuğun okulda öğretmeniyle kuracağı olumlu iletişimi etkileyebilir (Berk, 2020; Eslek & Irmak, 2018).

Ekzosistem, modelin üçüncü halkasında yer alan katmandır. Bu katman, mikrosistemleri çevreleyen ve aynı zamanda mikrosistemleri etkileyen topluluk ve eğitim yapıları gibi tüm dış ağları içerir. Gelişmekte olan çocuğun ekzosistem ile doğrudan bir etkileşimi yoktur. Buna rağmen, ekzosistem yine de deneyimlerini etkiler.

Çünkü ekzosistem, çocuğun doğrudan katıldığı sistemlerin ayarlarını etkiler. Dolayısıyla dolaylı olarak çocuğu etkileyen katmandır (Rus vd., 2020). Sağlık kurumları, ebeveynlerin işyerleri, dini kurumlar, kitle iletişim araçları, sosyal çevre, topluluklar ve okullar, gelişmekte olan bireyin hayatındaki ekzosistem örnekleridir (Keleş, 2019).

Makrosistem, çocuğun yaşamış olduğu topluluk veya ülkenin kültürel değerlerinin, yasalarının ve gelenek göreneklerinin yer aldığı katmandır (Eranıl, 2021). Makrosistem, çocuğun yaşamında iç katmanlardan alacağı desteği etkiler ve çocuk bu katmanda içinde yaşamış olduğu kültür, norm ve inançlarına dayalı farklı kurumlarla etkileşim içindedir (Berk, 2020; Özenç & Doğan, 2014).

Kronosistem ise kısa veya uzun bir dönemi kapsayan, dış sistemlerin zaman içindeki gelişiminin veya akışının bir tanımıdır (Kadir & Demirkasimoğlu, 2021). Bir başka ifadeyle kronosistem, zamanın ve zaman içerisinde oluşan sosyo-tarihsel koşulların, çevresel olayların, yaşam boyu oluşan değişimlerin gelişim üzerindeki etkilerini içeren katmandır (Eslek & Irmak, 2018). Bu sistemdeki unsurlar, bir ebeveynin ölümünün zamanlaması gibi harici veya bir çocuğun yaşlanmasıyla meydana gelen fizyolojik değişiklikler gibi dahili olabilir (Paquette & Ryan, 2001). Bu çerçevede kronosistem, zaman içinde gerçekleşen kardeşin doğması, boşanma, yeni okula başlama, taşınma vb. çocuğu etkileyen değişimleri kapsamaktadır.

Biyoekolojik sistem modelinde yer alan katmanların hepsi birbiriyle etkileşim halindedir. Bu nedenle her bir katmanın diğer katmanlarla çift yönlü ve karşılıklı ilişkili olması çocuğun gelişimini etkilemektedir (Tissington, 2008). Dolayısıyla çocuk, bulunduğu çevrede yer alan aile, öğretmen ve akranlarından etkilenmekte ve aynı zamanda onların davranışlarına etki etmektedir.

2.1.2. Vygotsky'nin Sosyokültürel Gelişim Kuramı

Çocuğun bilişsel gelişimi başta olmak üzere öğrenme, öğretim ve gelişimde kültürün yerine dair çalışmalar yapmış olan Lev S. Vygotsky (1896-1934), çocuğun gelişiminde sosyal çevresinin önemli rolü olduğunu vurgulayarak sosyokültürel gelişim kuramını geliştirmiştir (Vygotsky & Cole, 1978). Vygotsky'ye göre çocuğun düşünme ve anlama yapısı ilk olarak sosyal çevre ile etkileşimleri sayesinde gelişir ve bilişsel gelişimleri

yaşamlarını sürdürdükleri kültürel bağlam içinde şekillenir (Santrock, 2020a). Onun bu teorisinde önemli yeri olan sosyal etkileşim, özellikle de toplumun daha bilgili bireyleri ile kurulan etkileşim, çocuğun toplumsal davranış ve düşünceleri edinmesi için oldukça önemli rol oynamaktadır (Berk, 2020). Bu nedenle Vygotsky, gelişimin, çocuğun kişisel süreçleri olmaktan ziyade toplumda yer alan yetişkin veya daha uzman bir akranın çocuğa yardımıyla gerçekleştiğini vurgular.

Vygotsky Piaget'den farklı olarak öğrenmeyi, çocuğun tek başına yaptığı bir etkinlik değil toplumsal bir etkinlik olarak görmüştür. Ona göre yetişkin veya daha uzman bir akran, çocuğa anlamlı ve geliştirici bir takım etkinlik ve çalışmalar sunarak, bu çalışmaları başarma konusunda ona rehberlik ve yardım ederek bilişsel gelişimine katkı sağlar (Kapanadze, 2019). Vygotsky'nin asıl vurguladığı konu çocuğun tek başına yapmakta zorlanacağı bir davranışı aile, öğretmen gibi yetişkin veya daha uzman bir akranın yardım ve rehberliği sayesinde gerçekleştirebileceğidir (Santrock, 2018). O bu durumu “*Yakınsal Gelişim Alanı (Zone of Proximal Development)*” kavramıyla ifade etmektedir. Bu alanın alt sınırı çocuğun kendi başına gerçekleştirebileceği beceri düzeyiyken üst sınırı çocuğun becerikli bir öğretmen ya da akran desteğiyle ek sorumluluk alabileceği düzeydir. Öğrenme bu iki düzey arasında tam da bu alanda gerçekleşmektedir. Yakınsal gelişim alanında çocuğun yalnızca yetişkin veya daha uzman bir akranın yardımıyla başarabileceği bilişsel işlevler yer almaktadır. Bu alan devamlı değişim ve gelişim halindedir. Bu nedenle çocuk henüz yardımla yapabildiği bir davranışı zamanla kendi başına yapabilir hale gelir (Vygotsky & Cole, 1978).

Yakınsal gelişim alanı, çocuğun tek başına yapmakta güçlük çekeceği ancak aile, öğretmen gibi kendisinden daha becerikli bir yetişkinin yardımı ve rehberliği ile öğrenebileceği görevler aralığını ifade eden bir kavramdır (Santrock, 2020). Bu alanın alan gelişmeye açık alan olup aynı zamanda çevrenin etkisiyle oluşur. Bu nedenle Vygotsky, çocuğun gelişimi açısından destekle ulaşılabileceği belli sınırların bulunduğunu, bu sınırlara ulaşmada hem yetişkinin hem de daha uzman bir akranın çocuğun dünyasında önemli yerlerinin olduğunu, çocuğun gelişim ve öğrenmesini desteklemeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Çünkü çocuk yetişkin yardımı ve rehberliğiyle desteklendiğinde öğrenmesi daha fazla ve daha kalıcı olacaktır (Kapanadze, 2019; Santrock, 2020a; Vygotsky & Cole, 1978).

Sosyokültürel Gelişim Kuramında Vygotsky, bireyin dil ve düşünce gelişimine de önem vermiştir. Ona göre dil ve düşünce yakından ilişkili olup dil, çocuk gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Vygotsky, çocuğun dili sadece sosyal iletişim kurmak için değil, rehberlik etmek, plan yapmak, davranışı izlemek vb. görevleri yerine getirmede yardım etmesi amacıyla da kullanmakta olduğunu belirtmektedir (Santrock, 2018). Bu noktada bireyin içinde bulunduğu sosyal bağlamda dikkate alındığında dil yoluyla bilginin yapılandırılması, içselleştirilmesi ve transferi yetişkin ya da daha bilgili ve deneyimli akran aracılığı ile yapılmaktadır (Keleş, 2019).

Vygotsky'nin Sosyokültürel Gelişim Kuramında yakınsal gelişim alanı düşüncesi ile yakından ilişkili bir diğer anahtar kavram ise *Yapı İskelesi (scaffolding)*'dir. Yapı iskelesi, öğrenmenin ilk zamanlarında çocuğun o andaki performansına uyacak şekilde, çocuğa yetişkin veya daha becerikli bir akran tarafından destek olunarak, ileride bu desteğin azaltılması ve çocuğun yeterliliğinin artmasıyla daha az destek sunulması ve sorumluluk almasının sağlanmasıdır (Kol, 2011; Santrock, 2018). Çocuğa sağlanan bu desteğin yavaşça geri çekilmesiyle çocuk kendi başına daha fazlasını yapabilir hale gelir ve bu destek çocuğun yakınsal gelişim alanının üst sınırına ulaşmasını sağlar (Jacobs, 2001). Özetle ifade etmek gerekirse bu teoriye göre, çocuğun gelişimi ve öğrenmesi açısından içinde yaşamış olduğu kültür ve sosyal çevrenin desteği oldukça önemlidir. Bu nedenle çevre-kültür-birey etkileşimi bağlamında yetişkin veya uzman bir akran desteğiyle çocuğun düşünce, tutum, beceri, bilgi ve öğrenmelerine katkı sağlanmaktadır.

2.2. Erken Çocukluk Dönemi ve Eğitimi

Erken çocukluk, bireyin yaşamının erken yıllarını nitelemek amacıyla kullanılan kavramdır. Bu dönem doğumdan sekiz yaşına kadar olan zaman dilimini kapsamaktadır (Bertan vd., 2009; Ilgar & Ilgar, 2013; Tunçeli & Zembat, 2017). Söz konusu dönem çocuğun kişiliğinin şekillendiği, gelişimin (motor, dil, bilişsel, sosyal, fiziksel ve duygusal) en hızlı olduğu, yaşam becerilerinin gelişerek sonraki gelişim evrelerini büyük ölçüde etkilediği, hayatın bütün dönemlerinin ilk basamağını oluşturan kritik bir dönemdir (Aslan & Tuncer, 2020b). Diğer bir ifadeyle bu dönem, insan yaşamının temelini oluşturan bir dönemdir.

Erken çocukluk döneminin kapsadığı yaş aralığına dair farklı görüşler bulunmaktadır. Bazı kaynaklarda 0-6 yaş olarak ifade edilirken (M. Çelik & Gündoğdu, 2010; Kartal, 2005), bazı kaynaklarda erken çocukluk dönemi 0-8 yaş arası gelişim dönemi olarak ifade edilmektedir (Arkan & Öztürk, 2018; Ilgar & Ilgar, 2013; Tunçeli & Zembat, 2017). Bunun nedeni “okul öncesi” kavramı ile erken çocukluk kavramının zaman zaman birbirinin yerine kullanılmasıdır. Okul öncesi dönem Türkiye’de 0-6 yaş aralığını kapsarken, erken çocukluk dönemi doğumdan sekiz yaşına kadar olan dönemi kapsamaktadır. Okul öncesi dönem erken çocukluk döneminin kapsamı içinde yer almaktadır. Erken çocukluk eğitimi de kapsamı itibariyle okul öncesi eğitimden daha geniş bir eğitim olarak, çocuğun doğumundan ilköğretimin ilk iki yılına kadar olan gelişimi için yapılması gereken bütün program ve politikaları içermektedir (Aslan & Tuncer, 2020b; Gülaçtı, 2014). Dolayısıyla iki kavram birbiriyle ilişkili fakat farklı kavramlardır. Türkiye’de genel olarak okul öncesi kavramı ile erken çocukluk eğitimi eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Bu bağlamda okul öncesi eğitim, erken çocukluk eğitimi olarak kabul edilmektedir. Bu şekliyle eğitimde belirlenen önceliklerin yanında Türk Milli Eğitim Sistemi’nin yapısı ve işleyişi etkili olmaktadır (Kurt Gökçeli, 2019).

Erken çocukluk eğitimi ise, çocuğa doğumundan sekiz yaşına kadar uzmanlarca sunulan çeşitli bakım ve eğitim hizmetleridir. Çocuğa sunulan bu hizmetler sağlık, beslenme, hijyen gibi konuların yanında çocuğun sosyal, bilişsel, fiziksel, duygusal gelişimini ve öğrenmesini kapsamaktadır. Tüm gelişim alanlarında gelişimin en hızlı olduğu dönemde çocuğa verilen bu eğitim erken çocukluk eğitimidir ve bu dönemde yapılan öğrenme oldukça kalıcı olmaktadır. Nitekim bu dönemde beyin gelişimi de ön plandadır. Böyle olunca eğitim ne kadar erken başlarsa o kadar etkili olur. Erken çocukluk dönemi çocuğun çevresinden en çok etkilediği dönemdir. Bu dönem çocuğun tüm yaşamını etkileyen kritik bir dönem olmasıyla, etrafında bulunan yetişkinlerin çocuğa sunacakları çok yönlü gelişimini (bedensel, dil, sosyal, duygusal vb.) içeren zengin çevre destekli eğitim ortamı, onun tecrübe kazanıp gelişmesine katkı sağlayacaktır (Bertan vd., 2009; Gülaçtı, 2014; Katrancı, 2020).

2.2.1. Erken Çocukluk Eğitiminin Önemi, Amaçları ve İlkeleri

Erken çocukluk eğitimi 0-8 yaş aralığında çocuğun hayatının fiziksel, sosyal, duygusal ve mental gelişimlerini kapsamakta ve bu gelişime etki edebilecek sağlık, beslenme, zihinsel gelişim ve çocukların sosyal iletişimleri için gerekli tüm eğitim ve bakım hizmetlerini içermektedir (Bertan vd., 2009; Kurt Gökçeli, 2019). Erken çocukluk dönemi gelişimin en hızlı olduğu kritik dönemlerden biri olduğu ve ayrıca bu dönem çocuğun hayatının ilerleyen yıllarına temel oluşturduğu için, erken çocukluk dönemi boyunca çocuğa sunulacak eğitim oldukça önemli görülmektedir. Çünkü çocuklar bu dönemde yaşamlarının sonraki dönemlerinden daha hızlı gelişim gösterdiklerinden söz konusu dönemde yapılacak erken müdahaleler kişilerin gelişim alanları üzerinde kalıcı bir etki gösterecektir (Tunçeli & Zembat, 2017). Dolayısıyla sağlıklı, topluma katkı sunan başarılı bireyler yetiştirmek isteniyorsa eğitime erken çocukluk döneminden başlanması gerekmektedir.

Beyin gelişimi ile ilgili bu dönemde yapılan nörolojik araştırmalar, beyin ve davranışlardaki hızlı gelişimin, çocuğun çevreyle etkileşiminden ve deneyimlerinden etkilendiğini ortaya koymaktadır (TEDMEM, 2019). Bu dönemde sunulacak eğitimde çocuğa kaliteli uyarıcı çevre sunularak, çeşitli etkinliklerle, deneyimleyerek öğrenmesine fırsat verilmelidir. Ayrıca bu dönemde çocuğa sunulan eğitimde önemli olan bir husus da eğitime ailenin dahil olmasıdır. Bu durum çocuğun hem evde hem de eğitim kurumunda desteklenerek kaliteli bir eğitim almasına imkân tanırken, eğitimde bütünlüğü de sağlayacaktır.

Erken çocukluk eğitiminin belli amaçları bulunmaktadır. Bu eğitimin evrensel amaçlarını Dünya Okul Öncesi Eğitim Örgütü (OMEP)'nin kurucusu ve uzun süre başkanlığını yapan eğitimci Gaston Mialaret (1977), üç maddede toparlamıştır. Buna göre;

1. Toplumsal amaçlar:

- Çalışan annelerin çocuklarına bakım hizmeti vermek,
- Her bir çocuğa eğitim imkânı sunmak,
- Çocuğun çevresiyle iletişim kurmasını sağlayarak sosyalleşmesine katkı sağlamak,

2. Eğitimsel amaçlar;

- Çocuğun gelişmesine fırsat sunularak fiziksel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlayacak dil- iletişim, çevreye duyarlılık ve duyu organlarının geliştirilmesine destek olmak,

3. Gelişimsel amaçlar;

- Çocuğun erken çocukluk eğitiminde yapılacak olan eğitimsel aktivitelerinde çocuğun gelişim alanları dikkate alınarak ve takip edilerek erken müdahalede bulunabilmek (Akt., Oktay, 1990).

Türkiye’de ise okul öncesi eğitimin amaçları Türk milli eğitim sisteminin genel amaçlarına uygun olarak şu şekilde ifade edilmiştir;

1. Çocukların beden, zihin ve duyu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
2. Onları ilkokula hazırlamak,
3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,
4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB, 2013, s.10).

2.2.2. Erken Çocukluk Eğitim Kurumları

Erken çocukluk eğitiminin önemi her geçen gün daha da anlaşılmaktadır. Erken çocukluk dönemi bireyin yaşamına temel oluşturduğu için bu dönemde çocuğa bilgi, beceri, tutum ve davranış kazandırmak, gelişim alanlarını ve kişilik gelişimini desteklemek, toplumsal ve ahlaki değerleri öğretmek amacıyla eğitim verilmektedir. Erken çocukluk eğitim kurumlarında, düşünce ve duygularını ifade edebilen, sosyal, öz denetimli hem kendinin hem de başkalarının haklarına saygılı, psikolojik ve bedensel özellikler bakımından sağlıklı bireyler yetiştirme amaçlanırken bu amacı gerçekleştirmek ancak çocuğun eğitimine gerekli önemi vermekle sağlanabilmektedir (Erden, 2014; Girgin vd., 2011). Bu açıdan erken çocukluk eğitim kurumlarında verilen eğitim önemslenmeli ve çocuğun gelişimsel ihtiyaçları, aileyi de eğitim sürecine dahil ederek desteklenmelidir.

Türkiye’de erken çocukluk eğitimi ve bakımının karşılandığı çeşitli kurumlar bulunmaktadır. Bu kurumlar, çeşitli bakanlıklara, kurum ve kuruluşlara bağlı olarak

açılabilen resmi ve özel erken çocukluk eğitim ve bakım kurumlarıdır. Erden (2014), erken çocukluk eğitim kurumlarını bağlı olduğu kuruma göre şu şekilde sınıflandırmıştır;

- Millî Eğitim Bakanlığı'na (M.E.B.) bağlı eğitim kurumları
- Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumları
- Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumları
- Diğer kurum ve kuruluşlara bağlı eğitim kurumları

Ayrıca bu sınıflandırmaya ek olarak 2013-2014 eğitim-öğretim yılından bu yana erken çocukluk eğitimi veren bir diğer kurum ise Diyanet İşleri Başkanlığı'na (D.İ.B.) bağlı 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarıdır.

Aşağıda tüm bu kurumlara kısaca yer verilmiştir;

➤ Millî Eğitim Bakanlığı'na (M.E.B.) bağlı eğitim kurumları:

Anaokulları: MEB tarafından resmi olarak açılabilirdi gibi özel kişi ya da kuruluşlar tarafından da açılabilen bu okullar, 36-72 aylık çocukların eğitimi amacıyla açılan okullardır. Bu okullar tüm faaliyet ve eğitimlerini MEB mevzuatına bağlı olarak gerçekleştirmektedirler.

Anasınıfları: Hayat boyu öğrenme ve örgün eğitim kurumları bünyesinde, MEB mevzuatına tabi olarak, 60-72 aylık çocukların eğitimi için açılan sınıflardır.

Uygulama Anaokulları ve Anasınıfları: Üniversiteler ve kız meslek liseleri bünyesinde MEB'e bağlı okul öncesi eğitimle ilgili program uygulayan, 36-72 aylık çocuklara eğitim hizmeti sunan okullardır (Aslan & Tuncer, 2020b; Erden, 2014).

➤ Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumları:

Kreş ve Gündüz Bakımevleri: Birlikte ya da ayrı açılabilen bu kuruluşlardan kreşler, 0-36 aylık çocuklara hizmet verirken, gündüz bakımevleri 36-72 aylık çocuklara hizmet vermektedir.

Çocuk Kulüpleri: İlkokul ve ortaokul eğitimi alan çocuklara eğitim saatleri dışında eğitim etkinlikleri yapılan kuruluşlardır (Dikmen Ada, 2019).

Çocuk Yuvaları: 0-12 yaş arası korunmaya muhtaç çocuklar ile gerektiğinde 12 yaşını doldurup, tek başına yaşamını sürdüremeyecek durumda olan kız çocuklarının, bedensel, psiko-sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemekle görevli ve sağlıklı, topluma yararlı bireyler olarak yetiştirmekle yükümlü olan kurumlardır (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 1999).

➤ Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumları:

Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı'na bağlı olarak, 1475 sayılı İş Kanunu'na tabi iş yerlerinde kurulan erken çocukluk eğitim kurumlarıdır. Bu kurumlar içinde bir yaşından küçük çocukların bakılması ve bırakılması için emzirme odaları, iş yerlerinde 0-72 ay arasındaki çocukların eğitim ve bakımlarının yapıldığı çocuk bakım yurtları ve İş Kanunu'na tabi iş yerlerinde bakım ve eğitimi sağlanmak üzere 36-72 ay arasındaki çocuklar için oluşturulan kurumlar yer almaktadır (Dikmen Ada, 2019; Erden, 2014).

➤ Diğer kurum ve kuruluşlara bağlı eğitim kurumları:

Belediyeler Kanunu kapsamında belediyeler kendi personellerine ve bulundukları bölge halkına yönelik çocuk bakım hizmeti sunacak kurum açabilmekte ayrıca üniversiteler vb. kuruluşlar da kendi bünyelerinde MEB tarafından hazırlanan eğitim programlarının uygulandığı, kreş ve bakımevlerine yer verebilmektedirler (Şeker, 2020).

➤ Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları:

DİB 4-6 yaş grubu Kur'an kursları, din eğitiminde yaş sınırlamasının kaldırılmasıyla birlikte, toplumdan gelen talepler üzerine DİB tarafından yaygın din eğitimi faaliyetleri ile gerçekleştirilen ve değerler eğitimi esas alan öğretim programıdır. Program, çoklu katılım anlayışı dikkate alınarak pedagoglar, akademisyenler, Kur'an kursu öğreticileri ile okul öncesi öğretmenler gibi pek çok uzmanın görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Bu programın hedefi, çocuklara sevgi, yardımlaşma, iyilik, saygı, doğruluk, adalet, sorumluluk ve sabır gibi temel değerleri tanıtarak, onların insan olarak en iyiye ulaşmalarını sağlamak ve iyi ahlaki özelliklerle donatmaktır. Ayrıca İslam dininin temel kaynağı Kur'an-ı Kerim'i şekil ve ses olarak kendi seviyelerinde tanımalarını sağlamak ve gerçekleştirilen etkinliklerle onları beş temel gelişim alanında desteklemek de programın temel hedefleri arasındadır (DİB, 2022).

Bu programda çocukların kendi seviyeleri göz önünde bulundurularak, Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak aşağıdaki amaçlar belirlenmiştir;

1. İslam dininin değerlerini insan hayatına anlam kazandıran unsurlardan biri olarak fark etmelerini,
2. Kazanacakları değerleri gündelik hayatta kullanmalarını,
3. İslam'ın temel kaynağı olan Kur'an-ı Kerim'i ses ve şekil olarak tanımalarını,
4. Allah'ı sevgi temelinde tanımalarını ve yaratılıştaki düzeni fark etmelerini,
5. Peygamber Efendimizin kişiliğini ve karakterini tanımalarını, sevmelerini ve model almalarını,
6. Sağlıklı bir din ve ahlak gelişimi göstermelerini,
7. Dini kavramlar, dini davranışlar ve değerler ile ilgili olumlu deneyimler yaşamalarını,
8. Bilişsel, sosyal-duygusal, motor, dil ve öz bakım gelişim alanlarını çeşitli etkinliklerle destekleyecek nitelikte öğrenim görmelerini sağlayacak uygun bir ortam sunmayı amaçlamaktadır (DİB, 2022, s. 6).

DİB 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarının temel yaklaşımı ise şunlardır:

1. Çocukların bilişsel, sosyo-duygusal, dil, motor ve öz bakım becerileri yönünden gelişimlerini dikkate alan; öğrenen merkezli yöntem ve teknikleri kullanmayı öngören; bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran, işlevsel, esnek ve çerçeve öğretim programı anlayışı benimsenmiştir.
2. Esnek öğretim programı anlayışı gereğince; öğreticiler, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda neyi, ne kadar işleyeceklerine karar vererek, ders konularının sınırlarını ve sıralamalarını kendileri belirleyebileceklerdir (DİB, 2022, s. 6).

2.3. Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılımı

Erken çocukluk eğitimi, bireyin gelişimi ve eğitimi için temel basamağı oluşturan oldukça önemli bir eğitimidir. Çocuğun bu dönemden itibaren alacağı eğitim onun gelecek yaşamına yön vermesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu nedenle erken çocukluk eğitim kurumları çocuğun gelişim alanlarına katkı sağlayarak, sunmuş olduğu eğitim ortamında çocuğun sağlam bir beden ve kişilik gelişimini desteklemektedir. Ancak, erken çocukluk eğitim kurumlarının çocuğun eğitiminde başarıya ve hedeflerine ulaşabilmesi için kaliteli hazırlanmış eğitim programı ile bu programı uygulayacak olan

öğretmene (Çağdaş & Seçer, 2015) ve bununla birlikte kaliteli bir okul-aile iş birliğine ihtiyacı vardır.

Okul-aile iş birliği, çocuğun akademik başarısını arttırmak, iyi ve başarılı davranışlarını geliştirmek, sağlıklı gelişimine katkı sunmak amacıyla çocuğun çevresinde etkileşime girdiği her kişinin ve her şeyin çocuğun eğitiminde aktif görev alması ve birbiriyle iletişimde olmasıdır. Eğitim ve öğretimin daha çok aile, çevre ve okul üçgeninde gerçekleştirilmeye çalışıldığı düşünüldüğünde çocuğun eğitime ve gelişimine katkı sunabilmek amacıyla bu ortamların sürekli birbirleriyle etkileşim halinde olmaları ve birbirlerini desteklemeleri gerekmektedir. Çocuğun çevresini oluşturan bu ortamlar arasında olumlu ve güçlü bir bağ kurulduğu zaman ancak, çocuğun eğitime ve gelişimine katkı istenilen düzeyde olacaktır (Saylan, 1991).

Yapılan çalışmalar okul-aile iş birliğinin hem çocuğa hem öğretmene hem de aileye katkılarının olduğunu, geliştirilmesi gerektiğini ve sağlanacak olan iş birliğinin önemini ortaya koymaktadır (Akbaşlı & Diş, 2019; Albez & Ada, 2017; Aslanargun, 2007; Çatakkaya, 2021; S. Çelik, 2021; Demir vd., 2021; Işık, 2007; Öz Doğan, 2018; Saylan, 1991; Seçkin & Koç, 1997). Okul-aile iş birliği, öğretmenin çocuğu daha yakından tanımasını, onun davranışlarını, aile yapısını, sınırlılıklarını ve sahip olduğu olanaklarını bilerek eğitim öğretim faaliyeti geliştirmesini sağlayarak, ayrıca öğretmenin motivasyonunu arttırarak, işlerini kolaylaştırmak, öğrenmeyi olumlu yönde etkilemek ve çocuğu takip etmek gibi olumlu katkılar sunmaktadır (Akbaşlı & Diş, 2019; Günay Bilaloğlu, 2020). Okul-aile iş birliğinin çocuğa en önemli katkılarından biri de sağlanacak olan bu iş birliği ile çocuğun evdeki yaşantısı ve okul yaşantısı arasında bütünlük sağlanarak eğitimin devamlılığı ve kalıcılığı arttırılmaktadır. Ayrıca okul ve ev arasında ne kadar olumlu iş birliği ve bütünleşme sağlanırsa o oranda çocukların ev ve okul arasındaki uyum süreci gelişecektir (Saylan, 1991).

Erken çocukluk eğitiminde ailenin yeri oldukça önemlidir. Zira ebeveynler çocukların ilk öğretmenleridir. Bu nedenle ebeveynlerin erken çocukluk eğitiminin bir parçası olmaları gerekmektedir. Ebeveynleri erken çocukluk eğitim programının bir parçası haline getirmek, çocukların gelişimi açısından üzerinde önemle durulan bir konudur. Çocuk için gerekli olan en etkin eğitim ebeveyn ve öğretmenin birlikte

çalışmalarıyla gerçekleşir. Dolayısıyla erken çocukluk eğitim programına ebeveyn katılımını sağlamak çocukların gelişimi açısından oldukça önemlidir. Çocuk alışmış olduğu ev ortamından soyutlandığında ve çocuğun çevresinde yer alan aile eğitime dahil edilmediğinde ev ve okul arasında bütünlük sağlanmamış olur. Bunun sonucunda erken çocukluk eğitim programı ne kadar iyi hazırlanmış olursa olsun aileler okulda verilen eğitime katılmadıklarında program başarısız olacaktır. Bu nedenle erken çocukluk eğitim programlarında belirlenen davranış ve hedeflerin gerçekleştirilmesi, eğitim kurumunda öğretilen bilgi, davranış ve becerinin evde de devamının sağlanabilmesi için okul-aile iş birliğinin geliştirilmesi ve bunun neticesinde ailenin okulda verilen eğitime ve eğitim etkinliklerine katılımının sağlanması gerekmektedir (Çağdaş & Seçer, 2015; Günay Bilaloğlu, 2020; İşmen, 1996). Sonuç olarak erken çocukluk eğitim programının başarılı olması, çocuğun eğitiminin devamlılığının ve kalıcılığının artırılması, ayrıca ailenin çocuğunun eğitim sorumluluğunu üstlenmesi için ailelerin eğitim uygulamalarına katılmaları gerekmektedir. Bu başlık altında ise aile katılımının önemi, amaçları ve yararlarına yer verilecektir.

2.3.1. Aile Katılımının Önemi ve Amaçları

Aile katılımı, ailelerin çocuklarının eğitiminde yer alarak, becerileri doğrultusunda kendilerine, çocuklarına ve erken çocukluk eğitim programına yarar sağlama sürecidir. Diğer bir ifadeyle aile katılımı, okul ile ailenin iş birliği kapsamında ailenin organize edilmiş etkinliklere dahil olarak çocukların gelişim ve eğitimlerine katkıda bulunmalarıdır (Yılmaz Bolat, 2017).

Aile katılımı, erken çocukluk eğitim programının anne babaların katılım ve katkılarıyla zenginleştirilmesi olarak ifade edilmektedir (Cömert & Güleç, 2004). Aile, çocuğun eğitim aldığı ilk kurum olmasıyla çocuğun hayatında önemlidir. Eğitimin devamlılığı ise erken çocukluk eğitim kurumlarında sürdürülmektedir. Aile katılımıyla erken çocukluk eğitim kurumunda çocuğun almış olduğu eğitimi evde desteklenmekte, ev ve okul arasında bir bütünlük oluşturularak eğitimin devamlılığına katkı sağlanmakta ve ayrıca ailenin eğitime katılarak çocuğa dair bilgi edinmesine yarar sağlanmaktadır. Anne babanın çocuğunun eğitimine katılması çocuğun okul başarısına etki eden en önemli etmenlerden olduğu gibi erken çocukluk eğitim programının başarılı olması,

çocuğun akademik başarısının yükselmesi, kazandığı becerilerin daha kalıcı olması ve aynı zamanda aileleri destekleyici, onları çocuk gelişimi ve eğitimi hakkında eğitici olması açısından önemlidir (Aydoğan, 2021; Tezel Şahin & Özyürek, 2011; Tezel Şahin & Ünver, 2005). Yapılan çalışmalar da erken çocukluk eğitiminde aile katılımının önemli olduğunu, erken çocukluk döneminden itibaren sağlanan aile katılımı ile eğitimin daha etkili ve daha kalıcı olduğunu ortaya koymaktadır (Atakan, 2010; Bundy, 1991; Galindo & Sheldon, 2012; Rimm-Kaufman vd., 2003; Sağlam & Çalışkan, 2017; Saylan, 1991; Seçkin & Koç, 1997; Tezel Şahin & Ünver, 2005).

Erken çocukluk eğitiminde aile katılımının önemli olmasının yanı sıra bu dönemde uygulanacak olan aile katılımının ulaşmak istediği hedefler vardır. Aile katılımında ulaşılmak istenen asıl hedef eğitimde devamlılığı ve bütünlüğü sağlamaktır. Eğitimde bütünlüğü ve devamlılığı hedef alan aile katılımının asıl amacı ise, eğitim kurumunda uygulanan eğitimin evde, evde uygulanan eğitimin eğitim kurumunda desteklenerek eğitimde devamlılığın yakalanması ve bu uygulama ile hem evde hem de eğitim kurumunda çocukta sağlanmak istenen istendik davranış değişikliklerine sağlıklı bir biçimde ulaşılmasıdır.

Erken çocukluk eğitiminde önemli yeri olan aile katılımının daha pek çok amacı bulunmaktadır. Erken çocukluk eğitimine destek olması amacıyla anne babaya eğitim vermek, etkili öğretim sağlamak, çocuğun bütün gelişimi ile ilgili konularda ailenin bilinçlenmesine katkı sunmak ve çocuğun gelişimine katkıda bulunabilmeleri için aileyi desteklemek, aileye çocuğun evdeki öğrenme ortamlarını zenginleştirebilmesi noktasında yardımcı olmak, yaşanan ve yaşanabilecek problemler ile çözümleri hakkında aileleri bilinçlendirmek ve bu durumlara alternatif disiplin yöntemleri sunmak, anne babaya doğru anne-baba tutumları kazandırmak ve bunu yaparken hatalı davranışları değiştirmek, anne babaya çocukların hatalı davranışları karşısında nasıl bir tutum izleyeceklerini ve bu davranışların istendik davranışa dönüştürülerek nasıl kalıcı olmasını sağlayacaklarını öğretmek, eğitim kurumuna her yönden destek sağlamak, aile ve öğretmen etkinliklerini içeren ortak eğitim planı hazırlamak şeklinde aile katılımının amaçları sıralanabilir (Aydoğan, 2021; Günay Bilaloğlu, 2020; Tezel Şahin & Ünver, 2005; Yılmaz Bolat, 2017).

2.3.2. Aile Katılımının Yararları

Kaliteli organize edilmiş, okul-aile iş birliği başarıyla oluşturulmuş ve amaçlarına ulaşmış bir aile katılımının çocuk, ebeveyn, öğretmen ve eğitim kurumu üzerinde birçok faydası vardır.

Anne babanın çocuğun eğitimine katılımının çocuk açısından pek çok yararı bulunmaktadır. Yapılan araştırmalar aile katılımının çocuğun akademik başarısı, psikososyal, dil ve bilişsel gelişimi, sosyal becerileri ile ilkökula hazırbulunuşluğu üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymaktadır (Ekinci Vural, 2006; Gürşimşek, 2003; Kahraman, 2012; Keçeli Kaysılı, 2008; Kızıлтаş, 2009; Parker vd., 1999; Singh vd., 1995). Aynı zamanda ebeveyninin eğitime katılımı çocuğun daha mutlu ve başarılı bir kişi olmasını sağlarken, okul ve ev arasında yaşayacağı farklı eğitim tutumlarını ortadan kaldırmaktadır (Cömert & Erdem, 2016). Aile katılım çalışmalarıyla çocuk, aile ve öğretmen aynı anda bir arada yer almaktadır. Bu durum çocuğun kendini daha güvenilir ortamda ve desteklenmiş hissetmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca ailesi okulda sürdürülen eğitim programına katılan çocuk, okulu toplumun bir parçası olarak görerek kolay uyum sağlamak ve aynı zamanda yetişkinlerle kuracağı iletişimde daha rahat ve etkili olmaktadır (Aydoğan, 2021).

Anne babanın çocuğun eğitimine katılımı, ailenin okulu ve okulda sürdürülen eğitimi daha iyi tanımasını sağlarken, okula ve öğretmene olan güveninin artmasına destek sunmaktadır. Çocuğun okuldaki eğitimine katılan anne baba, kendi yeteneklerinin ve başarılarının farkına varabilmekte ve bu yeteneklerinin gelişmesini sağlayabilmektedir. Hem evde hem de okulda çocuğunun eğitimine dahil olan anne baba, çocuğunu daha yakından tanıma fırsatı elde edebilmektedir. Bununla birlikte anne baba ve çocuk arasında iletişim ve etkileşim artmaktadır. Ailenin eğitime dahil olmasıyla anne baba, çocuğun eğitimini desteklemek ve başarısına katkı sunmak için yeni bilgi ve beceri de kazanabilmektedir (Aktaş Arnas, 2018c).

Aile katılımının çocuk ve anne baba dışında katkı sağladığı bir diğer kişi de öğretmendir. Aile katılımında öğretmen sınıfta başka bir yetişkinin bulunmasıyla iş birliği imkânı sağlamaktadır. Sınıfta anne babanın yer alması, anne baba tarafından öğretmenin rolünün farkına varılmasını sağlarken, bu durum öğretmenin anlaşıldığı

duygusuyla rahatlamasına katkı sunmaktadır. Öğretmen aile katılımıyla ebeveynlerden çocuk hakkında bilgi edinmekte ve çocukta oluşabilecek davranış değişikliği ya da farklı bir durumun anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Ayrıca sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere ailenin katılımıyla öğretmen daha etkin ve özgün uygulamalar yapabilmekte, böylelikle eğitim programının verimliliği artmaktadır (Tezel Şahin & Özyürek, 2011).

Ailenin eğitime katılımı eğitim kurumuna da çeşitli açılardan katkı sağlamaktadır. Aile katılımı ile eğitim kurumu, eğitimde sürekliliği sağlayarak uygulanan eğitimin kalitesini arttırmakta ve eğitimde sürekliliği yakalamaktadır. Kurum aile ile çocuğun eğitim sorumluluklarını paylaşabilmekte, toplumun çocuğa ve eğitimine dair bakış açısını değiştirmelerini sağlayabilmektedir (Arabacı, 2018; Ekici, 2013; Güven, 2011).

2.3.3. Aile Katılımını Engelleyen Faktörler

Çocuğun eğitiminde aile katılımının önemli yeri olsa da bazen aile, okul ve öğretmen arasında sağlam ilişki ve iş birliği sağlamak mümkün olmayıp, aile katılımında engellerle karşılaşılabilir. Aile katılımını engelleyen başlıca etmenler aileden kaynaklı, öğretmenden kaynaklı ve okuldan kaynaklı engeller olarak ele alınabilir.

2.3.3.1. Aileden Kaynaklanan Engeller

Anne babalar çocuklarının eğitime ve gelişimine önem vermektedir. Bu nedenle çocuklarının eğitimini ev ve okul ortamında takip ederek ve destek vererek eğitimin bir parçası haline gelirler. Ancak bazen anne babalar farklı tutumlardan dolayı çocuklarının eğitime katılma noktasında istekli olmamaktadır. Aile katılım çalışmalarını ve aile katılım düzeyini olumsuz olarak etkileyebileceği düşünülen aileden kaynaklı engeller;

- Ailenin, çocuğun eğitimini sadece okulun sorumluluğu olarak görmesi,
- İş ya da başka nedenlerden ötürü ailenin çocuğun eğitime katılımı için yeterli zamanının bulunmaması,
- Ailenin yaşam koşullarının ve ekonomik olanaklarının yetersizliği,
- Ailede başka çocukların olması ve bu çocuklarla ilgilenecek başka birisinin bulunmaması,

- Eğitim düzeyi düşük olan ya da sosyo-kültürel özellikleri farklı olan ailenin eğitime ilişkin beklenti ve ilgisinin düşük olması,
- Ailenin aile katılımı ve önemi konusunda bilgi eksikliğinin bulunması ve bu nedenle kendilerine karşı güven eksikliği duyması,
- Ailenin, daha önceki okul yaşantılarıyla ilgili olumsuz deneyimlerinin olması,
- Ailenin, okul yönetimiyle ve öğretmen ile iletişim kurmada çekingen davranması ve yetersiz hissetmesi,
- Ailenin okul yönetimine ve öğretmene karşı olumsuz duygu ve düşüncelerinin olması şeklinde özetlenebilir (Aydoğan, 2021; Ekinci Vural, 2012; Güven, 2011; Yılmaz Bolat, 2017).

2.3.3.2. Öğretmenlerden Kaynaklanan Engeller

Aile katılım çalışmalarını ve aile katılım düzeyini olumsuz olarak etkileyebileceği düşünülen öğretmenlerden kaynaklanan engeller şu şekilde sıralanabilir;

- Aile katılımı konusunda öğretmenlerin isteksiz olmaları,
- Aile katılım etkinliklerinin yarar sağladığına inanmamaları,
- Öğretmenlerin, aile katılımı etkinliklerini planlama ve uygulamanın çok zaman aldığını düşünmeleri,
- Aile katılımı konusunda öğretmenlerin bilgi ve eğitim eksikliğinin olması,
- Öğretmenlerin, aileleri aile katılım etkinliklerine dahil olmaları için nasıl teşvik edeceklerini bilmemeleri,
- Öğretmenlerin, aileyi sınıf içinde rakip veya kargaşa olacağı düşüncesiyle tehdit olarak algılamaları,
- Öğretmenlerin aile ile yaşanabilecek çatışmalardan çekinmeleri,
- Öğretmenlerin ailelere yönelik geliştirdikleri olumsuz duyguları ve yanlış algıları,
- Öğretmenlerin aile katılımı hakkındaki daha önceki yaşantılarından yoğun bir şekilde etkilenmeleri,
- Öğretmenlerin, ailelerin sınıf içinde yer almasıyla öğretmenin sınıf yönetimi becerilerini, öğretim yöntemlerini ve programla ilgili kararlarını eleştirecekleri

düşüncesiyle aile katılımında isteksiz davranabilmektedirler (Aktaş Arnas, 2018c; Ekici, 2013; Günay Bilaloğlu, 2020).

2.3.3.3. Okul Yönetiminden Kaynaklanan Engeller

Aile katılımında aile ve öğretmenden kaynaklanan engeller dışında okul yönetiminden kaynaklanan engeller nedeniyle de aile katılım etkinlikleri gerçekleşmeyebilmektedir. Okul yönetiminden kaynaklanan bu engeller;

- Aile katılımı konusunda okul yönetiminin yeterli bilgi, inanç ve donanımının bulunmaması,
- Okul yönetiminin ailelere karşı olumsuz tutumlarının olması,
- Okul yönetiminin aile katılım çalışmalarının yürütülebilmesi için yeterli kaynak ayırmaması,
- Okul yönetiminin aile katılımını zaman kaybı olarak görmesi,
- Yöneticiler ile aile arasında yaşanan iletişim problemleri,
- Okul yönetiminin ailelerin eğitime katılmalarıyla okul işlerini aksatacakları düşünceleri,
- Ülkemizde aile katılım programının uygulanmasıyla ilgili herhangi bir yasal düzenlemenin mevcut olmaması şeklinde sıralanabilir (Aktaş Arnas, 2018c; Günay Bilaloğlu, 2020; Tezel Şahin & Ünver, 2005).

2.3.4. Aile Katılımının Planlanması

Aile katılımında başarının yakalanması ve etkili aile katılım çalışmalarının gerçekleştirilebilmesi için öncelikle doğru bir aile katılım planlamasının yapılması gerekmektedir. Hazırlanacak olan bu planlama çalışmalarında önemli olan, öğretmen, çocukların ve ailelerin ihtiyaçlarını, ilgi alanlarını, zaman ve yeteneklerini, sahip oldukları olanakları tespit etmeli (Günay Bilaloğlu, 2020), anne babaların programdan nasıl faydalanabileceklerini ve programa nasıl katkı sunabileceklerini belirlemelidir.

Aile katılım planlaması, ailelerin çocuklarını okula kaydettirdikleri andan itibaren başlamakta ve aile katılım çalışmalarının genel çerçevesini oluşturmaktadır. Çocuğun okula kaydı sırasında aileden alınan bilgiler dikkate alınarak aynı zamanda okulun eğitim imkanlarına göre “ihtiyaç belirleme formları” oluşturulmalıdır. Daha

sonra oluşturulan bu formlar ailelere uygulanmalıdır. İhtiyaç belirleme formlarını uygulayarak ailelerin ihtiyaçlarının belirlenmesi, aile katılım engellerini azaltmakta ve aile katılım düzeyini artırmaktadır. Bu nedenle aile katılım çalışmalarının planlanması aile katılımında en önemli basamaklardan biri olmaktadır. İhtiyaç belirleme formlarının uygulanmasının ardından formlar analiz edilerek, elde edilen sonuçlara göre hangi konuların, nasıl ele alınacağı; zamanı ve şartları, ailelerin bu etkinliklere destek sağlayabilecekleri konular, özel ilgi ve yeteneklerine göre sorumluluklarının ne olacağı planlanmalıdır. Etkili ve başarılı aile katılım çalışmaları gerçekleştirebilmek için aile katılım planlaması eğitim yılı başında hazırlanmalı ve aktif katılımın sağlanmasına özen gösterilmelidir (Aydoğan, 2021; Ekici, 2013; Günay Bilaloğlu, 2020; Güven, 2011).

Ailenin, aile katılım çalışmalarına aktif katılımının sağlanmasında öğretmenin rolü ve sorumluluğu büyüktür. Öğretmen, ailenin etkinliklere katılımında rehber rolünde olmalıdır. Ailenin sahip olduğu özelliklere hâkim olarak etkinlikler hazırlamalı, uygulama öncesinde toplantı yaparak veya ön görüşmeye çağırarak çalışmaların nasıl yapılacağı, çocukların gelişim düzeyleri ve katılım süreciyle ilgili aileye eğitim verilmelidir (Yalman, 2014).

Öğretmen bazı zamanlarda aile katılım programını değerlendirmeli, değerlendirmeyi hem dönem içinde hem de dönem sonunda yaparak, uygulamış olduğu aile katılım çalışmalarına ilişkin belirlediği hedeflere ulaşp ulaşmadığını tespit etmelidir. Öğretmen aile katılımına ilişkin programlarını değerlendirirken objektif değerlendirmeler kullanmalıdır. Değerlendirme sonunda hedeflerine ulaşmada yararlı olmayan etkinlikleri yenileri ile değiştirebilir. Tüm bu değerlendirmeler öğretmenin halihazırda uygulamış olduğu aile katılım programını geliştirebilir ve gelecekte hazırlayacağı planların şekillenmesine katkı sunabilir (Aktaş Arnas, 2018a; Günay Bilaloğlu, 2020).

2.3.5 Aile Katılım Çalışmaları

Erken çocukluk eğitiminde ailelerin okul ve öğretmen ile iş birliğine girerek, eğitimin planlanmasından karar verilmesi sürecine kadar etkinliklerde yer almaları önemlidir. Çünkü ailenin eğitim etkinliklerine katılmasının aileye, öğretmene, çocuğa ve eğitim programına pek çok katkısı vardır. Aile katılım çalışmaları çeşitli etkinlikler aracılığı ile

gerçekleşmektedir. Aileler bu etkinliklere katılarak çocuklarının eğitimini takip etmekte, onların gelişimlerine destek olmakta ve ayrıca çocuk ile sağlıklı iletişim kurma gibi çeşitli konularda bilgi sahibi olabilmektedirler.

Erken çocukluk eğitim programının başarıya ulaşması için gerekli aile katılım çalışmaları Şekil 1’de görüldüğü üzere beş ana başlıkta incelenmektedir;



Şekil 1. Aile Katılım Çalışmaları

1. Aile Eğitim Etkinlikleri: Konferanslar, eğitim toplantıları, eğitim panoları, broşürler, makale kutusu, ebeveyn kütüphanesi
2. Aile İletişim Etkinlikleri: Ebeveynlerle yapılan ilk görüşmeler, tanışma toplantıları, okul ziyaretleri, kitapçıklar, veli toplantıları, telefon görüşmeleri, bireysel görüşmeler, okula geliş gidiş zamanları, haber mektupları, ebeveynlerle yapılan yazışmalar, internet tabanlı uygulamalar (e-posta, sosyal medya vb.) kullanımı, bültenler ve bülten tahtası (duyuru panoları), dokümantasyon paneli, afişler, toplu dosyalar, fotoğraflar, teyp (ses) ve görüntü kayıtları, dilek kutuları, sosyal organizasyonlar, gelişim dosyası (Portfolyo)

3. Ebeveynlerin Eğitim Etkinliklerine Katılımı
4. Ev Ziyaretleri
5. Ebeveynin Karar Verme Süreçlerine Katılımı (Aktaş Arnas, 2018b; Günay Bilaloğlu, 2020; Güven, 2011; Temel vd., 2020).

2.3.5.1. Aile Eğitim Etkinlikleri

Aile eğitim etkinlikleri, ailelerin becerilerini ve bilgilerini geliştirmeye yönelik, onlara katkı sunabilecek çocuk sağlığı, çocuk gelişimi, ruh sağlığı, iletişim, davranış yönetimi, beslenme, gibi çeşitli konularda gerçekleştirilen planlı ve sistemli çalışmalardır (OBADER, 2013). Bu çalışmaların başarılı bir şekilde yapılabilmesi için ailelerin eğitim ihtiyaçları, öğretmen tarafından okul başladığı anda ihtiyaç belirleme formu yardımıyla belirlenmelidir. Sonrasında eğitimlerden olumlu sonuçlar elde edebilmek için eğitimlerin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarına önem vermek gerekmektedir.

Aile eğitimi etkinlikleri, konferanslar, eğitim toplantıları, eğitim panoları, broşürler ve makale kutusu gibi etkinlikler ile gerçekleştirilmektedir.

Konferanslar, ailelerin istek ve ihtiyaçları doğrultusunda çocuk gelişimi, erken çocukluk programları ve ebeveynlikle ilgili konularda, konuya dikkat çekmek, bilgi vermek, ya da öğretmek amacıyla öğretmen, okul yöneticisi veya davet edilen bir uzman tarafından ailelere yönelik olarak, yılın belli zamanlarında düzenlenen bilgilendirme toplantılarıdır (Günay Bilaloğlu, 2020; Temel vd., 2020).

Ailelere katkı sağlayan başarılı bir konferans gerçekleştirmenin en önemli yolu önceden planlama yapılmasıdır. Konferans planlaması, konunun seçimi, konferansın duyurulması, konunun içeriği ile ilgili hazırlıklar, yer seçimi, konferans süreci ve konferansın nasıl sonlandırılacağı aşamalarına dikkat edilerek hazırlanmalıdır (Aydoğan, 2021). Konferansa ailelerin katılımını artırmak amacıyla öğretmenler önceden, aileler için önemli olan konularda seçim yapmalarına ya da öneride bulunmalarına fırsat verecek ihtiyaç belirleme formu hazırlayarak ailelere göndermeli, ev ziyaretleri veya telefon görüşmeleri yapmalıdırlar. Aynı zamanda bu form aracılığıyla ailelerin konferans için uygun oldukları gün ve zamanın bilgisi de elde edilmelidir (Günay Bilaloğlu, 2020).

Konferanslar, ihtiyaç belirleme formunun analizi sonucunda aileler tarafından en fazla tercih edilen konulardan başlamalıdır. Konferansın nerede olacağı, zamanı ve konusu ailelere önceden bildirilmeli ve duyuru yapılırken konferansın konusu ilgi çeken başlık veya soru ifadesi tercih edilerek açık bir şekilde yazılmalıdır. Ayrıca konferansın amacı belirlenerek amaca uygun şekilde içeriği hazırlanmalıdır. Konferans için yer seçiminde katılımcıların rahat ulaşabilecekleri, fiziksel imkanları konuşmacıyı dinlemeye engel olmayan, konferans amaçlarına uygun olan mekanlar tercih edilmelidir. Konferans sürecinde konuşmacı herkesin anlayacağı ifadelerle, açık ve sade bir dil kullanarak, göz teması kurmaya önem vererek ve katılımcıları sürece dahil ederek konuşmasını sürdürmelidir. Konferans sonlandırılırken önemli noktalara vurgu yapılarak özetlenmeli, ailelerden değerlendirme istenmeli ve sonraki konferans için önerileri sorulmalıdır (Aydoğan, 2021; Yılmaz Bolat, 2017).

Eğitim toplantıları, çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili ailelerin bilgilerinin artırılması ve ebeveynlik yeteneklerinin desteklenmesi amacıyla düzenlenen toplantılardır. Her aile çocuğunun gelişimi ve eğitimi hakkında konuşmaya ve bilgi edinmeye ihtiyaç duyduğu için öğretmen tarafından düzenlenen eğitim toplantıları, ailelerin çocukları hakkında ihtiyaçlarına destek olabilmektedir (Güven, 2011).

Eğitim toplantıları ebeveynlerin çocukları ile yaşamış oldukları sorunları dile getirmelerini, diğer ebeveynleri de dinleyerek karşılaştıkları durumlarda yalnız olmadıklarının farkına varmalarını, empati becerilerini geliştirmelerini, diğer anne babalar ile deneyimlerini paylaşarak çözüm yolları üretebilmelerini ve çocuklarının gelişimi ve eğitimi ile ilgili sorunları keşfederek bunlarla nasıl baş edebileceklerini öğrenebilmeleri açısından oldukça önemlidir (Temel vd., 2020).

Eğitim toplantıları planlanırken dikkat edilmesi gereken hususlar vardır. Toplantı zamanı ve yeri önceden duyurulmalı ve toplantının amacı toplantı öncesinde belirtilmelidir. Toplantı belirtilen vakitte başlamalı ve bitirilmelidir. Toplantılar küçük gruplarla yapılmalı, ebeveynlerin birbirlerini görebilecekleri çalışmalar tercih edilmelidir. Toplantı konusu ile ilgili dikkat çekici panolar ve görsel destekli sunum hazırlanmalı, konu içeriği önceden belirlenmeli, velilerin günlük hayatta kullanabilecekleri örnekler ele alınmalı, toplantı sırasında ebeveynlerin aktif katılımı

sağlamak amacıyla farklı teknikler kullanılmalı ve toplantı bitimine yakın kısa bir toplantı özeti ve değerlendirmesi yapılarak sonraki toplantılar hakkında bilgilendirmeye yer verilmelidir (Cömert & Erdem, 2016).

Eğitim panoları, ailelerin rahatlıkla görebilecekleri bir alanda, belirlenen bir konu başlığı çerçevesinde hazırlanmış fotoğraflar, şiirler, makaleler ve gazete haberlerini içeren, dikkat çekecek şekilde düzenlenmiş, kolay okunabilir özelliklere sahip panolardır. Hazırlanan bu panolarda amaç, okula çocuklarını bırakmaya ve almaya gelen ebeveynlerin, okulda bulundukları süre boyunca panoyu okuyup bilgilenebilir. Panoya konu ile ilgili ilave olarak broşür, el kitabı ve el ilanları da eklenebilir (Günay Bilaloğlu, 2020).

Broşürler, öğretmen ve okul tarafından kazalar, ilk yardım, beslenme, davranış değiştirme, iletişim, oyuncak seçimi, beslenme gibi çeşitli konularda ebeveynleri bilgilendirmek amacıyla hazırlanan, herhangi bir şeyi tanıtmayı amaçlayan, çok az sayfalı küçük kitapçıklardır. Broşürlerle ailelerin bilgilendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu nedenle hazırlanan broşürler ebeveynlerin kolaylıkla görebilecekleri bir yerde yer almalıdır. Ayrıca broşürlerde ailelere aktarılan bilgiler kısa, anlaşılır, uygulanabilir olmalı ve konu ile ilgili resimler bulunmalıdır (Aktaş Arnas, 2018b; Tümkiye, 2014).

Makale kutusu, ailelere ihtiyaç duydukları konularda bilgi sağlamak amacıyla, bülten tahtasının altına ya da yanına hazırlanan masaya yerleştirilen, güncel makalelerin yer aldığı kutulardır. Kutuda yer alan makaleler konularına göre ayrılıp, çoğaltılarak okulda zaman bulamaması nedeniyle okuma fırsatı olmayan ebeveynlerin geri getirme zorunluluğu olmaksızın makaleleri evlerine götürerek okumalarına imkân verilmelidir. Öğretmen, makale kutusuna yerleştirilen makalelerin içeriklerini bilmeli ve bu doğrultuda ailelere tavsiyede bulunmalıdır (Aydoğan, 2021; Çağdaş & Seçer, 2015).

Ebeveyn kütüphanesi, erken çocukluk eğitim kurumlarında, okul ortamında uygun bir odaya ailelerin, çocuğun eğitimi ve gelişimi noktasında ihtiyaç duyabilecekleri ilgili kaynak kitapların, broşürlerin, dergilerin vb. yerleştirildiği, ebeveynlerin gelişimine katkı sunmak ve yararlanmalarını sağlamak amacıyla oluşturulan yerlerdir (Kahraman, 2012). Bu ortamlar her ne kadar ailelerin çocuğun eğitimi ve gelişimi konusunda bilgi edinmelerini sağlasa da yapılan bir araştırmada

öğretmenlerin, eğitim kurumunda imkan ve yeterli alan olmaması nedeniyle ebeveyn kütüphanesinin olmadığını belirttikleri görülmektedir (Ogelman, 2014).

2.3.5.2. Aile İletişim Etkinlikleri

Aile iletişim etkinlikleri, öğretmen ve aile arasında çocuğun gelişimi, eğitimi, sağlığı, okulda ve evde yapılan etkinlikler, yaşanan olaylar gibi çeşitli konularda bilgi alışverişi yapmak, iletişimi sürdürmek ve geliştirmek amacıyla uygulanan etkinliklerdir. Bu etkinlikler; ebeveynlerle yapılan ilk görüşmeler, tanışma toplantıları, okul ziyaretleri, kitapçıklar, veli toplantıları, telefon görüşmeleri, bireysel görüşmeler, okula geliş gidiş zamanları, haber mektupları, ebeveynlerle yapılan yazışmalar, internet tabanlı uygulamalar (e-posta, sosyal medya vb.) kullanımı, bültenler ve bülten tahtası (duyuru panoları), dokümantasyon paneli, afişler, fotoğraflar, teyp (ses) ve görüntü kayıtları, dilek kutuları, sosyal organizasyonlar, gelişim dosyası (Portfolyo) şeklinde sıralanabilir (Günay Bilaloğlu, 2020; OBADER, 2013; Temel vd., 2020).

Ebeveynlerle yapılan ilk görüşmeler genellikle çocuk okula başlamadan önce ebeveynlerin okulun eğitimi, felsefesi ve programı hakkında bilgi almak için okula ilk ziyareti gerçekleştirdiklerinde ya da ebeveynlerle okul arasında yapılan ilk telefon görüşmesi ile başlamaktadır (Bundy, 1991). Ebeveynlerle yapılan ilk görüşmeler karşılıklı bilgi edinme imkânı sağladığı için önemlidir. Ebeveynlerde okul ve öğretmen hakkında ilk izlenimler oluşurken, okul yönetimi ve öğretmen de ebeveyn ve çocuk hakkında bilgi edinebilir. İlk görüşmede kurulacak olan sağlıklı iletişim sonraki süreç için önemlidir. Bu nedenle ilk görüşme sıcak ve pozitif bir ortamda, göz kontağı kurularak, samimi, gereksiz tartışma ve gerginlikten uzak bir şekilde gerçekleştirilmelidir (Aktaş Arnas, 2018b).

Tanışma toplantıları, okul açılmadan önce veya okulun açıldığı ilk günlerde, okulun eğitim programının ebeveynlere tanıtılması, uyulması gereken kurallar, okulun işleyişi ve fiziksel özellikleri, okulda personeli gibi konularda açıklayıcı ve tanıtıcı bilgilerin verildiği, ebeveynlerden beklentilerin dinlenildiği toplantılardır. Öğretmenler ve ebeveynlerin tanışmasına fırsat veren bu toplantılar, ebeveynler ile öğretmenin iletişim kurmasını sağlar. Bu toplantılar sadece bir sınıfa yapılabileceği gibi okulun geneline de yapılabilir (Bundy, 1991; Günay Bilaloğlu, 2020)

Okul ziyaretleri ailelerin program etkinliklerini, okulun felsefesini ve politikasını anlamalarını, okulun işleyişini, okulda yapılan çalışmaları ve okul kurallarını öğrenmelerini sağlayan; aynı zamanda çocukların oynadıkları, etkinlik yaptıkları, uyudukları, beslendikleri eğitim gördükleri ortamları görmelerine fırsat veren ziyaretlerdir. Bu ziyaretlerle aileler, okul hakkındaki merak ve endişelerini gidermekte, çocuklarının gün içinde yaptıkları hakkında bilgi almaktadırlar. Okul ziyaretleri özellikle çocuklar okula yeni başladığında planlanmalı; tohum ekme, şiir okuma, kardeşler günü, anneler günü gibi önemli ve özel günlerde de ailelerin okulu ziyaret etmeleri sağlanarak aile katılımına destek verilmelidir (Ekici, 2013; OBADER, 2013).

Kitapçıklar, genel olarak bilgi vermek, bir şeyi tanıtmak amacıyla hazırlanan, sayfa sayısı az, küçük kitaplardır (TDK, 2019a). Kitapçıklar, okul hakkında ebeveynlere çeşitli bilgiler vermek için hazırlanarak evlere gönderilebilir (Hornby, 2011). Bu kitapçıklar sadece okul hakkında bilgi vermek için değil, eğitim programını, kuralları, etkinlikleri, okul personelini, telefon numaralarını, acil durumlarda yapılacakları, çocuk gelişimi ve eğitimi hakkında bilgiler sunmak amacıyla da hazırlanarak ailelere iletilebilir. Kitapçıklar okul yönetimi tarafından hazırlanabileceği gibi öğretmen ve çocukların birlikte hazırlayacağı etkinlik kitapçıkları şeklinde de olabilir. Kitapçıklar hazırlanırken dilinin sade, samimi ve anlaşılır olmasına, pratik bilgiler yer almasına özen gösterilmelidir (Aktaş Arnas, 2018b; Tümkeya, 2014).

Veli toplantıları, ebeveynlere okulun politikası, sistemi, felsefesi, eğitim programı hakkında bilgi vermek, ebeveynlerin merak ettikleri soruları sormalarına fırsat sağlamak ve ebeveynlerden çocukları hakkında neleri sevip sevmedikleri, yapmaktan hoşlandıkları, ev ortamında neler yaptıkları gibi genel rutin bilgileri öğrenmek amacıyla yapılan toplantılardır (Tezel Şahin & Özyürek, 2011).

Hornby (2000), veli toplantılarında ebeveynlerin ve öğretmenlerin belli hedefleri olduğunu belirtmektedir. Veli toplantılarında ebeveynlerin hedefleri genellikle; çocuklarının eğitiminde yer alan tüm insanlarla tanışmak, diğer ebeveynlerle iyi ilişkiler kurmak, çocuklarının gelişimini ve yaşadıkları zorlukları öğrenmek, öğretmenlere sahip oldukları endişeler hakkında sorular sormak, çocuklarına evde yardım etmenin yollarını bulmak, evde yaşadıkları zorlukları konuşmak ve okul ve öğretmenin eğitim metodu hakkında bilgi edinmektir. Aynı şekilde öğretmenlerin de veli toplantılarında ulaşmak

istedikleri hedefleri vardır. Velilere çocuklarının okulda zorluk yaşadığı konuları anlatmak, ebeveynlerle çocuklarının okulla nasıl başa çıktığını konuşmak, ebeveynlerin bakış açısından çocuklar hakkında daha fazla bilgi edinmek, velilerin okul programı hakkındaki görüşlerini öğrenmek, ebeveynlerin çocuklarına evde nasıl yardımcı olabileceklerini belirlemek, ebeveynler ve öğretmenler arasındaki olası çatışmaları belirlemek, çocukların eğitimi hakkında ortak kararlar almak başlıca hedeflerindendir (Hornby, 2000).

Veli toplantıları yılda birkaç kez yapılmalıdır. Ebeveynlerin toplantılara katılımını artırmak için toplantının zamanı belirlenirken ebeveynlerin de görüşleri alınmalı, ebeveynlerin çoğunluğu için uygun olan zamanda toplantı gerçekleştirilmelidir. Katılamayan veliler için ikinci bir toplantı düzenlenebilir ya da haber mektupları aracılığıyla da toplantı notları gelemeyen velilere iletebilir (Aktaş Arnas, 2018b)

Telefon görüşmeleri, ebeveynlerle görüşmenin rahat bir yoludur. Öğretmenlerin çocuklarının gelişimi hakkında bilgi vermek için ayda bir kez aileleri araması önerilir (Bundy, 1991). Telefon görüşmeleri ebeveynler tarafından memnuniyetle karşılanan bir iletişim yoludur. Bu iletişim yolu yalnız problem durumları iletmek için değil, olumlu duyguların paylaşılması, çocuğun gelişimiyle ilgili bilgilerin verilmesi, ailelerin ve çocuğun ihtiyacı olan durumlarda yapılmalıdır (Yılmaz Bolat, 2017). Telefon görüşmeleri ailelerle iletişim kurma ve iletişimin devamlılığını sağlama amacını taşımaktadır. Zamanın sınırlı olması nedeniyle sorunların tartışılması ve çözülmesi amacıyla kullanılmamalı bunun yerine yüz yüze iletişim daha etkili olmaktadır (Kahraman, 2012).

Bireysel görüşmeler, erken çocukluk dönemi çocukları için ayrı bir önem taşımaktadır. Ebeveynler veli toplantılarından ayrı olarak çocukları ile ilgili konuları öğretmeni ile bireysel olarak değerlendirmek isterler. Çocukları ile ilgili durumları ve problemleri ifade etmek, öğretmen tarafından dinlenmek ve anlaşılmak amacıyla görüşmeye ihtiyaç duyarlar. Bireysel görüşmelerde öğretmen, ebeveynlere çocuğun gelişimini etkileyecek, eğitimine katkı sağlayacak, desteklenmesi gereken yönleri ve yaşanan sorunlarla ilgili bilgi verebilir, yeni bir yere taşınma, kardeş doğumu gibi özel

durumlarda çocuğa uygulanması gereken tutum ve davranışlarla ilgili ebeveynlere yardımcı olabilir (OBADER, 2013).

Öğretmen, aileler ile bireysel görüşme yapabilmek için imkân sağlamalı, görüşmeler aile ile planlanarak, görüşme için ortak zaman belirlenmelidir. Öğretmen, ebeveynlerle yaptığı bireysel görüşmelerde ilk olarak çocuk ile ilgili olumlu yönleri vurgulamalı, daha sonra ailenin evde desteklemesi gereken yönlerini belirtmelidir. Ayrıca öğretmen ve ailenin görüşme sırasında sağlıklı bir iletişim kurabilmesi için öğretmen, ebeveynlerle göz kontağı kurarak konuşmalı, ebeveynlerin soru sormalarına fırsat sunmalıdır (Cömert & Erdem, 2016; Günay Bilaloğlu, 2020).

Okula geliş-gidiş zamanları, öğretmen ve ebeveynlerin kısa süreli olarak iletişim kurabilmesi için önemli fırsatlardır. Özellikle çalışma hayatındaki yoğunluk ve zaman kısıtlılığı nedeniyle okuldaki etkinliklere katılamayan ebeveynlerle çocuklarını okula getirdikleri veya almaya geldikleri zamanlarda görüşülebilir. Bu görüşmeler öğretmenin en yoğun olduğu zamanlarda gerçekleşeceği için çocuğun okuldaki ve evdeki faaliyetleri, gün içinde yapılan etkinlikler, öğrendiği bir şiir ya da şarkı gibi kısa açıklamalara yer verilebilir (Bayraktar, 2020; Ekici, 2013).

Haber mektupları, eğitim sürecinde okul ve ev arasında iletişimi sağlayan, aileleri çocukla ve okulla ilgili çeşitli konularda bilgilendirmeyi amaçlayan ve onları eğitime dahil etme amacı taşıyan kısa yazışmalardır (Aydoğan, 2021). Mektuplarda çocuğun evde uygulayabileceği, ailelere tavsiye niteliğinde etkinlikler, öneri kitaplar, oyuncak özellikleri, aktiviteler, ebeveyne çocuk gelişimi ile ilgili tavsiyeler de yer almalıdır. Bu mektuplarda kullanılan dil resmiyetten uzak, samimi, dostça olmalı ve teknik terimler içermemelidir. Ayrıca mektuplar haftalık, on beş günde bir ya da aylık olarak hazırlanabilir (Cömert & Erdem, 2016).

Ebeveynlerle yapılan yazışmalar, ebeveynlere bilgi aktarmanın, onlarla iletişim kurmanın en etkili yollarından biridir. Okuldan ebeveyne ve ebeveynden okula olmak üzere çift yönlü olarak gerçekleşen bir iletişim sürecidir. Dosyalar, çocukların defterleri veya günlükler aracılığıyla karşılıklı iletişime geçilmektedir (Güven, 2011). Bu yazışmaları öğretmen, ebeveynlerden yardım istemek, öneriler sunmak, çocuklarının gelişimi ve eğitimi hakkında bilgilendirmek gibi amaçlarla kullanmaktadır. Yazışmalar

için öğretmen her çocuğa ayrı bir defter ya da dosya kullanmalıdır. Öğretmen bu deftere çocuğun aktivitelerini, başarılarını, varsa problemleri kısaca not almalıdır. Ayrıca yazışmalarda defterde ebeveynlerin görüş bildirecekleri alan ayrılmalıdır (Günay Bilaloğlu, 2020).

İnternet tabanlı uygulamalar (e-posta, sosyal medya vb.) kullanımı, aile ile okul arasında iletişimi sağlayan önemli aile katılım çalışmalarından biridir. İçinde bulunduğumuz çağda yaşanan teknolojik gelişmeler ve kolay ulaşılabilir olmasıyla internet tabanlı uygulamaların (web siteleri, sosyal medya, e-posta, WhatsApp vb.) kullanımı artmıştır. Çalışma hayatındaki yoğunluk sebebiyle okul ile iletişime geçmekte zorluk yaşayan ebeveynler için bu uygulamalar okul ile iletişimi sağlayan önemli aile katılımı etkinliği haline gelmiştir. İnternet tabanlı uygulamalar, öğretmenler ile ebeveynlere hızlı, her zaman ve her yerde iletişim kurma imkânı sağlamaktadır.

Yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin erken çocukluk eğitiminde WhatsApp gibi internet tabanlı uygulamaları öğretmen-aile iletişiminde daha çok tercih ettikleri, bunun sebebinin ise bilgilendirme konusunda pek çok kişiye aynı anda, kolay ve hızlı iletişim sağladığı belirtilmiştir (Balcı & Tezel Şahin, 2018; C. Erdem & Avcı, 2020). Aynı zamanda Tuncer (2021)'in yapmış olduğu çalışmada WhatsApp'ın çok kullanılan bir uygulama olması ve birçok avantajının bulunmasının yanı sıra amaç dışı kullanım, zaman kaybı, yanlış anlaşılmalara, mahremiyetin korunmaması, içerik kirliliği gibi çeşitli dezavantajları olduğu da yapılan çalışmada belirtilmektedir (Tuncer, 2021).

Bültenler ve bülten tahtaları (duyuru panoları), aile ile iletişim kurma yollarından bir diğeridir. Bültenler ile çocukların okulda yaptıkları etkinlikler, önemli olaylar, okul ile ilgili bilgiler, öğrenilen şarkılar, oyunlar, şiirler, yapılan gezilerde ve etkinliklerde çekilen fotoğraflar, acil telefon numaraları, güncel bazı bilgiler, ailelerle paylaşılır. Bültenler sınıfta bulunan çocuk sayısı kadar hazırlanarak velilere verilir. Aynı zamanda elektronik ortamda ve posta yoluyla da ulaştırılabilir. Bu paylaşımlar özellikle zaman kaynaklı sıkıntı yaşaması nedeniyle okula gelemeyen ebeveynlerin bilgilenebilmesi için oldukça faydalıdır (Bayraktar, 2020).

Bülten tahtaları, okul tarafından hazırlanan güncel bültenleri üzerinde barındıran panolardır. Bülten tahtaları ebeveynlerin kolaylıkla görebilecekleri ve

inceleyebilecekleri bir yerde yer almalıdır. Ebeveynlerin çocuklarının giriş ve çıkış saatlerinde okuyabilmeleri için bülten tahtaları tasarım açısından ilgi çekici, ailelerin ihtiyacı olan konulara yönelik, kısa sürede okunabilecek yazıların, resimlerin ve bültenlerin yer alacağı şekilde hazırlanmalıdır. Ayrıca aralıklı olarak güncellenmeli ve güncellemeler sırasında bülten tahtaları bir süre boş bırakılarak konular arası geçiş olduğu hissettirilmelidir (Çağdaş & Seçer, 2015).

Dokümantasyon paneli, ebeveyn ve okul arasındaki iletişimi geliştiren bir diğer aile katılım etkinliğidir. Dokümantasyon panelleri, çocukların okulda neler öğrendiklerini ve neler yaptıklarını içerir. Bu yönüyle bülten tahtalarından farklıdır. Bu paneller eğitimsel amaçlıdır ve bülten tahtaları kadar tasarım açısından ilgi çekici değildir. Dokümantasyon panelleri en sık sınıf veya okul proje çalışmalarının sergilenmesinde kullanılır. Öğretmenler projeye dair çocukların çalışmalarını ve çeşitli etkinliklerini bu panellerde sergileyerek ebeveynlerin süreç hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlarlar. Ayrıca sınıf içinde ve sınıf dışında yer alabilen bu panellerde çocukların etkinlik fotoğrafları, hazırladıkları ürünler, öğretmenin çocuklara ilişkin notları, akademik kaynaklı bilgiler de yer alabilmektedir (Aktaş Arnas, 2018b; Günay Bilaloğlu, 2020).

Afişler, okula geliş ve gidiş saatleri sırasında ebeveynlere verilmek istenen önemli mesajları, dikkat çekici ve çarpıcı şekilde aktarmak amacıyla kullanılan resimli duvar ilanlarıdır. Afişler bir ana mesaj ve bu ana mesajı destekleyen görseller içermelidir. Afişlerin amacına uygun kullanılabilmesi için sınıf kapısı, okul girişi gibi ebeveynlerin rahatlıkla görebileceği, kolaylıkla dikkatlerini çekebilecek yerlere asılmalıdır. Buna paralel olarak afişler kullanım amacı sonlandığında yenisiyle değiştirilmeli ve uzun süreli olarak asıldığı yerde kalmamalıdır (Aydoğan, 2021; Temel vd., 2020).

Fotoğraflar, teyp (ses) ve görüntü kayıtları, öğretmenlerin ebeveynlerle iletişim kurmada yararlanabileceği aile iletişim etkinliklerinden bir diğeridir. Etkinliklerde ses ve görüntü kayıtlarının kullanılması ebeveynlerin sınıf içiyle ilgili bilgilenmelerini sağlama, çocuklarının gelişimini ve eğitimini takip edebilme ve diğer aile katılım çalışmalarına teşvik edilmeleri açısından önemlidir. Bu nedenle öğretmen, eğitim kurumunda, her zaman çocukların ses ve görüntülerini kaydetmesine imkân sağlayacak

kayıt cihazını hazır bulundurmalıdır. Ebeveynler açısından çocuklarının sınıf ortamında yaptığı etkinlikler, davranışlar vb. önemli olduğu için öğretmenler, çocukların etkinlik sırasındaki davranışlarını, ilginç ve eğlenceli olaylarını, kendi oluşturdukları hikayelerini, oyunlarını, akranları ile sohbetlerini, yeni öğrendiği şiiri kayıt altına alarak ebeveynlerle paylaşmalıdır. Aynı zamanda önemli olayların fotoğraflanması da ebeveynlerin mutlu olmasını sağlarken öğretmenlerin de fotoğrafları etkinliklerde kullanmasına katkı sunmaktadır. Ebeveynlerin etkinliğe dahil edilmesi amacıyla çocuklarla okul dışında etkinlik yapmaları ve bu etkinlikte fotoğraf çekinerek sınıfa getirmeleri, arkadaşlarıyla paylaşmaları da istenebilir. Bu fotoğrafların yıl sonuna doğru belli aralıklarla çocuklara tekrar gösterilerek neleri nasıl yaptıklarına dair geçmiş olayları hatırlamaları da sağlanabilir. (Kahraman, 2012; OBADER, 2013; Yılmaz Bolat, 2017)

Dilek kutuları, ebeveynlerin eğitim kurumuna çocukları, kurum ve eğitim programı ile ilgili düşüncelerini, istek ve arzularını, öneri ve eleştirilerini yazarak iletmelerini sağlamak amacıyla eğitim kurumu tarafından her ebeveynin görebileceği bir yere hazırlanan kutudur (Cömert & Erdem, 2016; Ekici, 2013). Ebeveynlerin ilgisi bu kutuya çekilerek, kurum yönetimi ve öğretmenler tarafından, kutuya atılan istek, öneri ve şikayetler belirli zamanlarda incelenerek dikkate alınmalı, gelen istek ve öneriler konusunda ebeveynlere toplantılarda bilgi verilmeli ya da bülten tahtasında da açıklanmalıdır. Bu sayede ebeveynler önemsendikleri ve dikkate alındıkları düşüncesiyle eğitim kurumuna karşı pozitif duygu geliştirirler ve dilek kutusunu önemli görerek daha gerçekçi öneri ve taleplerde bulunabilirler (Aydoğan, 2021; Bundy, 1991; Temel vd., 2020).

Sosyal organizasyonlar, ebeveynlerle kurulacak olumlu ilişkilere katkı sağlayan önemli aile iletişim etkinliklerinden biridir. Sosyal organizasyonlar, eğitim kurumu, öğretmen ve aile arasındaki iletişim engellerini ortan kaldırmaya yardım eden ve aynı zamanda çocuğunu okula yeni kaydettiren ebeveyn için önemli bir aile katılımı stratejisidir. Sosyal organizasyon etkinlikleri olarak okulda düzenlenen gösterilere katılma, çocukların sınıfta hazırladıkları etkinlikleri incelemeleri için ebeveynleri okula davet etme, dönem açılış kutlamaları, geziler, çay ve yemek organizasyonları sayılabilir. Bu tür etkinliklerde haber mektupları ya da çocukların kendi hazırladıkları kişisel

davetiyelerle ebeveynlerin davet edilmesi, organizasyon mekanına ulaşım ve çocuk bakımından kaynaklı sorunların giderilmesi, sıcak ve samimi bir karşılama atmosferinin hazırlanması, ikram yapılması, oturma düzeninin doğru ayarlanması ve etkinlik sonrası değerlendirmenin yapılması sosyal organizasyonların başarılı olabilmesine katkı sağlamaktadır (Aktaş Arnas, 2018b; Günay Bilaloğlu, 2020).

Gelişim dosyası (Portfolyo), öğretmenler ve ebeveynler için bir iletişim aracı olmakla birlikte çocuğun büyüme kayıtlarını, tüm gelişim alanlarında ortaya çıkardığı özgün etkinliklerini, yapılan gözlemlerin kayıtlarını kapsayan geniş gelişim takip dosyasıdır. Eğitimci her bir çocuk için büyüme ve gelişim kayıtlarının yer aldığı gelişim dosyası tutmalıdır. Gelişim dosyasında amaç, çocuğun belirli bir dönemde gelişiminde gösterdiği ilerleme hakkında genel bir değerlendirme yapabilmektir. Bu dosyanın içinde kontrol listelerine, çocuğun özgün ürünlerine, gelişim gözlem formlarına, fotoğraflarına, ses ve görüntü kayıtlarına, öğretmenin çocuk için doldurduğu gelişim raporlarına ve aileden gelen mektuplara yer verilir (Bayraktar, 2020; OBADER, 2013).

Gelişim dosyasının oluşturulmasında çocuğun aktif katılarak yapmış olduğu etkinliklerden bir kısmı seçilerek dosyaya konmalıdır. Ayrıca gelişim dosyalarında yer alacak verilerin toplanmasında ve dosyalanmasında mutlaka sistemli davranılmalı, çalışmaların üzerine hangi amaçla ve ne zaman yapılmış olduğuna dair not alınmalıdır. Öğretmenler ebeveynlerle yapacakları bireysel görüşmelerde ebeveynlere çocukları hakkında bilgi verirken gelişim dosyasından yararlanabilir (Temel vd., 2020).

2.3.5.3. Ebeveynlerin Eğitim Etkinliklerine Katılımı

Erken çocukluk eğitiminde okul ve ebeveyn arasında kurulacak olan iş birliği ile çocuğun eğitiminde devamlılık ve bütünlüğün sağlanması oldukça önemlidir. Ebeveynlerle iş birliği sağlamada ise aile katılımı kritik bir önem taşımaktadır. Aile katılımı ile ebeveynin, çocuğunun sınıf içi ve sınıf dışı eğitim etkinliklerinde yer alması sağlanarak ebeveyne, sınıf ortamında çocuğunu gözlemleme, eğitim programı ve etkinlikler hakkında fikir sahibi olabilme, okulu ve işleyişini daha iyi tanıma, eğitim faaliyetlerini destekleme ve öğretmene yardımda bulunma fırsatı sunulmaktadır (Bayraktar, 2020). Bu nedenle çocuğun eğitiminde hem çocuğa hem de öğretmene ve

aileye katkı sağlaması açısından ebeveynin sınıf içi ve sınıf dışı eğitim etkinliklerine katılımı önemli rol oynamaktadır.

Sınıf içinde ve sınıf dışında uygulanacak etkinliklere ebeveynin dahil olabilmesi için ilk aşamada öğretmen “Aile Katılım Formu” uygulamalıdır. Aile Katılım Formunu uygulandıktan sonra değerlendirilmesi kısmında katılımların nasıl olacağı, ebeveynlerin hangi etkinliğe hangi gün hangi saatte ve nasıl katılacağı önceden planlanmalıdır. Öğretmen, ebeveynlere ne yapabilecekleri ve nelere dikkat etmeleri gerektiği noktasında bilgi vererek onlara destek olmalıdır. Maddi olanakları veya farklı sebeplerle sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere katılmak istemeyen veliler zorlanmamalı, gözlem yapmaya davet edilmelidir (Günay Bilaloğlu, 2020; OBADER, 2013; Yılmaz Bolat, 2017).

Ebeveynler, sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde gözlemci olarak bulunma, sınıf içinde yetenekli olduğu konuya uygun bir etkinlikte yer alma, sınıf dışı etkinliklerde öğretmene destek olma, materyal hazırlama, çocuklarla birlikte mutfak etkinliğinde yer alma, hikâye okuma, oyun ve müzik etkinlikleri gibi çeşitli görevlerde doğrudan ya da dolaylı görev alabilirler. Ebeveynleri sınıf içi etkinliklere davet ederken kültür, hobiler, meslek gibi uzmanlıklarını paylaşabilecekleri ya da makarna, pasta, deney yapımı gibi eğlenceli etkinliklerde yer almaları ebeveynlerin özgüvenlerini artırarak aile katılımında istekli olmalarına katkı sağlayacaktır (Carlisle vd., 2005; OBADER, 2013).

Eğitimde devamlılığın ve bütünlüğün sağlanabilmesi açısından ebeveynlerin sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere katılım çalışmaları yanında bir diğer katılım çalışması da ebeveynlerin evde eğitim etkinliklerine katılımıdır. Okulda gerçekleştirilen eğitim etkinliklerinin ev ortamında desteklenmesi eğitimde devamlılığın ve bütünlüğün sağlanabilmesi açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle öğretmenler, ebeveynlerin evde çocuklarının eğitimine katkıda bulunabilmeleri, çocukların gelişimlerini desteklemeleri, okulda uygulanan programı evde devam ettirmeleri amacıyla ebeveynlere birçok kolay teknik ve program hazırlayabilirler (Günay Bilaloğlu, 2020). Öğretmenler bu amaçla, ebeveynleri gün içinde verilen eğitim hakkında bilgilendirebilir, sonrasında onlara evde çocuklarıyla birlikte yapabilecekleri etkinlik önerebilir, çalışma sayfası gönderebilir, çocuklarla birlikte materyal hazırlanmasını veya mutfak etkinliği yapılmasını isteyebilir (Aktaş Arnas, 2018b). Dolayısıyla tüm bu çalışmalar, çocuğun eğitimine katkı sağlamak ve ebeveynin çocuğun eğitimine dahil

olmasına fırsat sunmaktadır. Bu nedenle erken çocukluk öğretmenlerinin, aileleri çocuklarının akademik gelişimini beslemeye ve öğrenmeye değer vermeye teşvik etmeleri oldukça önemlidir. Çünkü çocukların başarısında aileler kritik bir önem taşımaktadır ve çocuklar, ailelerinin duygusal ve sosyal gelişim desteğinden yararlanırlar (Morrison vd., 2011).

2.3.5.4. Ev Ziyaretleri

Ev ziyaretleri, öğretmen ve ebeveyn arasındaki iletişimi sağlamak, çocuğun eğitimi için aile ile iş birliği kurmak, ebeveynlerin, çocuğuna karşı tutum ve davranışlarını, çocuk ile ilgili beklentilerini öğrenmek ve aileyi tanımak adına önemli bir aile katılım stratejisidir. Çocukları ve ailelerini en iyi tanıma yollarından biri olan ev ziyaretleri öğretmenin, çocuk, ebeveyn ve ev ortamı hakkında bilgi edinmesini sağlarken ayrıca bu ziyaretler eğitim ziyaretleri şeklinde de olabilmektedir (Güven, 2011; Tezel Şahin & Özyürek, 2011).

Ev ziyaretleri ile aileler ve öğretmenler arasında doğrudan etkileşimler sırasında sağlam işbirlikçi ilişkiler kurulur. (Morrison vd., 2011). Ev ziyaretinin ifade edilen amacı, çocuğu tanıdık bir ortamda öğretmenleriyle tanıştırmak ve aynı zamanda ebeveynlerin çocuklarını emanet edecekleri kişiyle rahat bir ortamda tanışıp sohbet etmeleridir (Bundy, 1991). Ayrıca öğretmenler de aileleri evlerinde ziyaret ederek, çocuğun içinde yaşadığı fiziksel ve duygusal çevre hakkında çok şey öğrenebilir ve bu, çocuğa sağlanması gerekebilecek bireysel ihtiyaçlar ve barınma konusunda büyük içgörü sağlayabilir (Knopf & Swick, 2008). Ev ziyaretleri, çocuğun gelişimi ve eğitimi için ev ortamının doğru şekilde düzenlenmesi açısından da oldukça önemlidir. Öğretmen bu ziyaretler sırasında çocuğun gelişimine nelerin nasıl katkı sunacağı, ebeveyn ve çocuğun birlikte yapabilecekleri etkinlikler, okul ve eğitim programının işleyişi, okul malzemeleri, sınıf kuralları ve çocuk gelişimi gibi konularda ebeveyni bilgilendirebilir, aile katılımı etkinliklerine teşvik edebilir, çocukla birlikte oyun oynayabilir, etkinlik yapabilir, anne ve çocuğu gözlemleyebilir (Aydoğan, 2021; Cömert & Erdem, 2016; Günay Bilaloğlu, 2020).

Öğretmen ev ziyareti gerçekleştirmeden önce iyi bir planlama yapmalıdır. Öğretmen, ailenin evine ev ziyareti planlayarak ve aileyi ziyaret etmek için çaba

harcayarak, ailelere önemli bir bilgi kaynağı olduklarını dolaylı olarak ileterek güvene dayalı bir ilişki kurma yolunda uzun bir yol kat etmektedir. Bir ailenin güçlü yanlarını öğrenmek için kullanılan ev ziyaretleri, uygun şekilde ele alınmazsa gelişen ilişkiye zarar verilebilir. Ziyaretlerde öğretmen, kendisinin gerçekten bir ziyaretçi olduğunu unutmamalı, ziyaretin amacının ev hakkında değil, çocuk hakkında daha fazla bilgi edinmek olduğunu vurgulamalı ve aile hakkında bilgi edinmeye aktif bir ilgi göstererek olumlu bir ilişki kurmaya odaklanmalıdır (Bundy, 1991; Knopf & Swick, 2008).

Ev ziyaretlerinin hem öğretmene hem de ebeveyn ve çocuğa önemli katkılarının olduğu düşünüldüğünde her çocuğun yılda en az iki kez ev ortamında ziyareti önerilir (Aydoğan, 2021). Ev ziyaretleri ortalama yarım saat sürmelidir. Ziyaret süresince ebeveyn-çocuk gözlemi yapılmalı, ziyarette aile bireylerine çocuk eğitiminde önemli ve değerli rollerinin olduğu hissettirilmeli, eleştiriden uzak samimi ve dostça davranılmalıdır. Ayrıca ev ziyaretinde not tutulmayarak gözlemler sonradan Ev Ziyareti Gözlem Forumu'na kaydedilmelidir (OBADER, 2013).

2.3.5.5. Ebeveynin Karar Verme Süreçlerine Katılımı

Ailenin çocuğun eğitimine başarılı bir şekilde katılmasında ebeveynin okulun karar verme süreçlerine katılımı da etkili olmaktadır. Ebeveynlerin, okulun amaçları, politikası ve etkinlikleri hakkında söz sahibi olmaları, daha sonraki aile katılım çalışmalarına daha istekli katılmalarını sağlayabilir. Ebeveynlerin karar verme sürecine katılımı önemli olduğundan okul politikaları oluşturulurken en baştan itibaren anne baba temsilcilerinin süreçte yer alması gerekir (Aktaş Arnas, 2018b).

Okulda bulunan ailelerin hepsinin karar verme sürecine katılımı mümkün olmayabilir. Bu nedenle ebeveynlerin karar verme sürecine katılımı, okulda onları temsil edecek bir grup temsilcinin yer almasıyla gerçekleşebilir. Bu temsilciler, okul ile aileler arasında karar alma sürecinde etkili olurlar. Aileler adına görüş bildirme, okul tarafından alınan yeni kararları ebeveynlere aktarma ve onların görüşlerini tekrar okula bildirme şeklinde görevlerde yer alırlar. Okul politikalarının belirlenmesinde, ebeveyn temsilcilerinin de bulunduğu yönetim heyetlerinin oluşturulması ailelerin kendilerine değer verildiğini hissetmelerine ve okul ile aile iş birliğinin gelişmesine katkı sağlayacaktır. Ancak, ebeveynlerin okulun karar verme süreçlerine katılımı her istek ve

bildirilerinin okul yönetimi ve öğretmen tarafından kabul edilerek uygulanabileceği anlamına gelmeyip, son kararın okul yönetimi ve öğretmende olduğu ebeveynlere nedenleri ile açıklanmalıdır (Güven, 2011; Kahraman, 2012; Temel vd., 2020).

2.4. Erken Çocukluk Döneminde Değerler Eğitimi ve Aile Katılımı

Bu bölümde değerler eğitiminin tanımı ve önemine dair açıklamalara yer verilmiştir. Ayrıca değer kavramı, değerler eğitiminde uygulanan yaklaşımlar, söz konusu dönemde değerler eğitimi uygulamalarında aile ve öğretmenin rolü de bu bölümde ele alınmıştır.

2.4.1. Değer Kavramı ve Değerlerin Sınıflandırılması

İlk kez 1918 yılında Znaniecki tarafından sosyal bilimler alanında kullanılmış olup (Aküzüm & Ergenekon, 2021), latince “*valere*” kökünden türeyen değer kavramı, “*kıymetli olmak*”, “*güçlü olmak*” anlamlarına gelmektedir (Neslitürk, 2013). Değer kavramı sözlükte ise “bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet” olarak ifade edilmektedir (TDK, 2019b).

Söz konusu kavram tartışıldığı zamandan bugüne sosyal bilimler için önemli bir kavram olmuştur. Soyut bir kavram olmasıyla değer kavramının evrensel tanımını yapmak güçtür. İnsan ve onun davranışları ile ilgili olmasıyla neredeyse tüm sosyal bilim dalları değer kavramı üzerine tanımlamalar yapmıştır. Kavramın psikoloji, felsefe, sosyoloji gibi pek çok disiplinin kapsamına girmesinden dolayı ayrıca tanımların bazılarında değer kavramının toplumsal, bazılarında ekonomik yönüne bazılarında ise bireysel yönüne vurgu yapılmasından dolayı bu durum ortak bir tanım yapmayı güçleştirmektedir. Bu nedenle değer kavramına ilişkin hem farklı disiplinlerce hem de farklı bakış açılarından pek çok tanım yapılmıştır (Kapkın, 2018; Sapsağlam, 2020).

Felsefi açıdan değer, değerın kaynağının ne olduğu sorusundan yola çıkılarak ele alınmaktadır. Bunun sonucunda nesnelci ya da öznelci bakış açısıyla ele alınan değer kavramı genel olarak kişinin, isteyen bir varlık olarak nesne ile bağlantısında beliren şeydir (Keskin, 2008; Kuzu, 2015). Psikolojik açıdan değer, erken yaşlarda gelişimsel süreçler yoluyla kazanılan, bireylerin davranışsal tercihleri olarak tanımlanmakla birlikte değer, kişiliğın oluşumunun merkezinde yer alır (Samur Öztürk, 2011). Sosyolojik açıdan değer ise, ideal olarak toplumun bütün bireyleri tarafından

benimsenen, süreklilik gösteren normatif yargılar olarak değerlendirilmektedir. Bu noktada değerler temel normlardır (Turan & Aktan, 2008).

Veugeliers ve Vedder'e (2003) göre değerler, zevke dayalı kişisel tercihler değildir; bir kişinin çevresiyle nasıl ilişki kurduğuna dair az çok açık ve sistematik fikirlere dayanan ayrıca neyin iyi neyin kötü olduğu fikrine dayanan yargılardır. Cooper (2014) değeri, arzu edilen veya değerli görülen bir ilke, standart veya kalite şeklinde ele almıştır. Değerler, bir kişinin veya başka bir sosyal varlığın yaşamında yol gösterici ilkeler olarak hizmet eden, önemleri değişen, arzu edilen durumlar arası hedeflerdir. Değerlerin bu tanımında bazı sosyal varlıkların çıkarlarına hizmet ettikleri, eyleme yön ve duygusal yoğunluk vererek eylemi motive edebilmeleri, eylemi yargılamak ve haklı çıkarmak için standartlar olarak işlev görmeleri ve hem sosyalleşme yoluyla hem de bireylerin benzersiz öğrenme deneyimleri yoluyla edinilebilmeleri vurgulanmıştır (Schwartz, 1994). Ayrıca Schwartz'a (2006) göre değerler inançtır, insanların ulaşmaya çalıştığı arzu edilen hedeflere atıfta bulunan motivasyonel bir yapıdır, insana eylemlerin, insanların ve olayların seçiminde veya değerlendirilmesinde rehberlik eder. Yani değerler insana standartlar veya kriterler olarak hizmet eder.

Kamer ve Şahin'e (2021) göre değerler; bireylerin, düşünce, duygu ve davranışlarına yön veren, bireyin toplum içerisindeki uyum ve çatışmalarının kaynağı olan standart ölçülerdir. Bir bakıma bireyin davranışlarının belirleyicisidir.

Erdem (2003) ise değeri, belirli bir durumu bir diğerine tercih etme eğilimi olarak tanımlamaktadır. O değerleri, davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan anlayışlar olarak ele almaktadır.

Aydın ve Akyol Gürler'e (2012) göre değerler, insanın yaşam amaçları hakkındaki inançları, ideal davranış biçimleri, davranışlara yön veren ölçülerdir (Akt., Kırmızı, 2014; Kozikoğlu, 2018).

Bilsky ve Schwartz değerle ilgili beş özellik belirtmişlerdir. Bu özellikler;

- Değerler, kavram ya da inançlardır,
- Değerler, arzulanır sonuç, durum veya davranışlarıdır,
- Değerler, belirli durumları aşar ve bu durumların dışındadırlar,
- Değerler, olay ve davranışların seçiminde yol göstericidirler,

- Değerler, önem derecelerine göre tanzim edilirler ve görecelidirler (Balat, 2012; Samur Öztürk, 2011).

Sonuç olarak bütün bu tanımlardan yola çıkılarak değer, sosyal yaşamda düzeni sağlayan, bireyi ahlaki olgunluğa ulaştıran, kişinin bireysel tercihlerini etkileyen, duyuşsal alana hitap eden, kişiye bakış açısı sunan, kökeni gelenek ve göreneklere dayanan, gelecek nesillere aktarılan, soyut düşünceler ve inançlar olduğu söylenebilir (Kuzu, 2015).

Yukarıda görüldüğü gibi değer kavramı ile ilgili yapılan tanımlar farklılık göstermektedir. Pek çok tanımda belirtildiğı gibi değer kavramının taşıdığı anlam ve içerdğı ilkeler toplumlara, disiplinlere, zamana ve bireylere göre farklılaşabilmektedir. Bu nedenle evrensel bir değer tanımı yapmak zordur. Değer kavramının tanımlarındaki bu farklılaşmanın değerlerin sınıflandırmalarında da etkili olduğu görülmektedir.

Değerlere ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde Nelson, Spranger, Rokeach, Schwartz, Güngör ve Ülken'in değer sınıflandırmalarının genel olarak değer eğitimi alanında sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (Keskin, 2008; Kuzu, 2015; Sapsağlam, 2015).

Nelson değer sınıflaması üzerine çalışmış ve değerleri 3 grup altında sınıflandırmıştır. Bireysel değerler, akran veya toplumun genel değerlerini dikkate almadan seçimde, aldığımız ürünlerde, hobilerimizde olduğu gibi diğer kişisel tercihlerimizle ilgilidir. Grup değerleri, aile, kulüp, dini, etnik ya da politik gruplar vb. özel bir grubun üyeleri tarafından paylaşılan değerlerdir. Sosyal değerler, adalet, saygı, farklılık, eşitlik gibi değerleri içererek toplumun büyük bir bölümü tarafından kabul edilen değerlerdir. Bu değerler bireylerin toplum içerisinde varlığını devam ettirmesini sağlayan değerlerdir. (Atabey, 2014; Balat, 2012).

Alman psikolog Edward Spranger, değerleri altı temel gruba ayırmış ve bu sınıflandırmada yer alan değerler, teorik, ekonomik, estetik, siyasi, dini ve sosyal değer gruplarıdır. Allport ve arkadaşları ise bu sınıflandırmayı sonraki yıllarda ölçeğe dönüştürmüştür (Akbaş, 2004).

Psikolog Milton Rokeach'ın yapmış olduğu değer sınıflaması ise literatürde en çok kabul gören çalışmalardandır. Rokeach değerleri asli (amaç) ve araç değerler olmak

üzere iki ana kategoriye ayırarak ele almıştır. Asli değerler barış içinde bir dünya, güvenlik, başarılı olmak, mutluluk, dini olgunluk eşitlik gibi ana unsurları yer aldığı 18 değeri içerirken, araç değerler ise asli değerlere ulaşmak için kullanılan bağışlayıcı, cesaretli, dürüst, neşeli olmak gibi değerleri içermektedir (Kapkın, 2018).

Shalom H. Schwartz değeri, insanların hareketleri ve olayları seçme ve değerlendirmede etkili olan istedik kavramlar olarak tanımlamış ve Rokeach'ın asli ve araç değerler olarak ele aldığı değer sınıflaması üzerinde çalışma yapmıştır. Schwartz belirlediği 56 değeri 10 temel tipe ayırmıştır. Onun sınıflandırmasında yer alan 10 temel tip; güç, başarı, hazcılık, harekete geçirme, öz yönelim, evrensellik, bağlılık, geleneksellik, uyma ve güvenlik olmak üzere 10 temel değer tipini içeren bir değerler yapısını öngörmüştür (Samur Öztürk, 2011; Sapsağlam, 2015).

Mütefekkir Erol Güngör değer ve ahlak üzerine çeşitli araştırmalar yapmış, değerler ile insan psikolojisi arasında yakın ilişki olduğunu, değerlerin insan tutum ve davranışlarında etkili olduğunu belirtmiştir. O değer sınıflandırması yapan kuramcılarının teorilerini incelemiş ve yeni bir değer sınıflaması yaparak değerleri 7 türe ayırmıştır. Bunlar; Estetik, ahlaki, teorik, iktisadi, dini, siyasi, sosyal değerlerdir (Sapsağlam, 2020).

Sosyolog Hilmi Z. Ülken ise değerleri, içkin, aşkın ve normatif değerler olarak üç grupta sınıflandırmıştır. O bu sınıflandırmayı değerlerin öz karakterleri açısından ele alarak yapmıştır. Eşya ile münasebetten ortaya çıkan ve bilinçle çevrelenen, yoğunlukla bilginin hâkim olduğu değerler içkin, kişilerarası ilişkilerde yer alan ve bilgiden çok inançla alakalı olan değerler aşkın, bireylerden doğan eylem ve sözlerin değişiminden ortaya çıkan değerleri ise normatif değerler olarak isimlendirmiştir (Dal, 2018; Keskin, 2008).

2.4.2. Değerler Eğitimi

Sürekli değişim halinde olan yaşam şartları, teknolojik gelişmeler ve kitleleri etkileyen olaylar Türkiye başta olmak üzere birçok ülkeyi etkilemektedir. Bu değişimlerin etkilerinden ise gençler ve yetişkinler ile çocuklar da nasibini almaktadır. Her geçen yıl teknolojinin gelişmesi ve dünyanın değişmesiyle değerlerini, öz benliğini kaybetmeden, yaşanan değişimlerden ve meydana gelen gelişmelerden olumsuz etkilenmeyerek,

oluşan durumlara uyum sağlayan bireyler yetişmesini sağlamanın zorlukları ise eğitimciler ve ebeveynler tarafından bilinmekte ve kabul edilmektedir (Elbir & Bağcı, 2013). Bu noktada yaşanan gelişmelerin de etkisiyle değişen risk ve tehditlerden dolayı çocuklarda ve gençlerde görülen farklılıklar, davranış problemleri ve yaşanan sorunlardan korunmayı sağlama amacı değerler eğitimi gündeme getirmiştir.

1960-1980 yılları arasında yaygınlaşmış olan değerler eğitimi, bireylerin kendi öz benliklerinin, inançlarının, duygularının, düşüncelerinin ve değerlerinin farkına varmalarını sağlamaya çalışmıştır. Zamanla değerler eğitiminin tüm dünyada bilinirliği giderek artmış ve eğitim konularının başında yer almaya başlamıştır (Sapsağlam, 2020). Son yıllarda ise değerler eğitimi alanında yapılan çalışmalar artış göstermektedir.

Değerler eğitimi Milli Eğitim Bakanlığı, 2010/53 sayılı ilk ders genelgesinde, toplumsal yaşamın oluşmasını sağlayan, kişileri birbirine bağlayarak mutluluğu, huzuru ve gelişmeyi destekleyen, kişileri tehditlerden ve risklerden koruyarak ahlaki, insani, sosyal ve manevi değerlerin bütün insanlara aktarılması ve kazandırılması süreci şeklinde tanımlamıştır (MEB, 2010). Bir başka tanımda ise değerler eğitimi, politik, sosyal, kültürel ve estetik değerlerin öğretimini ifade eder (Veugeliers & Vedder, 2003).

Değerler, toplumu oluşturan kişilere, nelerin tercih edilmesi gerektiğini, yaşamda nelerin önemli olduğunu kısaca ifade etmek gerekirse nasıl yaşanılması gerektiğini belirtir (Akbaş, 2008). Böyle olunca değerlerin insan yaşamındaki ve toplumsal yapıdaki etkisi göz önünde bulundurulduğunda değerler eğitiminin önemi daha çok ortaya çıkmaktadır.

İnsanlara değerleri kazandırma ve öğretme süreci (Akt., Kozikoğlu, 2018) olan değerler eğitimi bu süreçte ahlaki değerlerin ve prensiplerin kazandırılmasını özendirerek, çocukluktan yetişkinliğe doğru sorumluluk sahibi ve ahlaki yargıya sahip bireyler yetişmesine katkı sağlamaktadır (Sapsağlam, 2020).

Değerler eğitiminin amacı, toplumda yer alan bütün bireylerin, karakter sahibi olmalarına, kaliteli bir yaşam sürmelerine, mutluluklarına, iyiliklerine, huzurlarına kısaca hayatlarına katkı sağlamaktır. Değerler eğitimi bu anlamda çocukların, gençlerin ve toplumda yer alan tüm bireylerin değer geliştirmesine yardım ederek, onları tatmin edici, kendilerine ve topluma faydalı olacağı hayat sürdürmelerine hizmet etmektedir.

(Kamer & Şahin, 2021). Böylelikle birey, toplumun bir parçası olarak içinde yaşadığı toplumu benimser ve yaşamını sürdürür.

Son yıllarda şiddet olaylarının ve adi suçların artması, aile kurumunda zayıflamanın meydana gelmesi, iş ahlakında düşüş olması, gençlerin sosyal çevrelerinde yaşanan değişimler, okullarda yaşanan fiziksel ve şiddet olaylar, özellikle sosyal medyada sunulan sanal dünyanın etkisiyle meydana gelen değer yozlaşması tehlikesi değerler eğitiminin bireyin yaşamındaki gerekliliğini ve kritik önemini göstermektedir (Sapsağlam, 2020). Değerler eğitime olan gerekliliğin arttığı bu dönemde, eğitim sürecinde kullanılan yöntem, teknik ve yaklaşımların da üzerinde durulmalıdır. Zira değerler eğitimi sürecinin başarısı için önemli görülmektedir.

2.4.3. Değerler Eğitiminde Uygulanan Yaklaşımlar

Değerler eğitimi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, bu alanda çok farklı yaklaşımların kullanıldığı görülmektedir. Naylor ve Diem (1987) değerler telkini, değerler analizi, değerler ayrımı ve ahlâkî muhakeme şeklinde değerler eğitiminde dört yaklaşım bulunduğunu belirtmişler; Superka, Ahrens ve Hedstrom (1976) değerler öğretiminde telkin, analiz, ahlâkî gelişim, değerler ayrımı ve eylem öğrenimi olarak beş yaklaşımdan söz etmişler; Doğanay (2006) ise değerlerin doğrudan öğretimi (Telkin), değerleri belirginleştirme, değer analizi, ikilem tartışması olarak değerler eğitimi yaklaşımlarını dört kategoride ele almıştır. (Akt., Keskin, 2008; Neslitürk, 2013). Alan yazın incelendiğinde genel olarak telkin, değerleri belirginleştirme, değer analizi ve ahlaki ikilem tartışması yaklaşımlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Bu dört yaklaşımı kısaca ifade etmek gerekirse;

Değerlerin Doğrudan Öğretimi (Telkin): Bu yaklaşımın temel amacı, öğrencilerin değerleri içselleştirmelerini, davranışlarını şekillendirmelerini, iyi alışkanlıklar kazanarak istenen değerleri yansıtma ve sağlamaktır. Bu amaçla telkin yaklaşımında, problem çözme, rol oynama, işbirlikçi öğrenme, taklit, buluş yoluyla öğrenme, tematik öğrenme ve uygulama, tartışma ve projeler gibi yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Aynı zamanda bu yaklaşımın değer öğretiminde geçmişten beri kullanılan geleneksel bir yol olduğu söylenebilir. Zira bu yaklaşımda, öğrencilerin ikna etmeye çalışma, seçimlerin sınırlandırılması ve yetişkinin gerekli ve doğru olduğunu

düşündüğü değerleri direktme şeklinde bir yaklaşımla öğretme söz konusudur (Çengelci, 2010; Sapsağlam, 2020).

Değerleri Belirginleştirme Yaklaşımı: Diğer ismiyle değerler ayrımı yaklaşımı, öğrencilerin kendi davranışlarını, değerlerini ve inançlarını incelemelerini ve kendi değer verme, tercih etme gibi süreçlerinde kendi değerlerine uygun olarak hareket etmeyi içermektedir. Telkin yaklaşımının aksine bu yaklaşım öğrencilerin, kendileri açısından neyin önemli olduğunu nasıl seçtiklerine dayanmaktadır. Kısaca, öğrencinin neye ne kadar değer verip vermeyeceğine yetişkinin telkiniyle değil, seçenekler ve ortaya çıkabilecek sonuçlar incelendikten sonra kendisinin yetişkinden bağımsız bir şekilde karar verebilmesi esastır (Balat, 2012; Keskin, 2008).

Değer Analizi Yaklaşımı: Değer iletişimi olarak da isimlendirilen bu yaklaşımda öğrencilerin mantıklı düşünmesi ve muhakeme yapması hedeflenerek etkileşim ön planda tutulmuştur. Değer analizi yaklaşımında kendilerine sunulan değerleri kabul etmeyen öğrenciler, değerler hakkında bir görüş geliştirerek, onları yorumlamaya çalışırlar. Oluşturmuş oldukları etkileşimli iletişim ortamında münakaşa ve muhakeme yaparak, değer içeren soru veya sorunları tartışmayı öğrenirler. Sonuçta değerleri hem kendi bakış açılarından ifade etmeyi hem de olayları başkasının bakış açısından görmeyi öğrenmektedirler (Yiğittir & Kaymakçı, 2012).

Ahlaki Muhakeme Yaklaşımı: Yaklaşımın kurucusu L. Kohlberg, öğrencilerin ahlaki akıl yürütme becerilerine odaklanarak, onlara direkt olarak değerleri vermekten ziyade muhakeme ve eleştirel düşünme yaparak değerleri kazanmalarını sağlamanın önemli olduğunu belirtmiştir (Sapsağlam, 2020). Dolayısıyla bu yaklaşımda öğrencilere ikilemli durumları içeren hikayeler ve örnek olaylar verilerek, onların kendi muhakemeleri sonucu düşünerek ve tartışarak ideal olan değerlere ulaşmaları sağlanır. Bir başka ifadeyle bu yaklaşım öğrencilere aktarılacak değerler için uygun öyküler verilerek onların birlikte akıl yürütmelerini ve tartışmalarını amaçlamaktadır (Balat, 2012).

2.4.4. Erken Çocukluk Döneminde Değerler Eğitimi

Çocuğun doğumundan okul çağına kadar olan dönemi içine alan erken çocukluk dönemi, insan hayatının diğer dönemlerinin temelini oluşturan kritik bir dönemdir. Bu

dönemin kritik dönem olarak ifade edilmesinin en önemli nedenleri; kişiliğin oluşması, şekillenmesi, temel beceri, bilgi ve alışkanlıkların kazanılmasının büyük ölçüde bu dönemde gerçekleşmesi ve aynı zamanda söz konusu dönemin sonraki yıllara olan etkisidir. Çocuğa sunulacak imkanların bu dönemde sağlanması onun yaşamının ilerleyen sürecinde potansiyelini en üst sınırlarına kadar geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Zira zamanında verilmeyenlerin en az verilenler kadar sonraki dönemde problemler halinde ortaya çıkması mümkün olabilmektedir. Bu nedenle erken çocukluk döneminde verilen eğitimin, çocuğun sosyal ve fiziksel çevresinin, aile hayatının onun gelişmesinde çok önemli rolü vardır (Neslitürk, 2013; Oktay, 1999). Yapılan araştırmalar erken çocukluk yıllarında edinilen davranışların yetişkinlikte insanın kişilik yapısını, alışkanlık, tavır, inanç ve değer yargılarını şekillendirdiğini göstermektedir (Yavuzer, 2021).

Amacı, bireyi ve toplumu istenmeyen davranışlardan ve kötü ahlaktan korumak, toplumun devamlılığını sağlamak, bireylerin iyi taraflarını ortaya çıkarmak, sağlıklı bir kişilik geliştirmelerine yardım etmek, onlarda; saygı, sorumluluk, dostluk, adalet gibi değerlerin gelişmesini sağlamak olan değerler eğitiminin küçük yaşlardan itibaren çocuklara yaşantı yoluyla kazandırılması önemlidir (Yıldız vd., 2021). Çünkü kişiliğin ve değerlerin şekillenmesi erken çocukluk döneminde başlamaktadır. Bu nedenle erken çocukluk döneminde değerlerin öğretilmesi bir ihtiyaçtır. Erken yaşlardan itibaren değerler eğitimi verilmesiyle çocukların, kendi kararlarını alabilen, kendine güvenen ve karşılaştıkları problemleri çözebilen, toplumda sağlıklı bir şekilde varlığını sürdürebilen, sorumluluklarını yerine getiren, kendini kontrol edebilen mutlu bireyler haline gelmelerine katkı sağlamaktadır (Sapsağlam, 2020). Ayrıca bu değerler eğitimi çocuğun akademik başarısını, sosyal ve duygusal gelişimini, sosyal beceri kazanımını da olumlu yönde etkilemektedir (Samur Öztürk, 2011; Sapsağlam, 2015).

Değerler eğitiminin erken çocukluk döneminden itibaren alınmasının önemi aşikardır. Bu durumda ülkemizde erken çocukluk dönemi değerler eğitimi ile ilgili çalışmaların durumu incelendiğinde, 2014 yılında gerçekleştirilen Millî Eğitim Bakanlığı 19. Eğitim Şurası'nda okul öncesi öğretim programında değerler eğitime yer verilmesi ve değerler eğitiminin öğretim programlarında etkin bir şekilde sarmallık anlayışıyla yer alması kararları alınmıştır (MEB, 2014). Daha sonra 2021 yılında

gerçekleştirilen Millî Eğitim Bakanlığı 20. Eğitim Şurası kararlarında, okul öncesi öğretim programında çocuğun gelişim düzeyi dikkate alınarak din, ahlak ve değerler eğitiminin yer alması gerektiğine 11. maddede yer verilmiştir (MEB, 2021).

Türkiye’de erken çocukluk eğitim programları değerler eğitimi açısından incelendiğinde, 2013 yılında uygulanmaya başlanan MEB Okul Öncesi Eğitim Programı öncesinde kullanılan 2002 ve 2006 okul öncesi eğitim programlarında değerler eğitimi ile ilgili herhangi bir uygulamanın yer almadığı görülmektedir (Sapsağlam, 2020). 2013 eğitim programında “*Kültürel ve evrensel değerleri dikkate alır*” başlığıyla yer verilerek “...Programda değerler eğitimi ayrı bir alan olarak ele alınmamış, ancak kazanım ve göstergelerde bütüncül bir şekilde vurgulanmıştır” ifadesiyle programda nasıl yer verildiği açıklanmıştır (MEB, 2013). Sapsağlam (2020) çalışmasında 2013 programının kazanımları içerisinde 9 değere yönelik 19 farklı kazanım olduğunu, bu kazanımların ise öz saygı, sorumluluk, kendini kontrol etme, saygı, sevgi, nezaket, temizlik, hoşgörü ve duyarlı olma değerlerine yönelik olduğunu belirtmiştir.

Erken çocukluk eğitim kurumlarından biri olan Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 yaş Kur’an kurslarında günümüzde uygulanan 2022 Öğretim Programı incelendiğinde; program Dini Bilgiler, Değerler Eğitimi, Kur’an-ı Kerim, Tamamlayıcı Kazanımlar, Beslenme ve Temizlik öğrenme alanlarından oluşmaktadır. Değerler eğitimi öğrenme alanında; “*saygı, iş birliği, doğruluk ve dürüstlük, sorumluluk, yardımlaşma/paylaşma, empati, adalet, adab-ı muaşeret, sabır, sevgi/merhamet ve milli/dini değerler*” başlıklarına yer verildiği görülmektedir (DİB, 2022, ss. 19-28). Son yıllarda erken çocukluk eğitim kurumlarında değerler eğitime yönelik olumlu çabaların olduğu buna karşın değerler eğitiminin daha iyi konuma gelebilmesi için çalışmaların yapılması gerektiği söylenebilir.

Erken çocukluk eğitim kurumlarında halihazırda uygulanan değerler eğitimi çalışmalarının başarıya ulaşmasında en önemli etkenlerden biri de ailedir. Ailede başlayan değerler eğitimi daha sonra okulda devam etmektedir. Okulun devreye girmesi ailenin sorumluluğunun sona erdiği anlamına gelmez. Çünkü aile çocuğun ilk eğitim aldığı, en çok vakit geçirdiği, çocuğun eğitiminde en kritik desteği sunan kurumdur. Bu

nedenle değerler eğitimi çalışmalarında aile katılımı çocuğun temel değerleri içselleştirmesi ve yaşamında yer vermesi açısından oldukça önemlidir.

2.4.5. Erken Çocukluk Dönemi Değerler Eğitiminde Aile Katılımının Önemi

Aile, çocuğun gelişiminde ve eğitiminde gerekli olan beslenme, sağlık, güvenlik, toplumsallaşma gibi temel ihtiyaçlarını karşılayan, çocuğun zamanının büyük bölümünü birlikte geçirdiği kurumdur. Erken çocukluk döneminde çocuk, ailede yer alan kişilerle özdeşim kurarak kişiliğini şekillendirmeye başlar (Yılmaz Bolat, 2017). Çocuğun model aldığı ilk kaynak olan ailede sergilenen her olumlu davranış ve özellik çocuğa da olumlu şekilde yansımaktadır. Bu anlamda aile, ilk becerilerin, ilk deneyimlerin, ilk taklitlerin ve değerlerin kazanıldığı yerdir.

Değerler eğitiminin başlangıç noktası olan ailede değerler eğitiminin amacı, kendisi ile barışık, topluma katkı sağlayan, hayatta iyi- kötü ve doğru- yanlış arasındaki seçimleri başarıyla yapabilen çocuklar yetiştirmektir. Dolayısıyla erken çocukluk döneminde değerler eğitiminde ailenin yeri oldukça önemlidir. Bu dönemde değerlerin aktarımında öncelikle aile, sonra planlı bir şekilde eğitim kurumları ve çocuğun çevresi etkili olmaktadır (Sapsağlam, 2020).

Aileden sonra çocuğun değerler eğitimini alabileceği kurum okuldur. Ailenin yeri ve sorumluluğu değerler eğitiminde önemle kabul edilmekle birlikte, yaşanan teknolojik gelişmeler ve aile yapısındaki değişimler, değerler eğitiminin ailede öğrenilen değerleri destekleyecek şekilde, okulda öğretmen tarafından gerçekleştirilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu durumda öğretmen değer aktarımında en az aile kadar önemlidir. Çünkü öğretmen, aileden sonra çocuğun hayatında en kritik rol modelidir.

Aile ile başlayan değerler eğitimi süreci öğretmen tarafından okulda kalıcı hale getirilmeye çalışılır. Öğretmen okul içinde veya sınıfta, isteyerek ya da farkında olmadan tutum ve davranışlarıyla değerleri çocuklara aktarır. Sınıf içinde çeşitli etkinliklerle, tartışma ve diyaloglarla öğrencileri değerler hakkında bilgilendirir. Ayrıca sınıf içinde oluşturacağı sevgi, güven ve iş birliğine dayalı atmosferle değer gelişimine katkıda bulunur. Bu nedenle öğretmen, değerler eğitimine ilişkin yeterli donanım ve beceriye sahip iyi bir model olmalıdır (Akın & Öztürk, 2021).

Özetle ifade etmek gerekirse değerler eğitimi sürecinde aile ve öğretmenin çocuğun yaşamındaki önemi şüphesiz bir gerçektir. Bu iki kurumun, çocukların değerleri özümsemeleri ve yaşantılarına yansıtabilmeleri için birlikte çalışmaları oldukça önemlidir. Tek taraflı çalışmalar çocukları istenilen hedefe götürmemektedir. Bu nedenle eğitim süreci sadece öğretmen ve çocuk ilişkisi üzerine kurulamaz. Okulda kazandırılmaya çalışılan değerlerin kısa sürede ve sağlam bir şekilde kazandırılması için ailenin desteğine ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaç ise ailenin sürece dahil olması ile karşılanmaktadır. Ailenin eğitim sürecine katılması, çocuğun olumlu davranış geliştirmesinde, gelişim ve eğitimde başarıya ulaşmasında kilit bir rol oynamaktadır.

Aile katılımı, ebeveynlerin çocuklarının gelişimine, başarısına ve eğitimine katkı sağlaması amacıyla düzenlenen etkinliklerdir. Aile katılımında, ailenin çocuğun hayatındaki önemi bilinerek evde ve okulda uygulanan eğitimin paralel götürülmesi gerekmektedir. Ailede benimsenilen değerler okulda çeşitli etkinliklerle çocuğa aktarılmaktadır. Aktarılan bu değerlerin sağlıklı bir şekilde çocuk tarafından içselleştirilmesi için okulda verilen değerler eğitiminin aile tarafından da desteklenmesi önemli olmaktadır. Bu bakımdan aile katılımı planlaması yapılırken çocuğun hem okul hem ev hem de toplum içindeki bütün hayatını kapsayıcı şekilde plan yapılmalıdır (Balat, 2012; Çağlayan, 2018).

Değerler eğitiminde ailenin çocuğun eğitime katılımı çeşitli etkinliklerle sağlanabilir. Sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler, bireysel görüşmeler, toplantılar, bültenler, telefon görüşmeleri ve haber mektupları ailelerin eğitime katılmalarını sağlayan etkinliklerdendir. Öğretmenler çeşitli etkinliklerle aileyi uygulamış oldukları değerler eğitimi programı hakkında bilgilendirebilir, işlenen değerle ilgili bültenler hazırlayabilir, evde ebeveyn ve çocuk etkileşimini arttırmak için etkinlikler planlayabilir, konu ile ilgili sınıf içi etkinliği planlayarak aileyi sınıfa davet edebilirler. Sonuç olarak değerler eğitiminin etkililiğinin artırılabilmesi, çocuğun değerleri kısa sürede ve sağlıklı bir şekilde içselleştirerek yaşantısının bir parçası haline getirebilmesi, değer gelişiminde ev ve okul arasında bütünlüğün ve devamlılığın sağlanabilmesi için ailelerin eğitim sürecine katılması önemlidir. Çünkü ev ve okul arasındaki devamlılık değerler eğitimindeki başarıyı arttıracaktır.

2.5. Aile Katılımı İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde ilgili alan yazında araştırma konusunu farklı açılardan ele alan yurt içi ve yurt dışı çalışmalara yer verilmiştir. Yapılan çalışmalarda aile katılımının farklı boyutları ortaya konmuştur.

2.5.1. Aile Katılımının Uygulanma Durumuna Yönelik Yapılan Araştırmalar

Becker ve Epstein (1982), ilkokul öğretmenlerinin, bir öğretim stratejisi olarak evde öğrenime veli katılımı hakkında ne düşündüklerini ölçmek ve bu öğretim stratejisinin ne kadar yaygın olduğunu görmek amacıyla, 1980 baharında Maryland eyaletindeki çoğu devlet okulunda görev yapan yaklaşık olarak 3700 öğretmen ve 600 okul müdürü yer almıştır. Araştırma sonuçları 14 veli temelli öğretim stratejilerinin, yoğun olmamakla birlikte kullanımının, yaygın ve olumlu olduğunu, öğretmenlerin velilerle iletişimde geleneksel iletişim yöntemleri olan konuşma, aylık toplantı, atölye çalışması, eve not gönderme, ödevleri ebeveyne göndererek kontrolünü sağlama gibi yöntemlere sıklıkla yer verdiklerini göstermiştir. Velilerin katılımı için kullanılan tekniklerle ilgili sonuçlar incelendiğinde, okuma ve kitap içeren tekniklerin, öğretmenler tarafından en çok kullanılan teknik olduğu; ebeveyn ve çocuk arasındaki tartışmaları teşvik eden tekniklerin öğretmenler tarafından en az tercih edilen teknik olduğu; evde informal öğrenme faaliyetlerinin çoğunlukla deneyimli öğretmenler tarafından tercih edildiği, öğretmenlerin bir kısmının ya veli iş birliğinin yetersiz olması ya da etkinlikleri velilerin yürütmesinin çok zor olacağını düşündüklerinden dolayı kullanmayı reddettiği, bir kısmının bu yöntemlerin teoride kullanılmasını desteklediği, teknikleri öğretim uygulamalarında nadiren kullandığı, bir kısmının ise bu yöntemleri aktif olarak kullandıkları tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin de öğretmenleri aile katılımı çalışmalarını kullanmaları noktasında teşvik ettiklerini vurguladıkları tespit edilmiştir.

Abbak (2008) tarafından Adana ili merkez ilçelerinde, MEB okul öncesi eğitim programlarında aile katılımı etkinliklerinin öğretmen ve veli görüşleri açısından incelenmesi amaçlanmış ve bu kapsamda 288 veli ve 61 anasınıfı öğretmeni üzerinde araştırmacı tarafından geliştirilen anket form ve 10 anasınıfı öğretmeni ve 17 anasınıfı velisinin yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, yıllık planda sık yer verdikleri aile katılımı etkinlikleri içerisinde “evde

yapılacak etkinlikler, ebeveynlerin eğitim etkinliklerine katılımı ve okul ziyaretleri” yer almış; hiç yer verilmeyen aile katılımı etkinlikleri “yönetim ve karar verme süreçlerine katılım, ev ziyaretleri, eğitim panoları, telefon görüşmeleri, teyp kayıtları, toplu dosyalar, toplantılar ve geliş-gidiş saatleri” olarak tespit edilmiştir. Çalışmada meslek yılının ilk on yılında olan öğretmenler etkinliklere orta ve alt düzeyde yer verirken on bir ve üzeri meslek yılına sahip olan öğretmenlerin üst seviyede yer verdikleri belirlenmiş; ön lisans mezunu olan öğretmenlerin katılım etkinliklerine orta ve üst düzeyde yer verdikleri, lisans mezunu öğretmenlerin ise alt düzeyde yer verdikleri bulunmuştur. Nitel veriler incelendiğinde öğretmenlerin pek çok aile katılımı etkinliğine yer verdikleri ancak öğretmen ve veli kaynaklı sebeplerden dolayı aile katılımının tam anlamıyla gerçekleştirilemediği belirlenirken; velilerle yapılan görüşmelerde çalışmayan velilerin hemen her gün okula uğradıkları, çalışan velilerin ise haftada ya da ayda bir kez okula geldikleri, iletişimde yüz yüze görüşmeyi tercih ettikleri, yazışmalar kullandıkları, velilerin acil bir durum anında arandıkları, ev ziyaretlerinin gerçekleşmediği ve bazen etkinlikler için materyal ve maddi destek istendiği ifade edilmiştir.

Ünüvar (2010) yapmış olduğu araştırmada, Burdur’da bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında yürütülen aile katılımı çalışmaları konusunda veli ve öğretmen görüşlerini karşılaştırmıştır. Betimsel yöntem kullanılan araştırmaya 114 ebeveyn ve 30 öğretmen katılmıştır. Veriler, Çağdaş ve arkadaşları tarafından geliştirilen “Aile Katılımı Çalışmaları” adlı anketin düzenlenmiş ebeveyn ve öğretmen formları ile toplanmış, bulgularda öğretmen ve ebeveynlerin aile katılımına yönelik görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ebeveynlerin büyük bir kısmı öğretmenlerin ailelerle birlikte dergi ya da gazete çıkarmadığını, dilek ve makale kutusu hazırlamadığını, yine ebeveynlerin yarıya yakını öğretmenlerin afiş hazırlamadığını, sergi ya da çay saati düzenlemediğini, kitaplık ve fotoğrafların CD’ye aktarılacak eve gönderilmediğini ifade ederken; bu etkinlikleri hiç yapmadığını belirten öğretmenlerin oranının ebeveynlerin oranından oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir.

Ogelman (2014), okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı çalışmalarının incelemek amacıyla Denizli ilinde MEB’e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 25 kadın öğretmen ile çalışmasını gerçekleştirmiştir. “Aile Katılımı Çalışmaları

Formu” kullanılarak verileri toplanan çalışmanın sonuçlarına bakıldığında formda yer alan 32 aile katılımı çalışmasından sadece 11 çalışmanın (anne-baba ile ilk görüşme, tanışma toplantısı, ebeveyn toplantısı, bireysel görüşmeler, gelişim raporları, toplu dosyalar, sınıf içi eğitimlere katılma, özel günlerde anne-babayı okula davet etme, eve etkinlik gönderme, yılsonu sergisi) gerçekleştirildiği geriye kalan çalışmaların gerçekleştirilmediği; söz konusu 11 çalışmadan 4’ünün tüm öğretmenlerce kullanılırken geriye kalan 7 aile katılımı çalışmasını gerçekleştirilmeyen öğretmenlerin de bulunduğu ifade edilmektedir. Gerçekleştirilmeyen aile katılımı çalışmalarının, gerçekleştirilememe nedenleri incelendiğinde en sık ifade edilen neden; zaman ve imkân yetersizlikleridir. Öğretmenlerin gerçekleştirmekte en zorlandıkları aile katılımı çalışmalarında “ev ziyaretleri” ilk sırada yer alırken, gerçekleştirilmesi en rahat aile katılımı çalışması olarak “bireysel görüşmeler” olduğu belirtilmektedir.

Kurtulmuş (2016) çalışmasında, MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’na uygun şekilde hazırlanan etkinlik planlarının aile katılım boyutunu incelemiştir. Ankara ili merkezinde bulunan iki bağımsız anaokulundan ve iki anasınıfında uygulanan araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin en fazla aile katılımını en çok matematik etkinlikleri için planladıkları (%47), en az ise sanat ile oyun ve hareket etkinlikleri için (%24) yaptıkları görülmektedir. Aile katılım çalışmaları incelendiğinde ise aile katılımının yeterince desteklemediği, aile katılımı stratejilerinin çok boyutlu ve çeşitli olmadığı, aile katılımı çalışmalarının çocukların gelişim alanlarını yeterince desteklemediği ve en çok bilişsel gelişim alanının desteklendiği, etkinlik planlarında yer alan aile katılım çalışmalarının geliştirilmesi gerektiği tespit edilmiştir.

Kar, Uzun ve Gök (2017)’ün yaptıkları çalışmada öğretmenlerin velileri eğitim sürecine dahil etmek için yaptıkları uygulamaların değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden görüşmenin kullanıldığı çalışmada 15 sınıf öğretmeni ile 10 okul öncesi öğretmeni yer almıştır. Yapılan çalışmada öğretmenlerin veli katılımına çok önem verseler de veli katılımının istenilen düzeyde sağlanamadığı, öğretmenlerin velilerden bekledikleri ya da ihtiyaç duydukları desteği göremedikleri, öğretmenler, veli katılımının yeterli düzeyde olmamasını ailelerin eğitimsiz ve bilinçsiz olmasına bağladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin velileri eğitim sürecine katmak için en sık kullandıkları yöntemin veli toplantıları olduğu bununla

birlikte ev ziyaretlerine, sınıf içi uygulamalara veliyi de davet etme gibi uygulamalara da yer verdikleri ifade edilmektedir.

Görür (2020) tarafından yapılan araştırmada MEB 2013 Okul Öncesi Eğitimi Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER)'n de yer alan aile katılım çalışmaları deneyim yılları 3 ila 34 yıl arasında yer alan 20 okul öncesi öğretmenin görüşleri alınarak incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılan bu çalışmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılarak bireysel görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin eğitim planlarında aile katılımı etkinliklerine yer verdikleri, bu etkinliklerin öğrenci üzerindeki etkisini önemsedikleri, aile katılımı etkinliklerini planlama aşamasında en çok uyguladıkları etkinlik türünün “ev ziyaretleri” olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin ev ziyaretinden sonra daha çok “sınıf içi etkinliklere” yer verdikleri, bu etkinliklerin devamında ise “aile iletişim etkinliklerini” aktif kullandıkları, bu etkinliklerden de “mesajlaşma, internet temelli uygulamalar ve fotoğraf paylaşımı” uygulamalarını tercih ettikleri belirtilmektedir. Çocukların gün içinde her türlü ihtiyaçları ve sınıf ile ilgili duyurular için öğretmenlerin WhatsApp uygulamasını kullanarak ailelere bilgi verdikleri, yine yapılamayan görüşmeleri de bu yolla gerçekleştirdikleri, aile katılımı etkinliklerinden broşür, duyuru panosu, dilek kutusu, iletişim defteri, haber mektubu ve benzeri etkinlikleri hiç belirtmedikleri ifade edilmektedir. Ayrıca aile katılımı etkinliklerine annelerin daha fazla katıldığı; öğretmenlerin aile katılımı etkinliklerinde karşılaştıkları engeller ise zamansızlık ve çocuk sayısının da etkili olması şeklinde ifade edilmektedir. Son olarak bu çalışmada çıkan diğer bir sonuç da öğretmenlere yönelik seminer, hizmet içi eğitimler ve velilere yönelik eğitimlerin artırılması bulgular arasındadır.

Ekinci Vural ve Doğan Altun (2021)'un yaptıkları Türk okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına ilişkin görüşlerini ve uygulamalarını içeren araştırmada, devlet anaokullarında görev yapan yüz kadın öğretmene, beş açık uçlu araştırma sorusu yöneltilerek, nitel araştırma deseninden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin Epstein'in (1995) altı tür ebeveyn katılımı modelini göz önünde bulundurarak çeşitli ebeveyn katılımı biçimlerini uyguladıklarını göstermektedir. Bulgular, sınıfta gönüllü olmanın en yaygın aile katılımı etkinliği olduğunu, buna karşın

karar vermenin öğretmenlerin en az kullandığı aile katılımı formlarından biri olduğunu göstermektedir. Ayrıca, sonuçlar öğretmenlerin, ebeveynleri dahil etme amaçlarının çocuklar, aileler ve öğretmenler için faydalı olduğunu düşündüklerini, velileri bilgilendirmeye veya etkinlikleri düzenlemeye çok niyetli oldukları için sınıflarında veli katılımının çok yüksek olduğunu düşündükleri ifade edilmektedir. Öğretmenlere göre veli katılımının önündeki engellerden bazıları ise; ailelerin eğitim düzeyi, ailede birden fazla çocuk olması, babaların sınıf içi etkinliklere katılmaması, velilerin ödevleri yapma isteksizliği, velilerin seminerlere katılmaması, yer darlığı ve sınıfların kalabalık olması olarak belirtilmektedir.

Tüm bu çalışmaların yanında alanyazında, okul öncesi eğitimde baba katılımına dair çalışmalar (Karakaş, 2014; Şahin, 2012); aile katılımında sosyal medya ve özellikle WhatsApp uygulamasının kullanımına ilişkin çalışmalar (Avcı, 2020; Balcı & Tezel Şahin, 2018; Balcı & Tezel Şahin, 2016; C. Erdem & Avcı, 2020; Özdiñ, 2014; Tuncer, 2021); okul öncesi dönem değerler eğitimi uygulama çalışmalarında aile katılımının etkisine yönelik öğretmen görüşlerinin incelendiği çalışma (Kurtbaş, 2019) ve özel eğitim gerektiren okul öncesi çocukların eğitiminde aile katılımına ilişkin çalışmalar (Tutuk, 2018; Uyanık, 2019) yer almaktadır.

2.5.2. Aile Katılımında Karşılaşılan Engellere Yönelik Araştırmalar

Günay Bilaloğlu (2014) yapmış olduğu araştırmada velilerin ve öğretmenlerin aralarındaki iletişimi ne şekilde sürdürdükleri, aile katılımına ilişkin karşılaştıkları sorunları, aile katılımı etkinliklerini nasıl değerlendirdikleri ve çocukların dil ve matematik becerilerinin gelişimini aile katılımı etkinliklerinin nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda Adana ili merkez Çukurova ilçesinde bir bağımsız anaokuluna devam eden 22 çocuk ve ebeveynlerinden veri toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin aile katılımı açısından planlama, uygulama, aile katılımı engelleri, aile katılımında görev ve sorumluluklar ve benzeri konuda yeterli bilgi ve farkındalığa sahip olmadıkları hem öğretmenlerin hem de ebeveynlerin aile katılımı etkinliklerini çocuğun eğitim etkinliklerine katılımı olarak nitelendirdikleri ifade edilmiştir. Ayrıca sonuçlar ebeveynlerin okul yönetimi ve öğretmenlerle aile katılımı açısından iletişim sorunları

yaşamak, okul ve öğretmen tarafından yeterince desteklenmemek, okulla iletişim kurmaya ve çocuklarının eğitimlerine katılmaya istekli oldukları fakat nasıl katılabilecekleri hakkında bilgilerinin olmaması gibi ebeveynlerin aile katılımı açısından bazı engellerinin olduğunu göstermektedir.

Günay Bilaloğlu ve Aktaş Arnas (2019) tarafından Adana ili Çukurova ilçesinde 2 okul öncesi öğretmen ve sınıflarına devam eden 28 çocuğun ebeveynleri ile aile katılımının gerçekleştirilmesinde öğretmenlerin ve ebeveynlerin sahip oldukları engellerin ve karşılaştıkları sorunların belirlenmesi amacıyla çalışma yapılmıştır. Nitel araştırma desenlerinden durum araştırması olarak gerçekleştirilen araştırmanın verileri görüşme ve gözlemler yapılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, aile katılımında sorunlar yaşandığı yapılan derinlemesine görüşme ve gözlemler sonucu ifade edilmiş, çalışmaya katılan öğretmenlerin aile katılımı engelleri, veli katılımının artırılması, aile katılımı ile ilgili kendilerine düşen görev ve sorumluluklar ile ebeveynlerle aile katılımı üzerine yaşadıkları sorunlar hakkında yeteri kadar farkındalık ve bilgi sahibi olmadıkları ifade edilmiştir. Ebeveynlerin ise okul ve öğretmenle iletişim kurmaya ve eğitime dahil olmaya istekli oldukları fakat nasıl dahil olabilecekleri hususunda bilgilerinin olmadığı, bu noktada öğretmen ve okul tarafından yeterince desteklenmeyerek aile katılımı açısından iletişim sorunları yaşadıkları, hem öğretmenlerin hem de ebeveynlerin aile katılımı açısından bazı engellerinin olduğu tespit edilmiş, öğretmenlerin aile katılımı konusunda eğitim almaları gerektiği ve ebeveynlerin ise bu konuda desteklenmelerinin önemli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kaçan ve arkadaşlarının (2019) aile katılımını engelleyen etmenlere ilişkin öğretmen ve ebeveynlerin görüşlerini incelemek amacıyla yaptıkları araştırma, gönüllü 106 öğretmen ve 110 ebeveyn dâhil edilerek gerçekleştirilmiştir. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Eğitim Programı Aile Katılımı Formu” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin aile katılımında zaman sınırlılığını büyük bir engel olarak gördükleri, buna ek olarak ebeveynlerin diğer çocuklarının bakım ihtiyaçları nedeniyle aile katılımı noktasında zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir. Ebeveynlerin bulguları incelendiğinde benzer şekilde aile katılımında en belirgin engelin zaman sınırı olduğu, ebeveynler ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kültürel farklılıkları aile katılımına engel olarak görmedikleri, ulaşım hususunu

ebeveynlerin değil de öğretmenlerin bir kısmının aile katılımına engel olarak nitelendirdikleri görülmektedir. Ayrıca ebeveynlerin büyük çoğunluğunun maddi sıkıntıları aile katılımına engel olarak görmedikleri, öğretmenlerin bir kısmının ise maddi sıkıntıları aile katılımına engel olarak gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Son olarak yapılan incelemede ebeveynler ve öğretmenler, karşılıklı olarak sergilenen uygun olmayan davranış ve tutumları, aile katılımını engelleyen bir etmen olarak görmedikleri sonucu çıkmıştır.

Ersen (2020) tarafından okul öncesi eğitimde aile katılım çalışmalarını engelleyen etmenlerin neler olduğunun tespit etmek amacıyla öğretmen görüşlerinin incelendiği araştırma 32 okul öncesi öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla görüşülerek ortaya konmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, okul öncesi eğitimde ailelerin yoğun çalışmasını ve düşük ekonomik koşulları aile katılım çalışmalarını engelleyen en büyük etmenlerden görmektedirler. Bunun yanı sıra öğretmenler, aile katılım çalışmalarının çocuğun gelişiminde önemli olduğunu ancak ailelerin, aile katılımının önemini farkında olmadıklarını, bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, ailelerin etkinliklere dahil olma sürecinde yeterince yaratıcı olamadıklarını, yetersiz ve çekingen hissettiklerini, aile katılımını zaman yönetiminden kaynaklı olarak bir yük olarak gördüklerini, okul tarafından düzenlenen aile katılım çalışmalarına isteksiz ve ilgisiz olduklarını ifade etmişlerdir.

2.5.3. Aile Katılımına İlişkin Ebeveyn ve Öğretmen Görüşlerinin İncelendiği Çalışmalar

Toran ve Özgen (2018) tarafından yapılan araştırma okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji desenin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu 19 kadın okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmış olan verilerin sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına yönelik farkındalıklarının olduğu, bu çalışmalarla çocuğun yüksek yararının gözetildiği ve aile katılım çalışmalarının çocuğun hem gelişimsel hem de akademik başarısı üzerinde etkisine dair düşüncelerinin

olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin aile katılım çalışmalarını uygularken engeller ile karşılaştıkları ve bu engellere yönelik stratejiler geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kutlu Abu ve Kayar (2020) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi ve sınıf dışı aile katılım çalışmalarına dair görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla yapılan araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmış ve 7 okul öncesi öğretmenine yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarında öğretmenlerin, farklı sebeplerle aile katılım çalışmalarını yetersiz bulduklarını, aile katılım etkinliklerini çoğunlukla ailelerin belirlediklerini, etkinlik türlerinden en çok sınıf içi uygulamaların tercih edildiği ve ebeveynlerin okul öncesi eğitim hususunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşündükleri tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan araştırmada öğretmenlerin aile katılım çalışmalarında ailelerin sosyoekonomik düzeylerini ailelerin öğrenim düzeylerine göre daha ön planda tuttukları belirlenmiş, aile katılım çalışmalarında meslek tanıtımı ve pikniklerin dışında okul dışı etkinlikleri çeşitli sebeplerle yap(a)madıklarını düşündükleri bulgularına ulaşılmıştır.

Doğrul, Yanpar Yelken ve Kılıç (2021), okul öncesi eğitimi bünyesindeki farklı kurumlarda yer alan 240 öğrencinin ebeveyni ile yine bu kurumlarda görev yapan 20 okul öncesi öğretmenin ana sınıflarında uygulanan aile katılımı çalışmalarına dair görüşlerini incelemek amacıyla araştırma yapmışlardır. Araştırma verileri ebeveynlere uygulanan ölçek ve öğretmenlere uygulanan anket ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda ebeveynlerin aile katılımı çalışmalarına ilişkin “yüksek” düzeyde görüş düzeyine sahip oldukları, aile katılımı çalışmalarına dair görüş düzeylerinin okul türlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmen boyutunda yapılan inceleme sonucunda ise öğretmenlerin, birçok konuda ortak görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Bu görüşler incelendiğinde öğretmenlerin aile katılımı çalışmalarına daha çok sınıf içi etkinlik olarak yer verdikleri, bu çalışmaları uygulama sürecinde velilere yönelik problemlerin daha fazla yaşandığı, aile katılımı çalışmalarının artırılabilmesi için ebeveynlerin aile katılımı çalışmaları uygulama eğitimi almaları gerektiği yoksa çalışmaların amacına ulaşamayacağını ifade ettikleri saptanmıştır.

2.5.4. Aile Katılımının Çocukların Sosyal Becerileri, Akademik Başarı, Matematik ve Dil Gelişimi Üzerindeki Etkilerinin İncelendiği Çalışmalar

Kızıltaş (2009), yapmış olduğu çalışmada okul öncesi eğitimde uygulanan aile katılım çalışmalarının 5-6 yaş grubu çocukların dil becerilerinin gelişimine etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmada, deneysel desen kullanılmış ve ön-test/ son-test kontrol gruplu çalışılmıştır. Araştırma, anasınıfında öğrenim gören 40 öğrenci ve deney grubundaki 20 öğrencinin ailesi üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin dil beceri gözlem formu değerlendirmelerinde kontrol grubu ve deney grubunun ön-test ölçümlerinin sonuçlarında anlamlı farklılık çıkmazken, son-test ve süreçte deney grubunun lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan sistematik gözlem sonuçlarında da deney grubunda bulunan öğrencilerin dil beceri düzeylerinin, yapılan aile katılım çalışmalarından olumlu etkilendiği belirlenmiştir. Ayrıca bulgulara deney grubundaki ailelerin aile katılım çalışmalarına dair değerlendirmelerinin olumlu olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda, aile katılımının çocukların dil becerilerinin gelişimine olumlu etkide bulunduğu tespit edilmiştir.

Kahraman (2012), Bursa ilinde 2006 Okulöncesi Eğitim Programı'nda yer alan hedefleri gerçekleştirmeye uygun olarak geliştirilen Aile Katılımı Boyutu Zenginleştirilmiş Eğitim Programı'nın okul öncesi eğitim almakta olan çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerine etkisini saptamak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma grubunu 26'sı deney, 31'i kontrol grubunda olmak üzere toplam 57 çocuk ve ebeveynin oluşturduğu deneysel bir çalışma yürütmüştür. Araştırma sonucunda Aile Katılım Boyutu Zenginleştirilmiş Okul Öncesi Eğitim Programı'na katılan çocukların katılmayan çocuklara göre ilkokula daha fazla hazır olduğu saptanmıştır. Ayrıca çalışma sonucunda programın İlköğretime Hazır Bulunuşluğu Değerlendirme Testi Mekândaki Konum, Şekil-Zemin, Genel Gelişim ve Dil Gelişimi alt testleri açısından deney grubu lehine anlamlı farklılığa yol açtığı tespit edilmiştir.

Galindo ve Sheldon (2012) okul- aile bağlantılarını, bunların aile katılımı ve öğrencilerin başarı kazanımlarıyla olan ilişkilerini incelemek için Bronfenbrenner'ın Ekolojik Teorisi ve Epstein'ın Örtüşen Etki Alanları Teorisi üzerine inşa edilmiş bir araştırma yapmışlardır. Çalışma grubunun verileri, Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi

tarafından desteklenen 1998-1999 Erken Çocukluk Boylamsal Çalışması (ECLS-K)’nın temsili bir anaokulu örneği (864 okuldan 16.425 öğrenci) analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda okulların ailelerle iletişim kurma ve aileleri eğitime dahil etme çabalarının, okula daha fazla aile katılımını ve anaokulunun sonunda okuma ve matematikte daha yüksek öğrenci başarısını öngördüğü tespit edilmiştir. Ayrıca, ortalama olarak, ailenin okula katılımının ve ebeveynlerin eğitim beklentilerinin, anaokulunda okuma ve matematik başarısındaki kazanımlarla ilişkili olduğu bulunmuştur.

Manolitsis, Georgiou ve Tziraki (2013) tarafından anaokulundaki ev okuryazarlığı ve matematik ortamının ilkökul 1. sınıfta okuma ve matematik kazanımını nasıl etkilediğini incelemek amacıyla araştırma yapılmıştır. Ağırlıklı olarak orta sosyoekonomik düzeye sahip 82 Yunan çocuğu anaokulundan ilkökul 1. sınıfa kadar takip edilmiş ve sözel olmayan zekâ, erken okuryazarlık becerileri, erken matematik kavramları, sözlü sayma, okuma ve matematik akıcılığı ölçümleri üzerinden değerlendirilmiştir. Çocukların ebeveynleri de evde okuma yazma ve matematik aktivitelerinin sıklığına ilişkin bir anketi yanıtlamışlardır. Analiz sonuçları, ebeveynlerin okuma yazma becerilerini öğretiminin harf bilgisi ve fonolojik farkındalığın etkileri aracılığıyla akıcı okumayı yordadığını göstermiştir. Öykü kitabına maruz kalma, kelime dağarcığının fonolojik farkındalık üzerindeki etkileri aracılığıyla okuma akıcılığını öngörmüştür. Son olarak, ebeveynlerin sayısal becerileri öğretmesi, sözel saymanın etkileri yoluyla matematik akıcılığını yordamıştır. Bu bulgular evdeki hem okuryazarlık hem de matematik ortamlarının erken okuma ve matematik kazanımı için önemli olduğunu, ancak bu etkilerin erken okuryazarlık ve matematik becerileri aracılığıyla mümkün olabileceğini göstermektedir.

Yılmaz (2017) tarafından aile katılımlı fen etkinliklerinin 5-6 yaş grubu çocukların bilimsel süreç becerilerine ve bilime karşı tutumlarına etkisini incelemek amacıyla yapılan çalışmada anasınıflarına devam eden 30 çocuk ve 15 veli ile deney ve kontrol grubu oluşturularak 8 haftalık süreyle çalışılmıştır. Veriler Özkan (2015) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen çocuklar, öğretmenler ve veliler ile görüşmeyi sağlayacak görüşme soruları ve bir de gözlem yönteminin yer aldığı çeşitli veri toplama araçları ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda aile katılımlı fen etkinliklerinin uygulandığı

deney grubu çocukların bilime karşı tutumlarının pozitif yönde etkilendiği ve yine aile katılımlı fen etkinliklerinin uygulandığı deney grubu çocuklarının bilimsel süreç becerilerinin MEB 2013 okul öncesi eğitim programına devam eden kontrol grubu çocuklarının bilimsel süreç becerilerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgularına ulaşılmıştır.

Gözcü Binbir ve Ertürk Kara (2020) tarafından aile-öğretmen iletişim ve iş birliği ile çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılan çalışmaya Aksaray ilinde okul öncesi eğitimi almakta olan 48-72 ay arası 350 çocuk ve aileleri katılmıştır. Araştırmanın verileri Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OÖSBDÖ); Aile- Öğretmen İletişim, İş birliği Ölçeği (AÖİİÖ) ve Kişisel Bilgi Formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırma bulgularında Aile- öğretmen iletişim ve iş birliği ile çocukların sosyal becerileri arasında anlamlı ilişkiler olduğu, çocukların sosyal beceri düzeylerinin toplam ve alt boyutlar bazında yüksek düzeyde olduğu, öğretmenlerin yaşı ve mesleki deneyimi arttıkça AÖİİ Ölçeği puanlarının arttığı belirlenerek öğretmenlerin aile katılımı, iş birliği, beklenti ve iletişim alt boyutlarından aldıkları puanlar arttıkça, çocukların sosyal beceri puanlarının toplam ve alt boyutlar (başlangıç, arkadaşlık, akademik destek ve duygularını yönetme becerileri) bazında da artacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Erdem ve Kaya (2020) meta-analiz yöntemini kullanarak, aile katılımının okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin akademik başarılarına etkisini ev temelli ve okul temelli aile katılım stratejilerine göre incelemeyi amaçlamışlardır. Veriler, 2010 ve 2019 yılları arasında İngilizce olarak yayımlanan ve ERIC, Academic Search Complete, Science Direct, Wiley Online Library ve PsycNet veri tabanlarından erişilen 55 bağımsız araştırma çalışmasından oluşmuştur. Bulgular, ebeveyn katılımının akademik başarı üzerindeki etkisinin olumlu ancak küçük olduğunu ortaya koymuştur. Ebeveyn beklentilerinin akademik başarı üzerinde en büyük etkiye sahip olduğu ve ebeveyn kontrolünün olumsuz ve küçük bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Veli katılımının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki ortalama etkisi, eğitim düzeyi, ölçüm türü veya ölçüm alanı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermezken, ülkenin gelişmişlik düzeyine göre farklılık gösterdiği sonucu çıkmıştır.

2.5.5. Değerler Eğitimi ve Aile Katılımının İncelendiği Çalışmalar

Erkuş ve Yazar (2013) okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla, nitel araştırma yöntemi kullanarak, 72 okul öncesi öğretmeninden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulayarak veri toplamışlar ve verileri içerik analizi tekniğiyle çözümlemişlerdir. Araştırmanın değerler eğitiminde aile katılımı açısından incelenen bulgularına göre, öğretmenlere değerlerin öğrencilere kazandırılması sürecinde ailenin rolü hakkındaki görüşleri sorulduğunda en sık belirtilen temanın “ailede değerlerin pekiştirilmesi etkilidir” olduğu görülmüştür. Bunu “ailenin bilinç düzeyi etkilidir” teması izlemiş, daha sonra ise, “ailenin öğretmenle iş birliği yapması etkilidir” ve “çocuğun okula değerleri bilip gelmesi etkilidir” teması takip etmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitimde ailede değerlerin pekiştirilmesi, aile katılımına dayalı okul-aile iş birliği, ailelerin bilinç düzeyleri ve çocuğun ailede birtakım değerleri alıp gelmesinin değerlerin öğrencilere kazandırılması sürecinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Uzun ve Köse (2017) tarafından okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi amacıyla, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde bir araştırma yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla 20 öğretmenden toplanan veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları değerler eğitiminde aile katılımı açısından incelendiğinde öğretmenlerin değerler eğitimi çalışmalarına aile katılımı sağlamaya yönelik okul içi ve okul dışı çalışmaları benzer oranda kullandıkları görülmektedir. Yapılan çalışmalar arasında aileye gönderilen katılım etkinlikleri ön plana çıkarken ayrıca davranış çizelgeleri gönderimi, evde şiir öğretimi, haber mektupları gönderimi, yüz yüze görüşmeler ve telefon görüşmeleri yapılan etkinlikler arasında yer almıştır. Çalışmanın sonucunda Uzun ve Köse (2017) tarafından değerler eğitimine aile katılımını sağlamak, aileleri bilgilendirmek ve bilinçlendirmek için öğretmenler tarafından değerler eğitimi toplantıları yapılabileceği önerisi getirilmiştir.

Dal (2018) tarama modeline göre yapmış olduğu araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamaları ile ilgili görüşleri ışığında okul öncesi dönem değerler eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesini amaçlamıştır. 71 okul

öncesi öğretmenlerin yer aldığı çalışmada veriler “Okul Öncesi Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirleme Anketi” ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarında gerçekleştirilen aile katılımı çalışmaları açısından incelendiğinde, öğretmenlerin %76,1’inin değerler eğitimi ile ilgili aileleri bilgilendirdiği sonucuna ulaşılmış olsa da öğretmenlerin %22,5’inin böyle bir uygulama yapmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin %66,2’si değerler eğitimi etkinliklerinde aile katılımına yer verdiğini belirtirken, %31,0’ı yer vermediğini belirtmiştir. Ayrıca bilgilendirme yöntemleri ve aile katılımı çalışmalarında kullanılan yöntemler incelendiğinde, değerler eğitiminin aile katılımı boyutunun öğretmen inisiyatifinde gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Dal’ın ulaştığı sonuçlara göre, değerler eğitimi uygulamalarının öğretmen inisiyatifinde gerçekleştirildiği sonucu aynı zamanda aile katılımı çalışmalarının da öğretmen inisiyatifinde gerçekleştirildiğini işaret etmektedir.

Pekdoğan (2018) okul öncesi öğretmenlerinin farklılıklara saygı eğitiminin çocuk üzerindeki etkileri, okul öncesi eğitim programında farklılıklara saygı eğitiminin yeri, öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler, kullandıkları yöntem ve teknikler, aile katılımı çalışmaları ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki görüşlerini incelemeyi amaçladığı çalışmasında, 13 okul öncesi öğretmeniyle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Veri analizinde ise içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Nitel araştırma deseninde yürütülen çalışmanın sonuçları değerler eğitiminde aile katılımı açısından incelendiğinde, öğretmenlerin tamamı aile katılımının gerekli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler ailelerle okuma-yazmaya yönelik etkinlikler yaptıklarını, drama ve sanat etkinlikleri yaptıklarını belirtmişlerdir.

Kurtbaş (2019) yapmış olduğu araştırmasında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında yapılan değerler eğitimi çalışmalarında aile katılımının etkisine yönelik öğretmen görüşlerinin ortaya konulmasını amaçlamıştır. Tarama modeline göre tasarlanan araştırmanın örneklemini resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumları ile, Sosyal Hizmetler Müdürlüğüne bağlı özel kreşlerde görev yapan 457 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen “Değerler eğitimi çalışmalarına aile katılımına ilişkin öğretmen görüşleri” ölçeği ile toplanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri

boyut çocukların sosyal gelişimine etki boyutudur. Bununla birlikte değerler eğitiminin anne-baba tutumları üzerindeki etkisine bakıldığında yüksek ancak değerler eğitimine ailenin katılımı boyutu ise en düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerin değerler eğitimi öğretiminde rol model olması en yüksek düzeyde olduğu görülürken, ebeveynlere evde ve okulda materyal hazırlamada yardımcı olurma en düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Jafari ve Demirel (2019) okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi ile ilgili düşüncelerini belirlemek amacıyla araştırma yapmışlardır. Araştırmanın örneklem grubunu 50 öğretmen oluşturmaktadır. Nitel araştırma yöntemi kullanıldığı çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Araştırmanın değerler eğitiminde aile katılımı açısından incelenen bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğu değerler eğitiminde aile ile iş birliği yaparken aile katılımı etkinlikleri gibi ailenin aktif olarak sürece katıldığı etkinliklerden faydalanmaktadır. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin velilerine bülten, broşür vb. göndererek ailenin pasif olduğu çalışmalara da yer vermektedir. Araştırmaya katılan iki öğretmen aile ile iş birliği yapmadığını söylerken, bir öğretmen ise öğrencilerin anne ve babaları çalıştığı için aileyi değerler eğitimi etkinliklerine katamadığını ifade etmiştir.

Özdemir, Uzun ve Bütün (2021)'ün yapmış oldukları çalışmada ise temel eğitim öğretmenlerinin değer eğitimine ilişkin görüşlerini ortaya konulmasını amaçlamışlardır. Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubunu 33 okul öncesi ve sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseninde çalışılan bu araştırmanın verileri araştırmacı tarafından oluşturulan görüşme formu ile toplanarak, betimsel analizle analiz edilmiştir. Araştırmanın değerler eğitiminde aile katılımı açısından incelenen bulgularına göre öğretmenlerin aileyi değer gelişimindeki en önemli unsur olarak tanımladıkları, öğretmenlerin ailenin değer gelişimine verdiği önemin çocuğun değer gelişimini etkilediğini belirttikleri, bu dönemde ailenin çocuk üzerinde önemli bir etkisi olduğunu düşündükleri ve ayrıca okulda ne kadar değer öğretilse de ailede değerler pekiştirilmediğinde öğretimin etkisiz olacağı ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Kuloğlu ve arkadaşlarının (2021) okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitiminde değerler eğitimi ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amacıyla, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılarak hazırlanan çalışmanın çalışma grubunu, resmî okullarda görev yapan 48 okul öncesi öğretmenin oluşturmuştur. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın değerler eğitiminde aile katılımı açısından incelenen bulgularına göre öğretmenlerin değerler eğitiminin daha etkili olması için aile katılım çalışmalarına daha çok yer verilmesi gerektiğini ve ailelere değerler eğitimi ile ilgili seminer verilmesinin yararlı olacağını belirttikleri görülmüştür.

Arslan ve arkadaşları (2022) tarafından yapılan araştırmanın amacı değer odaklı aile eğitimine yönelik özel eğitimde çalışan öğretmenlerin görüşlerini incelemektir. Bu doğrultuda 82 öğretmenden veri toplanarak içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler ailelerle; yüz yüze iletişim, telefon ile iletişim, toplantılarla, doğrudan iletişim, okul giriş çıkışlarında, çevrim içi toplantılarla, ev ziyaretleri ile, küçük not kağıtları ile ve samimiyetle iletişim kurduklarını ifade etmektedirler. Öğretmenlere göre aileler en çok kabul, psikolojik destek, duygusal destek, öğretim yöntem ve teknikleri, doğru iletişim, öz bakım, davranış eğitimi, sabır eğitimi, engel özellikleri, okul aile iş birliği, cinsel eğitim, bilgilendirme, sorunlarla baş etme, rehberlik, ev etkinlikleri, değerler eğitimi konularında eğitime ihtiyaç duymaktadır. Öğretmenlerin %14,6'sı aile eğitim ya da katılım çalışması yapmadıklarını ifade etmişlerdir. %85,4'ü ise seminerler, bireysel görüşmeler, sınıfa davet, etkinlik paylaşma, aile toplantıları, grup sohbetleri, çevrim içi eğitim ve gezi yaptıklarını ya da planladıklarını ifade etmişlerdir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Erken çocukluk dönemi değerler eğitimi uygulama çalışmalarında aile katılımının incelenmesi amacıyla DİB 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında yapılan bu araştırma bir durum çalışmasıdır. Durum çalışması, araştırmacının bir durum betimlemesi ortaya koymak amacıyla, güncel bir durum ya da gerçek yaşam içerisindeki durumlar hakkında mülakat, gözlem, görsel-işitsel materyaller, raporlar ve dokümanlar aracılığıyla derinlemesine bilgi topladığı nitel bir yaklaşımdır(Creswell, 2021). Bir diğer ifadeyle durum çalışmaları bir kişi veya küçük bir grubun detaylı incelemesinin yapıldığı, belli davranış veya olayların hikâyeleştirilerek betimlendiği; genellemeler yapma, tahminde bulunma gibi amaçlar taşımayarak gerçek yaşama dair bir durumun betimlenmesini veya keşfedilmesini hedefleyen araştırma türüdür (Özmantar, 2020).

Karmaşık bir sosyal olgunun anlaşılmasını kolaylaştırmak amacıyla gerçekleştirilen durum çalışması (Akt., Keleş, 2019), örnek olay çalışması adıyla da bilinir. Creswell (2021), durum çalışmalarının belirleyici özelliklerini şu şekilde belirtmektedir;

- Durum çalışması araştırması küçük bir grup, birey ya da bir ortaklık gibi özel bir durumun belirlenmesiyle başlar.
- Durum çalışması yürütülürken çalışmanın belli bir amacının olması önemlidir.
- Durum çalışmasının en önemli özelliklerinden biri de duruma ilişkin derinlemesine ve detaylı bir anlayış sunmasıdır. Bunun için araştırmacı, tek bir veri kaynağına dayanmak yerine gözlemler, mülakatlar, dokümanlar ve görsel-işitsel materyallere yer vermektedir.
- İyi bir durum çalışması araştırmasının söz konusu duruma ilişkin bir betimleme içermesi oldukça önemlidir. Ayrıca araştırmacı çalışmasının içerdiği her bir duruma ilişkin temalar veya konular belirleyebilir. Araştırmanın bulgular

bölümünde hem durumun betimlemesi hem de duruma ilişkin tema ve konular yer alacaktır.

- Durum çalışmaları araştırmacının ele aldığı durumdan ya da durumlardan çıkardığı anlam çerçevesinde oluşturduğu sonuçlar ile sonlanır.

Stake' e (2005) göre üç farklı şekilde yapılabilen durum çalışmaları araştırmanın konusuna göre içsel, bütünsel ve araçsal olmak üzere çalışılabilir. İçsel durum çalışması, araştırmacının özel olarak ilgili olduğu bir konu ile gerçekleştirilir. Bütünsel durum çalışması birden fazla durumun incelenmesini kapsarken, araçsal durum çalışmasında durumun süreci, yapısı, uygulanan faaliyetler incelenir (Akt., Çetin, 2017). Bu araştırmada araçsal durum çalışması benimsenmiş ve DİB 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında değerler eğitimi uygulama çalışmalarında öğretmenlerin hangi katılım stratejilerini sıklıkla kullandığı, bu stratejileri kullanımının belli değişkenlere göre farklılık oluşturup oluşturmadığı, öğretici ve velilerin aile katılımına dair görüşlerinin neler olduğuna odaklanılmıştır.

Durum çalışmalarında gözlemler, anketler, saha alımları, yüz yüze görüşmeler, arşiv kayıtları, işitsel ve görsel materyaller, yazılı metin incelemesi gibi farklı veri toplama yöntemlerinin olabildiğince birlikte kullanılması önerilmektedir (Özmantar, 2020). Nitekim bu şekilde araştırmanın veri tabanı zenginleşmiş, ulaşılabilecek sonuç daha geniş bakış açısıyla irdelenmiş ve geçerlik- güvenilirliği önemli ölçüde artmış olacaktır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu araştırmada durum hakkında detaylı bilgi ortaya koyabilmek amacıyla öğretmenler ve velilerle yüz yüze görüşme yapılmış, kişisel bilgi formu kullanılmış, ayrıca öğretmenlere ölçek uygulanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Çok yönlü bir araştırma yapmak amacıyla bu çalışmada iki ayrı çalışma grubuna yer verilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme türlerinden kolay ulaşılabilecek durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilecek durum örnekleme, katılımcıları yakın çevrede bulunan ve ulaşılması kolay bireylerden oluşan, araştırmaya hız ve pratiklik kazandıran örnekleme yöntemidir (Creswell, 2021; Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu çalışmanın ilk bölümünü DİB 4-6 Yaş Kur'an

Kurslarında görev yapan öğretmenlerden bir grup oluştururken, ikinci bölümünü DİB 4-6 Yaş Kur'an Kurslarına çocuklarını gönderen velilerden bir grup oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlere ve velilere ait bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.2.1. Araştırmanın Öğretici Grubu

Araştırmanın nicel boyutunda çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin çeşitli illerindeki 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında görev yapan 205 Kur'an Kursu öğreticisi oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubunda ise İstanbul ili Ümraniye ilçesinde 2021-2022 eğitim öğretim yılında Ümraniye Müftülüğüne bağlı 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında görev yapan 5 öğretici yer almaktadır. Araştırmaya katılan kişiler tamamen gönüllülük esasına dayanarak çalışmaya katkı sağlamışlardır.

Çalışmanın nitel boyutunda yer alan öğretmenlerin kişisel bilgileri **Tablo 1.**'de, nicel boyutunda yer alan öğretmenlerin kişisel bilgileri ise **Tablo 2.**'de sunulmuş, nitel boyutuna katılan öğretmenlerin etik olarak açık adları yerine Ö1...Ö5 şeklinde kodlar kullanılmıştır.

Tablo 1.

Öğreticilerin Kişisel Bilgileri

Öğretici	Yaş	Mezuniyet	Statü	DİB Toplam Hizmet Yılı	4-6 Yaş Hizmet Yılı	Sınıf Mevcudu	Öğrenci Yaş Grubu
Ö.1	38	Ön Lisans	Kadrolu	10 Yıl	3 Yıl	15 Kişi	4 Yaş
Ö.2	27	Lisans	4-B Sözleşmeli	3 Yıl	3 Yıl	12 Kişi	6 Yaş
Ö.3	40	Lisans	Kadrolu	6 Yıl	2 Yıl	16 Kişi	6 Yaş
Ö.4	34	Lise	Kadrolu	10 Yıl	5 Yıl	16 Kişi	6 Yaş
Ö.5	42	Lisans	4-B Sözleşmeli	4 Yıl	4 Yıl	15 Kişi	Karma

Tablo 1. incelendiğinde görüşmeye katılan öğretmenlerden 3 kişi ilahiyat fakültesi lisans, 1 kişi ilahiyat fakültesi ön lisans, 1 kişi lise mezunudur. Öğreticilerden 3 kişinin statüsünün kadrolu, 2 kişinin ise 4-B sözleşmeli olduğu; 3 öğreticinin DİB hizmet yılı 5-10 yıl arası, 2 kişinin DİB hizmet yılının 1-5 yıl arası olduğu görülmektedir. 5 öğreticinin de 4-6 Yaş Kur'an Kursunda hizmet yılı 1-5 yıl arasıdır. Öğreticilerin sınıf mevcutları 10- 20 kişi arasında yer aldığı; öğrenci yaşlarının 1 grupta karma diğer gruplarda homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğreticilerin yaş durumlarının 25 ile 45 yaş arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 2.

Öğreticilerin Kişisel Özelliklerine Göre Frekans Dağılımı

Katılımcı Özellikleri	f	%
Cinsiyet		
Kadın	205	100
Toplam	205	100
Yaş		
20-25	2	1
26-30	69	33.7
31-35	42	20.5
36-40	48	23.4
41 ve üzeri	44	21.5
Toplam	205	100
Eğitim Durumu		
Lise	2	1
Ön Lisans	30	14.6
Lisans	156	76.1
Lisansüstü	17	8.3
Toplam	205	100
4-6 Yaş Meslekî Kıdem		
1-4 Yıl	167	81.5
5-9 Yıl	38	18.5
Toplam	205	100

Tablo 2.-devam***Öğreticilerin Kişisel Özelliklerine Göre Frekans Dağılımı***

Katılımcı Özellikleri	f	%
Statü		
Kadrolu	55	26.8
4-B Sözleşmeli	128	62.4
Fahri	22	10.7
Toplam	205	100
4-6 Yaş Görevlendirme Şekli		
İhtiyaç Odaklıdan Geçiş Yapma	88	42.9
İlk Olarak 4-6 Yaş Kur'an	112	52.6
Kursuna Atanma		
Fahri- Görevlendirme	5	2.4
Toplam	205	100
Sınıf Mevcudu		
10-15 arası	152	74.1
16-20 arası	52	25.4
21 ve üzeri	1	.5
Total	205	100
Öğreticilerin Çalıştığı Yaş		
Grubu		
4-5 yaş	85	41.5
5-6 yaş	61	29.8
Karma	59	28.8
Total	205	100

Tablo 2. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğreticilerin yaşlarına ait frekans ve yüzde dağılımları incelendiğinde, %1'inin 20–25 yaş aralığında olduğu, %33.7'sinin 26–30 yaş aralığında olduğu, %20.5'inin 31–35 yaş aralığında olduğu, %23.4'ünün 36–40 yaş aralığında olduğu, %21.5'inin ise 41 yaşının üzerinde olduğu görülmektedir. Öğreticilerin eğitim durumuna ait frekans ve yüzde dağılımları incelendiğinde, %1'inin lise, %14.6'sının ilahiyat fakültesi ön lisans, %76.1'inin ilahiyat fakültesi lisans, %8.3'ünün ise lisansüstü

mezunu olduğu görülmüştür. Öğreticilerin mesleki kıdemlerine ait frekans ve yüzde dağılımları incelendiğinde, %81.5'inin 1-4 yıl, %18.5'inin ise 5-9 yıllık kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin statülerine bakıldığında, %26.8'inin kadrolu, %62.4'ünün 4-B sözleşmeli ve %10.7'sinin fahri olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğreticilerin 4-6 Yaş Kur'an Kurslarında görevlendirme şekilleri incelendiğinde, %42.9'unun ihtiyaç odaklıdan geçiş yaptığı, %52.6'sının ilk olarak 4-6 Yaş Kur'an Kursuna atandığı, %2.4'ünün ise fahri- görevlendirme şeklinde görevlendirildiği görülmektedir. Öğreticilerin eğitim verdikleri sınıfların mevcutlarına bakıldığında, %74.1'inin 10-15 öğrenciden, %25.4'ünün 16-20 öğrenciden, %5'inin 21 ve üzeri öğrenciden oluşan sınıflarda eğitim verdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim verdikleri sınıflardaki öğrencilerin yaş gruplarına ait frekans ve yüzde dağılımları incelendiğinde, %41.5'inin 4-5 yaş, %29.8'inin 5-6 yaş, %28.8'inin ise karma yaş grubundan oluşan sınıflarda eğitim verdikleri görülmektedir.

3.2.2. Araştırmanın Veli Grubu

Yapılan çalışmanın velilere ait bölümünde ise İstanbul ili Ümraniye ilçesinde çocuklarını Ümraniye Müftülüğüne bağlı 4-6 Yaş Kur'an Kurslarına gönderen 5 anne çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan kişiler tamamen gönüllülük esasına dayanarak çalışmaya katkı sağlamışlar. Velilerin çeşitliliğini sağlamak amacıyla 2 farklı kurstan çocuğu farklı öğretmenlerde eğitim alan, farklı eğitim düzeylerine sahip ve ev hanımlarının yanı sıra çalışan annelerin de araştırmaya dahil edilmesine dikkat edilmiştir. Çalışmada yer alan velilerin kişisel bilgileri **Tablo 3.**'te sunulmuş, velilerin etik olarak açık adları yerine V1...V5 şeklinde kodlar kullanılmıştır.

Tablo 3.

Velilerin Kişisel Bilgileri

Veli	Yaş	Mezuniyet	Çalışma Durumu	Çocuk Sayısı	Çocuğun Eğitim Yılı
V.1	31	Lisans	Ev Hanımı	2	1.Yıl
V.2	36	Lise	Ev Hanımı	2	1.Yıl
V.3	29	Lise	Ev Hanımı	2	1.Yıl
V.4	44	Lisansüstü	Çalışıyor	2	2.Yıl
V.5	31	Lise	Ev Hanımı	2	1.Yıl

Tablo 3.'te yer alan velilerin kişisel bilgileri incelendiğinde, velilerden 3 kişi lise, 1 kişi lisans ve 1 kişi de lisansüstü mezunudur. Velilerden 4 kişinin ev hanımı olduğu, 1 kişinin ise vaize olarak iş hayatında aktif bir şekilde rol aldığı görülmektedir. Velilerin yaş durumlarının 25 ile 45 yaş arasında değiştiği, tamamının 2 çocuk sahibi olduğu ve 4 velinin çocuğunun 4-6 Yaş Kur'an Kursunda eğitiminin ilk yılı olduğu, bir velinin çocuğunun ise aynı kursta eğitiminin ikinci yılı olduğu görülmüştür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada araştırmacı tarafından araştırmanın amaçları doğrultusunda veri toplama araçları olarak;

1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçeği
2. Görüşme Formu
 - a- Yarı Yapılandırılmış Öğretici Görüşme Formu
 - b- Yarı Yapılandırılmış Veli Görüşme Formu kullanılmıştır.

3.3.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçeği

Araştırmanın ilk aşamasında öğreticilerin erken çocukluk eğitim kurumunda aile katılımını ne düzeyde gerçekleştirdiği, hangi tür katılımların daha fazla olduğu veya hangi tür etkinliklerin eksik kaldığının bilinmesi bakımından öğreticilerin aile katılımı

çalışmalarına ilişkin görüşlerini almak amacıyla araştırmacı tarafından öğretmenlere ölçek uygulanmıştır. Ölçek, doğrudan gözlemlenmesi mümkün olmayan, teorik anlamda var olan değişkenlerin düzeylerini ölçmek amacıyla maddeler halinde hazırlanan ölçme aracıdır (Özer Özkan, 2020). Araştırmada kullanılan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçeği (AKSBÖ)”, Keleş ve Dikici Sığırtmaç (2016) tarafından geliştirilmiştir. 2016 yılında Keleş ve Dikici Sığırtmaç tarafından hazırlanan ölçek maddeleri, katılımcıları bağımsız anaokullarında ve ilköğretim okullarında görev yapan 210 okul öncesi öğretmeni üzerinde uygulanmış ve verileri toplanmıştır. Veriler analiz edilmiş, yapılan faktör analizi sonucu 30 maddeden oluşan ölçekten dört faktör elde edilmiştir. 1. faktör dokuz maddeden oluşup “öğretmen-aile iletişim temelli”, 2. faktör yedi maddeden oluşup “öğretmen temelli”, 3. faktör beş maddeden oluşup “ev temelli” ve 4. faktör dokuz maddeden oluşup “okul- aile eğitimi temelli” olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin geneli için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .91 olarak tespit edilmiş; birinci faktör için .82, ikinci faktör için .86, üçüncü faktör için .92 ve dördüncü faktör için .83 olarak bulunmuştur (Keleş & Dikici Sığırtmaç, 2016). Ölçeğin likert skalası “Her zaman”, “Sık sık”, “Ara sıra”, “Nadiren”, “Hiçbir zaman” şeklinde 5’li olarak derecelendirilmiştir. Veri toplama araçlarının aralıkları $4/5 = .80$ ’dir ve likert skalası derecelendirme tablosuna **Tablo 4**’te yer verilmiştir.

Tablo 4.

Likert Skalası Derecelendirme Tablosu

İfadeler	Değer	Sınırlar
Her Zaman	5	4.24- 5.00
Sık Sık	4	3.41- 4.20
Ara Sıra	3	2.61- 3.40
Nadiren	2	1.81- 2.60
Hiçbir Zaman	1	1.00- 1.80

Araştırmacı tarafından öğretmenlere uygulanan ölçek iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlere yönelik kişisel bilgiler sorulmaktadır. Öğretmenlere yönelik kişisel

bilgi formunda öğreticinin yaşı, eğitim durumu, 4-6 Yaş Kur'an Kursundaki mesleki kıdemi, statüsü, 4-6 Yaş Kur'an Kursunda görevlendirilme şekli, sınıf mevcudu, öğrencilerin yaş grubu gibi konular belirlenmiştir. İkinci bölümde ise öğretmenlerin görüşlerini almak amacıyla aile katılım stratejileri ile ilgili; öğretmen-aile iletişim temelli stratejiler (9 madde); öğretmen temelli stratejiler (7 madde); ev temelli stratejiler (5 madde); okul- aile eğitimi temelli stratejiler (9 madde) olmak üzere toplam 30 madde yer almaktadır. Ölçeğe verilecek cevaplar beşli likert tipinde; “her zaman, sık sık, ara sıra, nadiren ve hiçbir zaman” şeklinde ifade edilmiştir. Ölçek, internet tabanlı uygulamaya aktarılarak (Google Form), Türkiye’nin çeşitli yerlerinde görev yapmakta olan 4-6 Yaş Kur’an Kursu öğretmenlerine ulaştırılmış ve 205 öğretmenlerden görüş alınmıştır.

3.3.2. Görüşme Formu

Bu araştırmada öğretmenlerin ve velilerin 4-6 Yaş Kur’an Kurslarında uygulanan değerler eğitiminde aile katılımı çalışmalarını kendi ifadeleri ve yaşantılarından yola çıkarak değerlendirmeleri amaçlandığından veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, en az iki kişi arasında, sözlü bir şekilde gerçekleştirilen, araştırma konusu veya bir soru hakkında derin bilgi sağlayan, araştırmada yer alan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama sürecidir (Büyüköztürk vd., 2021). Bu araştırmada yarı yapılandırılmış ve yönlendirici olmayan görüşme tekniği kullanılmıştır. Bunun sebebi, araştırmacının forma bağlı ancak esnek bir şekilde sorular sorarak, görüşülen kişilerin konuyla ilgili deneyimlerini ve farklı faktörleri ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın amacına paralel olarak öğretmenlere ve velilere ayrı görüşme soruları uygulanmıştır. Öğretici ve veli görüşme formlarına ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

3.3.2.1. Yarı Yapılandırılmış Öğretici Görüşme Formu

4-6 yaş grubu Kur’an kursu öğretmenleri için araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formunda öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarında aile katılımı ile ilgili görüşlerini almak amacıyla çeşitli sorular yer almaktadır. Bu çalışmada 4-6 yaş grubu Kur’an kurslarında uygulanan değerler eğitiminde aile katılımı ile ilgili derinlemesine bilgi edinmek amacıyla araştırmacı görüşme sırasında yarı yapılandırılmış görüşme

formu kullanmıştır. Ölçek ile sorulamayacak uzun cevaplı sorular görüşme yoluyla elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından ilgili literatür ve araştırmanın alt amaçları doğrultusunda geliştirilmiştir. Hazırlanan form soruların geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne sunulmuş, geri bildirim sonucu dönütler doğrultusunda bazı soruların ifadeleri değiştirilmiş ve yeni sorular eklenmiştir. Düzenlenen görüşme soruları kapsam geçerliği ile ilgili olarak 4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğreticisine pilot çalışma amacıyla uygulanmıştır. Ortaya çıkan eksiklikler belirlenmiş ve giderilmeye çalışılmıştır.

Öğretici görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde onam formu ve yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, sınıf mevcudu vb. soruların yer aldığı kişisel bilgi formu yer almaktadır. Formun ikinci bölümünde ise öğretmenlerin aile katılımına dair görüşlerini almak amacıyla toplam 8 soru yer almaktadır. Bu soruların tamamı açık uçlu sorulardan oluşup, derinlemesine görüş alınmaya çalışılmıştır. Verilen cevapları derinleştirmek amacıyla sonda sorular eklenmiştir. Öğretici görüşme formu, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla belirlenen 5 kadın öğreticiye uygulanmıştır.

3.3.2.2. Yarı Yapılandırılmış Veli Görüşme Formu

4-6 yaş grubu Kur'an kursu velileri için hazırlanan görüşme formunda değerler eğitiminde aile katılımına dair velilerin düşüncelerini almak amacıyla çeşitli sorular yer almaktadır. Bu çalışmada 4-6 yaş grubu Kur'an kursu uygulanan değerler eğitiminde aile katılımı ile ilgili derinlemesine bilgi edinmek amacıyla araştırmacı görüşme sırasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından ilgili literatür ve araştırmanın alt amaçları doğrultusunda geliştirilmiştir. Hazırlanan form soruların geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne sunulmuş, geri bildirim sonucu dönütler doğrultusunda bazı soruların ifadeleri değiştirilmiş ve yeni sorular eklenmiştir. Düzenlenen görüşme soruları kapsam geçerliği ile ilgili olarak 4-6 yaş grubu Kur'an kursu velisine pilot çalışma amacıyla uygulanmıştır. Ortaya çıkan eksiklikler belirlenmiş ve giderilmeye çalışılmıştır.

Veli görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde onam formu ve yaş, eğitim durumu, çocuk sayısı vb. soruların yer aldığı kişisel bilgi formu yer

almaktadır. Formun ikinci bölümünde ise velilerin aile katılımına dair görüşlerine yönelik toplam 8 soru yer almaktadır. Bu soruların tamamı açık uçlu sorulardan oluşup, derinlemesine görüş alınmaya çalışılmıştır. Verilen cevapları derinleştirmek amacıyla sonda sorular eklenmiştir. Veli görüşme formu, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla belirlenen 5 anneye uygulanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmacı, araştırmaya ilk olarak tez danışmanının geliştirmiş olduğu *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçeği (AKBÖ)*'ni, danışmanından almış olduğu izinle öğretmenlere uygulayarak başlamıştır. Keleş ve Dikici Sığırtmaç (2016) tarafından geliştirilen ölçek araştırmacı tarafından internet tabanlı uygulamaya (Google Form) aktarılmış, daha sonra 2021-2022 eğitim ve öğretim yılı güz döneminde yine internet tabanlı bir uygulama (WhatsApp) üzerinden, Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan 4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğretmenleri ile paylaşılmıştır. Ölçek 209 yanıt almış, yanıtlardan 4 tanesi gerek boş bırakıldığı gerekse amacına uygun cevaplanmadığı saptandığından değerlendirilmeye alınmamıştır. Sonuç olarak 205 öğreticinin ölçeğe verdiği yanıtlar geçerli kabul edilerek değerlendirilmeye alınmıştır.

Araştırmanın görüşme verileri ise 2021–2022 eğitim ve öğretim yılının bahar döneminde gerekli izinler alınarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu kapsamındaki velilere ve öğretmenlere araştırmacı tarafından hazırlanan konu ile ilgili sırayla; kişisel bilgi formu ve görüşme formu uygulanmıştır. Uygulamalar sırasında araştırmacı, sorduğu sorunun anlaşılmadığını hissettiği durumda hazırladığı sondalardan yararlanmış ve sorunun anlaşılır hale getirilmesini sağlamıştır. Görüşme yapılan katılımcılar açıklama yapılmasını istedikleri sorular olduğunda, araştırmacı onları yönlendirmeden gerekli açıklamaları yapmıştır. Görüşmeler, öğretici ve veliler ile önceden kararlaştırılarak, belirlenen zaman ve mekânda gerçekleştirilmiştir.

Görüşmelerden önce katılımcılara araştırmanın önemi, kimliklerinin gizli tutulacağı ve görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin araştırma kapsamı dışında kullanılmayacağı konularında bilgiler verilmiştir. Görüşme sürecinde görüşme yapılan yerde, araştırmacı ve katılımcı dışında kimse bulunmamıştır. Görüşmelerin tümü araştırmacı tarafından ve katılımcılarla yüz yüze yapılmıştır. Görüşmeler sırasında

gerek öğreticilerden gerek velilerden, ses kaydı alınmasına dair yazılı ve sözlü izin alınmış, 8'er soru y neltirmiştir. Görüşmeler sınıflarda ya da  ğretmen odasında gerçekleştirilmiş, uygulama için 5 veli, 5 öğretici olmak üzere toplamda 10 katılımcı ile g r ş lm ştir. Görüşmeler yaklaşık olarak 15-20 dakika s rm ştir. Araştırmacı tarafından katılımcılarla yapılan görüşme verileri yazılı kayda aktarılmış ve toplam 60 sayfalık bir yazılı metin elde edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın birinci kısmında 4-6 yaş grubu Kur'an kursu  ğreticilerine uygulanan ölçek istatistiksel veriler ışığında analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler bilgisayar ortamında değerlendirilerek,  z mlleme aşamasında Pasw Statistics 18 SPSS Programı kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablolar halinde ayrıntılı olarak verilmiştir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda bazı verilerin  z mlenmesinde standart sapma, aritmetik ortalama; bazılarının  z mlenmesinde ise yapılan normallik testleri sonucu, verilerin normale yakın dağılım gösterdiği bulgusuna ulaşılarak parametrik testlerden Bağımsız Değişkenler t-Testi ve Tek Faktörlü Varyans Analizi gibi betimsel istatistiklere yer verilmiş, .05 anlamlılık düzeyi ise ölçüt olarak kabul edilmiştir. Varyanslar eşit olduğu ve homojen dağılım gösterdiği için farkın kaynağını bulmak amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey kullanılmıştır.

Tablo 5.

Değişkenlere Ait Normallik Dağılımı Sonuçları

Değişken	n	$\bar{X}$	Ortanca	�arpıklık	Basıklık	p
Toplam						
Yaş	205	3.31	3.00	.15	-1.37	.00
Eğitim Durumu	205	2.92	3.00	-.57	2.19	.00
Meslekî Kıdem	205	1.19	1.00	1.63	.66	.00
Statü	205	1.84	2.00	.05	-.29	.00
Kurslarda	205	1.60	2.00	.08	-1.04	.00
Görevlendirilme						
şekli						

Tablo 5.-devam***Değişkenlere Ait Normallik Dağılımı Sonuçları***

Sınıf Mevcudu	205	1.26	1.00	1.24	-.01	.00
Öğrencilerin Yaş Grubu	205	1.87	2.00	.24	-1.51	.00

*p>.05

Tablo 5.' te öğretmenlere uygulanan ölçekte yer alan değişkenlerin toplamalarına ait basıklık ve çarpıklık, ortanca, aritmetik ortalama ve p değerleri verilmiştir. Büyüköztürk (2014)'e göre mod, medyan ve aritmetik ortalamanın birbirine yakın değer göstermesi verilerin normal dağılım göstergesidir (Büyüköztürk, 2014). Tablo incelendiğinde Yaş değişkeninde Ortanca (3.00), ve $\bar{X}$ (3.31); Eğitim durumu değişkeninde Ortanca (3.00), ve $\bar{X}$ (2.92); Meslekî kıdem değişkeninde Ortanca (1.00), ve $\bar{X}$ (1.19); Statü değişkeninde Ortanca (2.00), ve $\bar{X}$ (1.84); Kurslarda görevlendirilme şekli değişkeninde Ortanca (2.00), ve $\bar{X}$ (1.60); Sınıf mevcudu değişkeninde Ortanca (1.00), ve $\bar{X}$ (1.26); Öğrencilerin yaş grubu değişkeninde ise Ortanca (2.00), ve $\bar{X}$ (1.87) şeklinde tabloda ortanca ve aritmetik ortalama değerlerinin birbirlerine yakın değerde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla normallik varsayımı gerçekleştirilmiştir. Kalaycı (2014)'e göre bir verinin normal dağılım göstermesi için basıklık ve çarpıklık değerinin +3 ve -3 değerleri arasında olması gerekmektedir (Kalaycı, 2014). Yaş değişkeninde Çarpıklık (.15) ve basıklık (-1.37); Eğitim durumu değişkeninde Çarpıklık (-.57) ve basıklık (2.19); Meslekî kıdem değişkeninde Çarpıklık (1.63) ve basıklık (.66); Statü değişkeninde Çarpıklık (.05) ve basıklık (-.29); Kurslarda görevlendirilme şekli değişkeninde Çarpıklık (.08) ve basıklık (-1.04); Sınıf mevcudu değişkeninde Çarpıklık (1.24) ve basıklık (-.01); Öğrencilerin yaş grubu değişkeninde ise Çarpıklık (.24) ve basıklık (-1.51); şeklinde bütün değişkenlerde çarpıklık ve basıklık değerlerinin +3 ve -3 değerleri arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Verinin tamamında ortanca ve aritmetik ortalama değerlerinin birbirine yakın olduğu ve basıklık, çarpıklık değerinin +3 ve -3 arasında olduğu görülmektedir. Her ne kadar normallik değerine bakılan Kolmogorov Smirnov testindeki p değerleri .05'ten büyük olmamasına rağmen verinin diğer varsayımları normalliği karşıladığı için verinin normale yakın değerde olduğu kabul edilerek parametrik testler uygulanmıştır. Parametrik testlerden iki bağımsız

değişken içeren verilerin analizinde Bağımsız Değişkenler t-Testi, ikiden fazla bağımsız değişken içeren verilerin analizinde Tek Faktörlü Varyans Analizi testi kullanılmıştır. Ayrıca farkın kaynağını bulmak amacıyla verilerin homojen dağıldığı dikkate alınarak bazı verilere çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey uygulanmıştır.

Araştırmanın ikinci kısmında öğretici ve velilerle görüşme sonucu elde edilen veriler derinlemesine betimlenerek (içerik analizi kullanılarak) araştırmacı tarafından incelenmiştir. İçerik analizinde amaç, verilerin derinlemesine incelenerek, verilerde gizli kalmış anlam ve kavramlara ulaşmaktır (Cansoy & Türkoğlu, 2020). İçerik analizinde analizin ilk basamağı olan açık ve seçici kodlama süreci takip edilmiştir. Buna göre, araştırmacı tarafından öğretici ve velilerle yapılan görüşme sonucu yazılı hale getirilen görüşme metni parçalara ayrılarak birkaç kez okunmuş, olası kodlarla ilgili notlar alınmıştır. Kodlama sürecinde ilgili literatür, araştırma ve görüşme soruları göz önünde bulundurularak kodlama yapılmıştır. Görüşme verilerinin rapor haline getirilmesinde var olan durumu betimlemek esas alınmıştır. Betimleme sırasında doğrudan alıntılara yer verilerek, görüşme yapılan kişilerin bakış açılarını yansıtmak ve betimlenen durumu okuyucunun zihninde canlandırmak amaçlanmıştır. Bulguları sunarken etik olması açısından 4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğreticilerinden alıntı yapıldığında "Ö", 4-6 yaş grubu Kur'an kursu velisinden alıntı yapıldığında "V" gibi kısaltmalar kullanılmış ve harflerin yanına verilen numaralarla hangi katılımcıdan alıntı yapıldığı belirtilmiştir ("Ö.5").

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın farklı veri toplama araçları uygulanarak elde edilen bulgularına yer verilmiştir. Bütünlüğü sağlayabilmek amacıyla bulgular araştırmanın amaçları doğrultusunda ele alınmış; araştırma sorularına ilişkin bulgular, tablolar, açıklamalar ve görüşmecilerden doğrudan yapılan alıntılar aracılığıyla sunulmuştur.

4.1. Öğreticilerin Erken Çocukluk Dönemi Değerler Eğitimi Uygulamalarında Yer Verdikleri Aile Katılımı Stratejilerine Dair Görüşleri ile İlgili Bulgular

Öğreticilerin değerler eğitimi uygulamalarında hangi aile katılım stratejilerine yer verdiklerini belirlemek amacıyla Keleş & Dikici Sığırtmaç (2016) tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçeği (AKSBÖ)” kullanılmıştır. Bu ölçekte yer alan sorularla öğretmenlerin hangi aile katılım stratejilerini daha fazla tercih ettiklerini, hangi aile katılım stratejilerini sık kullanmadıklarını tespit etmek amaçlanmıştır. 30 sorudan oluşan ölçek 4 boyuttan oluşmaktadır. 1. boyutu oluşturan dokuz soru hem öğretmen hem de ailenin aktif olduğu stratejileri içerdiği için “öğretmen-aile iletişim temelli”, 2. boyutu oluşturan yedi soru öğretmenin aktif ailenin pasif konumunda olduğu stratejileri içerdiği için “öğretmen temelli”, 3. boyutu oluşturan beş soruda aile ziyaretlerine değinildiği için “ev temelli” ve 4. boyutu oluşturan dokuz soru ise öğretmenden daha çok okul yönetimi ve genel olarak yapılan etkileşim ile ilgili stratejileri içerdiğinden “okul-aile eğitimi temelli” olarak isimlendirilmiştir. Araştırmacı tarafından 2021-2022 eğitim ve öğretim yılı güz döneminde internet üzerinden hazırlanan form aracılığıyla, kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yoluyla belirlenen 205 öğretici üzerinde ölçek uygulanarak veriler toplanmıştır. Öğreticilerin değerler eğitimi uygulamalarında sıklıkla yer verdikleri aile katılım stratejilerine **Tablo 6.**’da yer verilmiş ve tablo açıklamaları yapılmıştır.

Tablo 6.

Öğreticilerin Değerler Eğitiminde Yer Verdikleri Aile Katılım Stratejilerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyut	n	$\bar{X}$	ss
Öğretmen-Aile İletişim Temelli	205	3.84	.57
Öğretmen Temelli	205	2.17	.65
Ev Temelli	205	3.84	1.32
Okul-Aile Eğitimi Temelli	205	3.21	.69
Toplam	205	3.27	.61

Tablo 6.'da öğretmenlerin değerler eğitimi çalışmalarında yer verdikleri aile katılım stratejilerinin sıklık düzeyine dair bulgular verilmiştir. Tabloya göre öğretmenlerin, değerler eğitimi uygulamalarında öğretmen-aile iletişim temelli stratejileri “sık sık” düzeyinde kullandığı ($\bar{X}$ = 3.84), aynı düzeyde ev temelli stratejilere de uygulamalarında yer verdikleri ($\bar{X}$ = 3.84), okul-aile temelli stratejileri “ara sıra” düzeyinde kullandıkları ($\bar{X}$ = 3.21), öğretmen temelli stratejilere ise “nadiren” yer verdikleri ($\bar{X}$ = 2.17), son olarak ölçeğin tamamında yer alan stratejileri toplam puanda görüldüğü üzere “ara sıra” düzeyinde ($\bar{X}$ = 3.27) uyguladıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

4.2. Öğreticilerin Değerler Eğitimi Çalışmalarında Yer Verdikleri Aile Katılım Stratejilerine ilişkin puanlarının;

Yaş, Eğitim Durumu, Meslekî Kıdem, Statü, Kurslarda Görevlendirilme Şekli, Sınıf Mevcudu, Çocukların Yaş Grubu Gibi Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

4.2.1. Öğreticilerin Yaşı ile İlgili Bulgular

Araştırmanın amaçlarından birini oluşturan öğretmenlerin değerler eğitimi çalışmalarında yer verdikleri aile katılım stratejilerinin, öğretmenlerin yaşlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Öğreticilerin çalışmalarında yer verdikleri aile katılım

stratejilerinin yaş değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığı aşağıdaki tablolarda açıklanmıştır.

Tablo 7.

Öğreticilerin Yaş Değişkeni Puanlarına İlişkin Hesaplanan Fark Testi (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

Boyut	Yaş	n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Öğretmen-Aile İletişim Temelli	20-25	2	4.00	.31	204	2.72	.03*	41 ve Üzeri>
	26-30	69	3.86	.58				36-40
	31-35	42	3.87	.61				
	36-40	48	3.63	.53				
	41 ve Üzeri	44	4.01	.53				
	Toplam	205	3.84	.57				
Öğretmen Temelli	20-25	2	2.57	1.21	204	2.85	.02*	41 ve Üzeri>
	26-30	69	2.18	.63				36-40
	31-35	42	2.24	.72				
	36-40	48	1.92	.54				
	41 ve Üzeri	44	2.34	.68				
	Toplam	205	2.17	.65				
Ev Temelli	20-25	2	3.80	.56	204	3.11	.87	-
	26-30	69	3.78	1.34				
	31-35	42	3.73	1.46				
	36-40	48	3.87	1.19				
	41 ve Üzeri	44	4.02	1.33				
	Toplam	205	3.84	1.32				

Tablo 7.-devam

Öğreticilerin Yaş Değişkeni Puanlarına İlişkin Hesaplanan Fark Testi (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

Boyut	Yaş	n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Okul-Aile Eğitimi Temelli	20-25	2	3.72	.07	204	2.51	.04*	41 ve Üzeri>
	26-30	69	3.14	.68				36-40
	31-35	42	3.28	.76				
	36-40	48	3.03	.60				
	41 ve Üzeri	44	3.44	.71				
	Toplam	205	3.21	.69				
Toplam	20-25	2	3.52	.38	204	1.91	.10	-
	26-30	69	3.24	.56				
	31-35	42	3.28	.62				
	36-40	48	3.11	.46				
	41 ve Üzeri	44	3.45	.57				
	Toplam	205	3.27	.61				

*p<.05

Tablo 7.'de öğretmenlerin değerler eğitiminde uyguladıkları aile katılım stratejilerinin yaş değişkenine göre karşılaştırılması incelenmiştir. *Öğretmen-Aile İletişim Temelli* boyutunda ($F_{204}= 2.72$, $p<.05$); *Öğretmen Temelli* boyutunda ($F_{204}= 2.85$, $p<.05$); *Okul-Aile Eğitimi Temelli* boyutunda ise ($F_{204}= 2.51$, $p<.05$) olduğundan istatistiksel olarak .95 güven aralığı içinde öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarında kullandıkları aile katılım stratejilerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Gruplar arasında farklılıklar incelendiğinde; yaş grubu 41 ve Üzeri olan öğretmenlerin *Öğretmen-Aile İletişim Temelli* boyutuna ilişkin görüşleri ($\bar{X} = 4.01$) ve yaş grubu 36-40 olan öğretmenlerin ($\bar{X} = 3.63$) *Öğretmen-Aile İletişim Temelli* boyutuna ilişkin görüşlerinden görece yüksek olduğu görülmektedir. Yine yaş grubu 41 ve Üzeri olan öğretmenlerin *Öğretmen Temelli* ve *Okul- Aile Eğitimi Temelli*

boyutlarına ilişkin görüşlerinin ($\bar{X} = 2.34; 3.44$), yaş grubu 36-40 olan ($\bar{X} = 1.92; 3.03$) öğretmenlerin görüşlerinden görece yüksek olduğu görülmektedir. *Ev Temelli* boyutunda ($F_{204} = 3.11, p > .05$) ve *toplam* boyutunda ($F_{204} = 1.91, p > .05$) olduğundan, öğretmenlerin bu boyutlarda uyguladıkları aile katılım stratejilerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.2. Öğreticilerin Eğitim Durumu ile İlgili Bulgular

Öğreticilerin değerler eğitimi çalışmalarında yer verdikleri aile katılım stratejilerinin, öğretmenlerin eğitim durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 8.

Öğreticilerin Eğitim Durumu Değişkeni Puanlarına İlişkin Hesaplanan Fark Testi (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

Boyut	Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Öğretmen- Aile İletişim Temelli	Lise	2	4.38	.39	204	1.75	.15	-
	Ön Lisans	30	3.67	.61				
	Lisans	156	3.86	.57				
	Lisansüstü	17	3.97	.54				
	Toplam	205	3.84	.57				
Öğretmen Temelli	Lise	2	3.21	.50	204	1.91	.12	-
	Ön Lisans	30	2.21	.69				
	Lisans	156	2.16	.65				
	Lisansüstü	17	2.05	.59				
	Toplam	205	2.17	.65				

Tablo 8.-devam

Öğreticilerin Eğitim Durumu Değişkeni Puanlarına İlişkin Hesaplanan Fark Testi (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

Boyut	Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Ev Temelli	Lise	2	5.00	.98	204	1.40	.24	-
	Ön Lisans	30	4.02	.67				
	Lisans	156	3.85	.68				
	Lisansüstü	17	3.37	.44				
	Toplam	205	3.84					
Okul-Aile Eğitimi Temelli	Lise	2	4.11	.31	204	1.58	.19	-
	Ön Lisans	30	3.32	.65				
	Lisans	156	3.17	.71				
	Lisansüstü	17	3.28	.64				
	Toplam	205	3.21	.69				
Toplam	Lise	2	4.17	.30	204	1.67	.17	-
	Ön Lisans	30	3.31	.55				
	Lisans	156	3.26	.61				
	Lisansüstü	17	3.17	.65				
	Toplam	205	3.27	.61				

(*p<.05)

Tablo 8.'de öğretmenlerin değerler eğitiminde uyguladıkları aile katılım stratejilerine dair puanlarının eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırılması incelenmiştir. *Öğretmen-Aile İletişim Temelli* boyutunda ($F_{204}= 1.17$, $p>.05$); *Öğretmen Temelli* boyutunda ($F_{204}= 1.91$, $p>.05$); *Ev Temelli* boyutunda ($F_{204}= 1.40$, $p>.05$); *Okul-Aile Eğitimi Temelli* boyutunda ($F_{204}= 1.58$, $p>.05$); ve *toplam* boyutunda ($F_{204}= 1.67$, $p>.05$) olduğundan istatistiksel olarak .95 güven aralığı içinde öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarında kullandıkları aile katılım stratejilerine dair puanlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür.

4.2.3. Öğreticilerin Meslekî Kıdemi ile İlgili Bulgular

Öğreticilerin değerler eğitimi çalışmalarında yer verdikleri aile katılım stratejilerinin, öğretmenlerin meslekî kıdemlerine göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 9.

Öğreticilerin Meslekî Kıdem Değişkeni Puanlarına İlişkin Hesaplanan Fark Testi (Bağımsız Değişkenler t-Testi) Sonuçları

Boyut	Meslekî Kıdem	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Öğretmen- Aile İletişim Temelli	1-4 Yıl	167	3.85	.56	.31	203	.75
	5-9 Yıl	38	3.82	.63			
Öğretmen Temelli	1-4 Yıl	167	2.17	.65	-.11	203	.90
	5-9 Yıl	38	2.18	.68			
Ev Temelli	1-4 Yıl	167	3.80	1.36	-.93	203	.34
	5-9 Yıl	38	4.03	1.12			
Okul-Aile Eğitimi Temelli	1-4 Yıl	167	3.21	.67	-.35	203	.72
	5-9 Yıl	38	3.25	.80			
Toplam	1-4 Yıl	167	3.26	.60	-.56	203	.57
	5-9 Yıl	38	3.32	.65			

*p<.05

Tablo 9.'da göre *Öğretmen- Aile İletişim Temelli* boyutunda ($t_{203} = .31$; $p > .05$); *Öğretmen Temelli* boyutunda ($t_{203} = -.11$; $p > .05$); *Ev Temelli* boyutunda ($t_{203} = -.93$; $p > .05$); *Okul-Aile Eğitimi Temelli* boyutunda ($t_{203} = -.35$; $p > .05$) ve *Toplam* boyutunda ($t_{203} = -.56$; $p > .05$) olduğundan boyutlarda meslekî kıdeme göre öğretmenlerin aile katılım stratejilerini uygulama düzeylerine ilişkin puanlarında istatistiksel olarak .95 güven aralığı içinde anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

4.2.4. Öğreticilerin Statüsü ile İlgili Bulgular

Öğreticilerin değerler eğitimi çalışmalarında yer verdikleri aile katılım stratejilerinin, öğretmenlerin statü durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 10.

Öğreticilerin Statü Değişkeni Puanlarına İlişkin Hesaplanan Fark Testi (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

Boyut	Statü Durumu	n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Öğretmen-Aile İletişim Temelli	Kadrolu	55	3.80	.66	204	.72	.48	-
	4-B	128	3.84	.51				
	Sözleşmeli							
	Fahri	22	3.97	.68				
	Toplam	205	3.84	.57				
Öğretmen Temelli	Kadrolu	55	2.14	.67	204	6.50	.00*	Fahri> 4-B
	4-B	128	2.10	.61				Sözleşmeli
	Sözleşmeli							Fahri> Kadrolu
	Fahri	22	2.63	.72				
	Toplam	205	2.17	.65				
Ev Temelli	Kadrolu	55	4.08	1.19	204	2.67	.07	-
	4-B	128	3.68	1.41				
	Sözleşmeli							
	Fahri	22	4.20	.86				
	Toplam	205	3.84	1.32				

Tablo 10.-devam

Öğreticilerin Statü Değişkeni Puanlarına İlişkin Hesaplanan Fark Testi (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

Boyut	Statü Durumu	n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Okul-Aile Eğitimi Temelli	Kadrolu	55	3.27	.76	204	3.11	.04*	Fahri> 4-B
	4-B	128	3.14	.66				Sözleşmeli
	Fahri	22	3.52	.63				
	Toplam	205	3.21	.69				
Toplam	Kadrolu	55	3.32	.64	204	4.29	.01*	Fahri> 4-B
	4-B	128	3.19	.59				Sözleşmeli
	Fahri	22	3.58	.53				
	Toplam	205	3.27	.61				

*p<.05

Tablo 10.'da öğretmenlerin değerler eğitiminde uyguladıkları aile katılım stratejilerinin statü değişkenine göre karşılaştırılması incelenmiştir. *Öğretmen Temelli* boyutunda ($F_{204}= 6.50$, $p<.05$); *Okul- Aile Eğitimi Temelli* boyutunda ($F_{204}= 3.11$, $p<.05$) ve *Toplam* boyutunda ($F_{204}= 4.29$, $p<.05$) olduğundan istatistiksel olarak .95 güven aralığı içinde öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarında kullandıkları aile katılım stratejilerine dair görüşlerinin statü değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Gruplar arasında farklılıklar incelendiğinde; statüsü Fahri olan öğretmenlerin *Öğretmen Temelli* boyutuna ilişkin puanlarının ($\bar{X} = 2.63$), statüsü Kadrolu ile 4-B Sözleşmeli olan öğretmenlerin ($\bar{X} = 2.14$; 2.10) *Öğretmen Temelli* boyutuna ilişkin görüşlerinden görece yüksek olduğu görülmektedir. *Okul- Aile Eğitimi Temelli* ve *Toplam* boyutlarında ise statüsü Fahri olan öğretmenlerin bu boyuta ilişkin puanları ($\bar{X} = 3.52$; 3.58); statüsü 4-B Sözleşmeli olan öğretmenlerin boyutlara ilişkin puanlarından ($\bar{X} = 3.14$; 3.19) görece yüksek olduğu görülmektedir. *Öğretmen-Aile İletişim Temelli* boyutunda ($F_{204}= .72$, $p>.05$) ve *Ev Temelli* boyutunda ($F_{204}= 2.67$, $p>.05$) olduğundan,

öğreticilerin bu boyutta uyguladıkları aile katılım stratejilerine dair puanlarının statü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.5. Öğreticilerin Kurslarda Görevlendirilme Şekli ile İlgili Bulgular

Öğreticilerin değerler eğitimi çalışmalarında yer verdikleri aile katılım stratejilerinin, öğretmenlerin kurslarda görevlendirilme şekline göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 11.

Öğreticilerin Kurslarda Görevlendirilme Şekli Değişkeni Puanlarına İlişkin Hesaplanan Fark Testi (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

Boyut	Görevlendirilme Şekli	n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Öğretmen-Aile İletişim Temelli	İhtiyaç odaklıdan geçiş	88	3.81	.64	204	.75	.47	-
	İlk olarak 4-6 yaşa atanma	111	3.88	.51				
	Fahri-Görevlendirme	6	3.64	.72				
	Toplam	205	3.84	.57				
Öğretmen Temelli	İhtiyaç odaklıdan geçiş	88	3.99	.72	204	1.34	.26	-
	İlk olarak 4-6 yaşa atanma	111	3.75	.60				
	Fahri-Görevlendirme	6	3.56	.66				
	Toplam	205	3.84	.65				

Tablo 11.-devam

Öğreticilerin Kurslarda Görevlendirilme Şekli Değişkeni Puanlarına İlişkin Hesaplanan Fark Testi (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

Boyut	Görevlendirilme Şekli	n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Ev Temelli	İhtiyaç	88	3.99	1.24	204	.96	.38	-
	odaklıdan geçiş							
	İlk olarak 4-6	111	3.75	1.38				
	yaşa atanma							
	Fahri-	6	3.56	1.15				
	Görevlendirme							
	Toplam	205	3.84	1.32				
Okul-Aile Eğitimi	İhtiyaç	88	3.20	.74	204	.05	.94	-
	odaklıdan geçiş							
	İlk olarak 4-6	111	3.22	.66				
	yaşa atanma							
	Fahri-	6	3.29	.76				
	Görevlendirme							
	Toplam	205	3.21	.69				
Toplam	İhtiyaç	88	3.30	.64	204	.23	.79	-
	odaklıdan geçiş							
	İlk olarak 4-6	111	3.24	.58				
	yaşa atanma							
	Fahri-	6	3.25	.58				
	Görevlendirme							
	Toplam	205	3.27	.61				

*p<.05

Tablo 11.'de öğretmenlerin değerler eğitiminde uyguladıkları aile katılım stratejilerinin kurslarda görevlendirilme şekli değişkenine göre karşılaştırılması incelenmiştir. *Öğretmen-Aile İletişim Temelli* boyutunda ($F_{204} = .75$, $p > .05$); *Öğretmen Temelli* boyutunda ($F_{204} = 1.34$, $p > .05$); *Ev Temelli* boyutunda ($F_{204} = .96$, $p > .05$); *Okul-Aile Eğitimi Temelli* boyutunda ($F_{204} = .05$, $p > .05$); ve *toplam* boyutunda ($F_{204} = .23$, $p > .05$)

olduğundan istatistiksel olarak .95 güven aralığı içinde öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarında kullandıkları aile katılım stratejilerine dair puanlarının kurslarda görevlendirilme şekli değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür.

4.2.6. Öğreticilerin Sınıf Mevcudu ile İlgili Bulgular

Öğreticilerin değerler eğitimi çalışmalarında yer verdikleri aile katılım stratejilerinin, öğretmenlerin sınıf mevcudu sayısına göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 12.

Öğreticilerin Sınıf Mevcudu Değişkeni Puanlarına İlişkin Hesaplanan Fark Testi (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

Boyut	Sınıf Mevcudu	n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Öğretmen-Aile İletişim Temelli	10-15 arası	152	3.81	.56	204	1.50	.22	-
	16-20 arası	52	3.94	.62				
	21 ve üzeri	1	4.44	-				
	Toplam	205	3.84	.57				
Öğretmen Temelli	10-15 arası	152	3.23	.64	204	1.43	.24	-
	16-20 arası	52	3.08	.69				
	21 ve üzeri	1	2.14	-				
	Toplam	205		.65				
Ev Temelli	10-15 arası	152	3.58	1.33	204	.31	.72	-
	16-20 arası	52	3.57	1.30				
	21 ve üzeri	1	2.20	-				
	Toplam	205		1.32				
Okul-Aile Eğitimi Temelli	10-15 arası	152	2.36	.68	204	1.24	.29	-
	16-20 arası	52	2.31	.72				
	21 ve üzeri	1	1.55	-				
	Toplam	205		.69				

Tablo 12.-devam

Öğreticilerin Sınıf Mevcudu Değişkeni Puanlarına İlişkin Hesaplanan Fark Testi (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

Boyut	Sınıf		$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
	Mevcudu	n						
Toplam	10-15 arası	152	2.87	.60	204	1.36	.25	-
	16-20 arası	52	2.79	.63				
	21 ve üzeri	1	1.91	-				
	Toplam	205		.61				

*p<.05

Tablo 12.'de öğretmenlerin değerler eğitiminde uyguladıkları aile katılım stratejilerinin sınıf mevcudu değişkenine göre karşılaştırılması incelenmiştir. *Öğretmen-Aile İletişim Temelli* boyutunda ($F_{204}= 1.50, p>.05$); *Öğretmen Temelli* boyutunda ($F_{204}= 1.43, p>.05$); *Ev Temelli* boyutunda ($F_{204}= .31, p>.05$); *Okul-Aile Eğitimi Temelli* boyutunda ($F_{204}= 1.24, p>.05$); ve *Toplam* boyutunda ($F_{204}= 1.36, p>.05$) olduğundan istatistiksel olarak .95 güven aralığı içinde öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarında kullandıkları aile katılım stratejilerine dair puanlarının, sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür.

4.2.7. Öğreticilerin Sınıflarındaki Öğrencilerin Yaş Grubu ile İlgili Bulgular

Öğreticilerin değerler eğitimi çalışmalarında yer verdikleri aile katılım stratejilerinin, öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin yaş grubu değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlara **Tablo 13.**'te yer verilmiştir.

Tablo 13.

Öğreticilerin Sınıflarındaki Öğrencilerin Yaş Grubu Değişkenin Puanlarına İlişkin Hesaplanan Fark Testi (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

Boyut	Çocukların							
	Yaş Grubu	n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Öğretmen-Aile İletişim Temelli	4-5 yaş	85	3.76	.59	204	3.28	.03*	Karma>
	5-6 yaş	61	3.81	.58				4-5 Yaş
	Karma	59	4.00	.53				
	Toplam	205	3.84	.57				
Öğretmen Temelli	4-5 yaş	85	2.08	.71	204	2.93	.05	-
	5-6 yaş	61	2.13	.54				
	Karma	59	2.34	.65				
	Toplam	205	2.17	.65				
Ev Temelli	4-5 yaş	85	3.79	1.31	204	.27	.76	-
	5-6 yaş	61	3.81	1.41				
	Karma	59	3.95	1.25				
	Toplam	205	3.84	1.32				
Okul-Aile Eğitimi Temelli	4-5 yaş	85	3.10	.68	204	2.16	.11	-
	5-6 yaş	61	3.24	.70				
	Karma	59	3.35	.69				
	Toplam	205	3.21	.69				
Toplam	4-5 yaş	85	3.18	.60	204	2.44	.08	-
	5-6 yaş	61	3.25	.62				
	Karma	59	3.41	.60				
	Toplam	205	3.27	.61				

*p<.05

Tablo 13.'de öğretmenlerin değerler eğitiminde uyguladıkları aile katılım stratejilerinin sınıflarındaki öğrencilerin yaş grubu değişkenine göre karşılaştırılması incelenmiştir. *Öğretmen- Aile İletişim Temelli* boyutunda ($F_{204}= 3.28$, $p<.05$)

olduğundan istatistiksel olarak .95 güven aralığı içinde öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarında kullandıkları aile katılım stratejilerine dair puanlarının sınıflarındaki öğrencilerin yaş grubu değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Gruplar arasında farklılıklar incelendiğinde; öğrencileri karma yaş grubu olan öğretmenlerin *Öğretmen- Aile İletişim Temelli* boyutuna ilişkin puanları ($\bar{X} = 4.00$) ve öğrencileri 4-5 yaş grubu olan öğretmenlerin ($\bar{X} = 3.81$) *Öğretmen- Aile İletişim Temelli* boyutuna ilişkin görüşlerinden görece yüksek olduğu görülmektedir. *Öğretmen Temelli* boyutunda ($F_{204} = 2.93, p > .05$); *Ev Temelli* boyutunda ($F_{204} = .27, p > .05$); *Okul-Aile Eğitimi Temelli* boyutunda ($F_{204} = 2.16, p > .05$) ve *Toplam* boyutunda ($F_{204} = 2.44, p > .05$) olduğundan öğretmenlerin bu boyutlarda uyguladıkları aile katılım stratejilerine dair puanlarının sınıflarındaki öğrencilerin yaş grubu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

4.3. Görüşme Verileri ile İlgili Bulgular

Bu bölümde öğretmenler ve velilerle yapılan görüşme bulgularına yer verilmiştir. Görüşmelerde araştırmacı tarafından hazırlanan *Yarı Yapılandırılmış Öğretici Görüşme Formu* ve *Yarı Yapılandırılmış Veli Görüşme Formu* kullanılmıştır. Öğretici görüşme formunda öğretmenler için toplam 8 sorudan oluşan, aile katılımı ve aile katılım çalışmaları hakkında görüşlerini içeren açık uçlu sorular; veli görüşme formunda ise veliler için 8 sorudan oluşan, okul-aile iş birliği ve aile katılımına ilişkin görüşlerini içeren, açık uçlu sorular yer almıştır. Örneklemde 4-6 yaş grubu Kur'an kursunda görev yapmakta olan 5 öğretici ve 4-6 yaş grubu Kur'an kursunda çocuğu eğitim almakta olan 5 veli yer almış, toplamda 10 kişi ile görüşme yapılmıştır. Görüşme sorularında öğretmenleri ve velileri daha iyi tanımlamak ve aynı zamanda görüşmeyi rahatlatmak amacıyla sohbet niteliğinde giriş soruları sorulmuş ve cevaplar alınmıştır. Öğretici ve veli görüşmeleri sonucunda alınan cevaplar analiz edilerek aşağıda açıklanmıştır.

4.3.1. Öğretici Görüşmeleri Sonucu Elde Edilen Bulgular

Öğreticilerle yapılan görüşmeler neticesinde değerler eğitimi çalışmalarında aile katılımına dair öğretici görüşlerinin beş alt temadan oluştuğu görülmüştür. Bunlar; *tanımlama, öğretmenlere göre aile katılımı etkinlikleri, değerler eğitiminde aile katılımı, veli iletişim etkinlikleri ve öneriler* şeklinde isimlendirilmiştir. Öğreticilerin değerler

eğitimi çalışmalarında aile katılımına yönelik görüş ve düşüncelerine ilişkin bulgular **Tablo 14.**'te gösterilmiş, alt temaların açıklamaları öğretmenlerin bakış açılarını yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilerek yapılmıştır.

Tablo 14.

Öğreticilerin Aile Katılımına Dair Görüş ve Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Tema	Alt Tema	Kod
Öğreticilere Göre Aile Katılımı	Tanımlama	İletişim Halinde Olmak
		Çocuğu ve Aileyi Tanımak
		Desteklemek
		Aileyi Eğitime Dahil Etmek
		Aile Eğitimi
	Aile Katılımı Etkinlikleri	Etkinlik Gönderme
		Sınıf İçi Etkinlik
		Piknik
		Küçük Notlar
		Aile Eğitimi
	Değerler Eğitiminde Aile Katılımı	Önemli
		Gerekli
		Katılım Az
	Veli İletişim Etkinlikleri	Bireysel Görüşme
		Mesajlaşma
		Telefon Görüşmesi
		Giriş- Çıkış Saatleri
		WhatsApp
		Veli Toplantısı
		Ev Ziyareti
	Öneriler	Yetersiz Veli İş Birliği
		Veli Buluşmaları
		Takip Formu
		Öğretici Eğitimi ya da Örnek Çalışma
		Samimi Davranış

4.3.1.1. Tanımlama

Çalışma kapsamında öğretmenlerle yapılan görüşmeler incelendiğinde öğretmenlerin aile katılımının ne olduğuna dair öğretmen-aile-çocuk çerçevesinde benzer tanımlamalar yaptıkları görülmüştür. Bu tanımlamalardan *iletişim halinde olmak, çocuğu ve aileyi tanımak, desteklemek, aileyi eğitime dahil etmek* ve *aile eğitimi* kodları elde edilmiştir.

Öğreticilerden **Ö.1** aile katılımını *aile ile iletişim halinde olmak, çocuğu ve ailesini tanımak* şeklinde ifade etmiş, “...eğitimi tek taraflı ele alamayız. Aile katılımı dediğimizde tam olarak bu oluyor, tek kişinin yapabileceği işler değil bunlar. Biz eğitim yönündeyiz ama anne babanın (çocuğun) temelden eğitimi konusunda onlara biz başvuruyoruz. Çünkü evde halledemediğimiz hiçbir problemi hiçbir sorunu okulda asla çözemeyiz. İletişim halinde olmak benim için çok önemli. Bir kere benim veliyi tanımam, çocuğun nasıl bir ortamda yetiştiğini tamamen yanıtlıyor. Bu bağlamda velilerle görüşmek faydalı. O yüzden benim için önemli bir değer.” şeklinde belirterek “Aile katılımının amacı bence, çocukta yani bu biraz bakış açısıyla ilgili. Annenin ve babanın benden beklediği ne, benim çocuğa vermek istediğim ne. Bu yüzden zaten veli buluşmaları önemli ve değerli ben burada veliyi tanıyorum, çocuğa ne vermek istediğini anlıyorum... Yani daha iyi tanıyorum benim ona(çocuğa) nereden nasıl yaklaşacağımın kendimce bir şeyler bulmuş oluyorum ama aile de işin içine girdiği vakit tamamen benim işim kolay oluyor ve beraber aileyle kendi aramızda bir iletişim sağlıyoruz.” çocuğun eğitiminde aile ile görüşmeyi, aile ve çocuğu tanıma açısından önemsendiğini ifade etmiştir.

Öğreticilerden bazıları aile katılımını, *ailenin okulda verilen eğitimi evde desteklemesi* ve *aileyi eğitime dahil etmek* olarak tanımladıkları görülmektedir. **Ö.2** aile katılımının eğitimi evde desteklemek olduğunu vurgulayarak “...bir elin nesi var iki elin sesi var mantığıyla biz hangi çocuk için kazanım elde etmek istersek isteyelim, iki koldan devam edersek o çocukta kazanım elde etmiş oluruz ve kalıcılığı da o şekilde sağlanır yoksa verdiğimiz evde destekleyen bir veli potansiyeli yoksa verdiğimizde havada kalır. Uçar gider o anlamda velilerden destek bekliyorum ve aile katılımının önemini burada ben muhakkak bekliyorum yani.” **Ö.3** ise aileyi eğitime dahil etmek olarak ele alarak “: Aile katılımı, ailenin çocuğun eğitiminde bir yeri olduğunu, aileye

de çocuğa da hissettirmek. Bazen aileler bunun bilincinde olmayabiliyor. Aileyi eğitimin içine katmak zaten çocuğun birinci eğitim öğretim aldığı yer ailesi. Onun dışında aileyi okula getirerek böyle somut olarak aile katılımı yaptığınızda çocuk sınıfta onore olmuş oluyor. Annesinin ya da babasının mesleği hakkında sunum yapıldığında okulda bu çocuk için çok büyük onore edici bir şey. O anlamda güzel bir şey. Çocuğun aileyi okulda görmesi onu çok motive edecektir.” şeklinde açıklarken, **Ö.5** aile katılımını, “Aileyi de işin içine katmaktır. Yani mesela aile katılınca mesela işte bir annenin gelip hamur yoğurup bakın çocuklar size poğaçayı göstereyim demesidir, işte bir ablanın gelip de mesela çocuklara sevdiği mesela bir deneyi varsa okulda öğrendiği bir çocuğun ablasının bir deneyi göstermesidir mesela...” şeklinde ifade etmiştir.

Öğreticilerden **Ö.4** ise aile katılımının ne olduğu sorulduğunda aile katılımını aile eğitimi olarak tanımlamaktadır. “Aile katılımı demek benim için bir veliyi eğitmek demek benim için... Yani çocuğa nasıl davranılması gerek tavrımızın nasıl olması gerek budur benim için. Ebeveyn çocuğuna nasıl davranacağını bilmiyor. Hem anne hem baba. O yüzden çok bocalama yaşıyor veliler.”

Görüşmede öğretmenler aile katılımının ne olduğunu tanımlarken aile katılımını eğitimde gerekli gördüklerini belirtmişlerdir. **Ö.1** aile katılımını “Gerekli kesinlikle” şeklinde ifade ederken; **Ö.3**: “Aile katılımı bence olmalı. Yani iki anlamda da. Ailenin çocuğun eğitim sürecinin ne olduğunu bilmesi ve ona göre öğretmene, çocuğa destek olması anlamında. Hem de somut anlamda. Böyle okula gelip sunum yapmadır, etkinlik yapmadır. Bu şekilde de iki anlamda da aktif olması gerekir.” **Ö.2** ise “Hem bizim Diyanet'in 4-6 yaş Kur'an kursları çerçevesinde belirlenen kazanımların çocuklara yerleştirilmesi, yer edilmesi için çocuklarda hem öğretmenin vermek istediklerini vermesi için hem de ailelerin kurumdan beklediklerinin çocukta yine bütünleşmesi, gerçekleşmesi için yani herkesin ihtiyacına binaen aile katılımı olmazsa olmazdır.” sözleri ile ifade etmişlerdir.

4.3.1.2. Aile Katılımı Etkinlikleri

Görüşme kapsamında öğretmenlere yöneltilen bir diğer soru aile katılımı kapsamında yapılacak faaliyetlerin neler olabileceğidir. 5 öğreticiden alınan cevaplar neticesinde;

etkinlik gönderme, sınıf içi etkinlik, piknik, küçük notlar ve aile eğitimi gibi aile katılımı faaliyetlerinin olabileceğini ifade etmişlerdir. Bunun yanında haber mektubu, bülten, broşür, dilek kutusu vb. aile katılımı faaliyetlerine çalışmalarında yer vermedikleri ve bu tür çalışmalara dair bilgi sahibi olmadıkları belirlenmiştir. **Ö.1:** *“Bizler çocukların yapabileceği daha basit daha kolay ama aile ile beraber dediğimiz vakit evet annesi de babası da alıyor beraber yapacaktınız diyor eline alıyor, burada bir paylaşım oluyor yani burada öğretmenin gönderdiği aile katılımı faaliyeti bu anlamda basit olmalı...burada amaç çocuğu ile beraber otursun ve bir şeyler yapsın.”* şeklinde ifade ederek eve etkinlik gönderdiğini belirtmiş ve *“...Veli katılımı sınıfta güzel oluyor. Bir kek falan yapmak için çağırmıştım. Çocuklarla beraber yaptılar, süslediler ve yendi. Güzel oldu.”* şeklinde açıklama yaparak sınıf içi katılıma da yer verdiğini söylemiştir. Benzer şekilde **Ö.3:** *“...velilerin mesleklerine yönelik sunumlar yapması, bilgilendirmeler yapması hoş olurdu, o anlamda bir şey yapamadık ama velilerin eğitime katkısı anlamında yaptığımız çalışmalardan veliyi bilgilendirip onların da evde aynı şekilde desteklemesini sağlamaya çalışıyoruz.”* cevabını vermiştir. **Ö.5:** *“...mesela gelip çocuklara sadece oyun oynatabilir bu bizim üstümüzden çok yük almaktadır. Mesela az önce bir kızımızın ablası geldi istop oynattı renkli istop küçüklüğümde oynamıştım ama unutmuşum, bana da bir gösterir misin dedim o kadar hoşuma gitti ki. ...Aile katılımı işte aslında öğretmenin biraz yükünü hafifletmektir, biraz daha çocukları hayata açmaktır, daha farklı yüz görüp o çocuğun daha ufkunun genişlemesi diyebiliriz. ... Başka ne olabilir mesela aile ile birlikte pikniğe gitmiştik bu da aile katılımıdır Aslında biz bunu yazın sık sık yaptık. Bu da aile katılımıdır çocuklarla birlikte aileyi gözlemliyoruz ya da camide buluşup babaların muhabbet etmeleri çok güzel olur.”* ifadeleriyle sınıf içi katılıma ve pikniklere eğitimlerinde yer verdiğini belirtmiş, ve **Ö.2** ise aile katılımı faaliyeti olarak piknik yapılabilceğini ifade ederek *“Pandemiden önceki senede küçük çaplı bir piknik yapılmıştı gerekli izinlerle beraber ama pandemiyle beraber iki yıldır böyle bir etkinlik olmadı.”* şeklinde görüş belirtmiş ayrıca küçük notlar alma ve gelişim dosyası hazırlamanın da aile katılım faaliyeti olabileceğini *“Kendi adıma çocukta gözlemlediğim durumu küçük notlar alma şeklinde ya da çocukların ders içinde yaptığı ve okulda saklamamız gereken mesela resimleri olabilir, ilk zamandan şu an ki sürece kadar ne kadar gelişim göstermiş diye bir dosyalama yapıyorum ama şimdiye kadar bunu ailelerle paylaşmadım.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Ö.4: *“Ailelere eğitim verilebilir gelişmesi açısından. Yönlendirilebilir. Böyle çalışmalar yapılabilir. Seminer olur, bir konuşmacı gelir ve velileri bilgilendirir ne yapmaları gerektiği konusunda.”* sözleriyle; **Ö.3**’te *“Veli okulu şeklinde böyle düzenli eğitimler yapılırsa güzel olur. Bazı ailelerimiz buna ihtiyaç duyabiliyorlar. Bazıları zaten belli bir şeyi almış oluyorlar ama bazı ailelerde bu ihtiyaç olabiliyor veli eğitimi.”* aile katılımı faaliyetlerinin neler olabileceği sorusuna aile eğitimleri yapılabileceğini ifade etmişlerdir.

4.3.1.3. Değerler Eğitiminde Aile Katılımı

Öğreticilerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerden, değerler eğitimi çalışmalarında eğitime ailelerin de katılımı konusunda düşüncelerinin ne olduğunu ve değerler eğitimi uygulama çalışmalarında aile katılımına ilişkin deneyimlerini, sorunlarını, ihtiyaçlarını ya da varsa önerilerini ifade etmeleri istenmiştir. Öğreticilerin cevapları neticesinde değerler eğitiminde aile katılımını *gerekli ve önemli* gördüklerini, herhangi bir ihtiyaçları olduğunda veli ya da yakınlarıyla iletişime geçtiklerini, aile katılımı noktasında *katılımın az* olduğunu belirttikleri görülmüştür.

Ö.1 değerler eğitiminde aile katılımını önemli gördüğünü: *“Yani eğitime dahil etme çok önemli. Bizler çocuklara eğitim verirken sadece tabi ki burada kalsın istemiyoruz. Aileler böyle bir kurumu tercih etmelerinin sebebi de bu zaten. Yani dini değerlerimizi en iyi şekilde çocuklara öğretip onları da haberdar ediyoruz... Velileri bu konuda katıyoruz mesela camiyle ilgili “camiyi seviyorum” temalı bir çalışmamız oldu. Velileri buna nasıl dahil ettik. Herkes kendi mahallesinde camiye çocuğuyla beraber gitsinler, fotoğraflarını atsınlar, bu şekilde geri dönüşler de aldım. Çok güzel oldu. Bu şekilde aile katılımlarımızı da sağlıyoruz.”* şeklinde ifade etmiş; ihtiyaç noktasında *“Her zaman aile odaklı, onlardan katkı falan, ihtiyacımız zaten materyal anlamında yok. Olduğu zaman mesaj yoluyla haberdar edip desteklerini sağlıyoruz. Onun dışında çok ihtiyaç duyduğum, veliyi de dahil edeyim dediğim bir şey olmuyor açıkçası.”* sözleriyle belirtmiştir. **Ö.1**’ e değerler eğitimi çalışmaları sırasında aile katılımında sorun ya da zorluk yaşayıp yaşamadığı sorulduğunda: *“...Yani evde bunlar tekrar ediliyor mu; tekrar eden var, tekrar etmeyen var. Bu da ailelerin temposuyla ilgili olduğunu düşünüyorum. İlgilenmemek falan değil de genelde çalışmayan annelere falan*

bakıyorum, çalışan annelere bakıyorum yani onlarda biraz daha bu oran düşük. Çalışmayanlar gruba daha dahil olabiliyor. Bu biraz zamanla ilgili, ailenin vaktiyle ilgili bir durum.” sözleriyle aile katılımında çalışan annelerin daha az dahil olabildiklerini ifade etmiştir.

Ö.3’ e değerler eğitiminde aile katılımına dair düşüncelerinin ne olduğu sorulduğunda ailenin değerler eğitiminde önemli yerinin olduğunu, bu nedenle ailenin yönlendirilmesi gerektiğini: *“Ya zaten değerler eğitimi aslında temel olarak ailede verilecek şeyler. Yaşayarak gösterilecek şeyler. Biz burada öğretmeye çalışıyoruz elimizden geldiğince ama aileyi bu konuda bilinçlendirdiğimizde aile daha büyük bir gelişim göstertecektir çocukta. Çünkü aileyi görüyor birebir ailenin yaşantısını örnek alıyor çocuk. Biz de elbette örnek oluyoruz çocuğa ama ailenin etkisi daha büyük değerler eğitiminde. Biz aileyi de yönlendirebilirsek değerler eğitimi anlamında daha fazla verim alınacaktır diye düşünüyorum.”* şeklinde belirtmiştir. Aile katılımına ilişkin deneyimleri sorulduğunda: *“Genellikle (velilerle) paralel çalışıyoruz. Velilerimiz sağ olsunlar bizim yönlendirdiğimiz şeylerde destek oluyorlar bize. Geri dönüş sağlıyorlar...Yani, geri dönüş olmadığı zaman geri dönüş yapanlara teşekkür ediyorum daha sonra geri dönüşlerim çoğalıyor. Yani, birebir kimseye söylemek hoş değil. Niye yapmadınız, niye geri dönüşüm yapmadınız demek hoş gelmiyor bana. Ama grupta yapanlara teşekkür ettiğim zaman diğerleri de zaten geri dönüş sağlamış oluyorlar.”* şeklinde velilerinin genelde destek olduğunu ancak çalışmalarında velilerden dönüş alamadığında dönüş aldıklarına teşekkür ettiği zaman onlardan da karşılık geldiğini, çözümünü bu şekilde bulduğunu ifade etmiştir.

Ö.2’ ye değerler eğitiminde aile katılımına dair düşüncelerinin ne olduğu sorulduğunda: *“Ben aile katılımının her anlamda gerekli olduğunu vurgulamıştım, aynı şekilde değerler eğitiminde de gerekli olduğunu düşünüyorum...her yerde olduğu gibi aile katılımı değerler eğitiminde de önemli.”* şeklinde önemli gördüğünü belirtmiş; değerler eğitiminde aile katılımına ilişkin deneyimleri sorulduğunda bazı veliler tarafından katılımın az olduğunu, bazılarının ise okul öncesi eğitimi önemsemediklerini *“...bazen çocuk sayısı 3-4 olan velilerimizde karşılaştığımız bir durum ve çocuğun yaş grubunun küçük olmasından kaynaklı olarak önemsiz gibi, yani çocuğu önemsiz değil ama o yaştaki çocuğunun o eğitimi önemsiz gibi algılayan düşünen velilerimiz var. O*

anlamda aile katılımlarını çok göremiyoruz. Belki zamanla 2.-3. Sınıfta daha kendilerini resmi okulda hissedecekleri için daha çok müdahale ediyorlar işin içine ama okul öncesinde bunun çok önemli olmadığını düşünen velilerimiz var ve bunun tam aksine her anlamda sürekli sorgulayan ve sürekli destek olan velilerimiz de var.” sözleriyle vurgulamış ve katılım sağlamayan velilere aile katılımının önemli olduğunu ifade ederek eğitime dahil etmeye çalıştığını: “...veliden bu anlamda destek görmediğimizde uygun yollarla bunun yanlış olduğunu vurguluyoruz. Yani herhangi bir olumsuz durum yaşamadık ama bunun gerekliliğini konuşma anlamında vurguluyoruz. Şöyle de oluyor bazen siz müsait değilseniz, bu durum için ayıracak vaktiniz yoksa aile içinde abi olur, abla olur, baba olur, genelde çocukla birinci derecede anne ilgileniyor ama diğer aile fertlerinin de katılımını ve desteğini bekliyoruz.” şeklinde belirtmiştir. Ayrıca velilerin iş birliğinin yetersizliğinin bir sebebi olarak da sadece Kur’an eğitimi öncelleyen velilerin değerler eğitimi ve çocuğun gelişim alanlarına katkı sağlayacak eğitimlerde destek olmadıklarını bu nedenle veli iş birliğini yetersiz bulduğunu ifade etmiştir: “Yeterli bulmuyorum, aslında bulduğum ve bulmadığım noktalar var ama genel olarak bulmuyorum. Çünkü genel olarak velilerde çocuğumuzu okula gönderelim ve böyle dört dörtlük bir çocuk olarak bize dönsün anlamında bir beklentileri oluyor biz elimizden gelenin fazlasıyla bunu karşılamaya çalışıyoruz ama eğitim noktasında sadece odaklandıkları birkaç noktadan hariç başka bir şeyi önemsemiyorlar. Yani şöyle söyleyeyim belki de tek ölçütleri çocuğum Kur’an a geçti mi geçmedi mi oluyor. Halbuki bizim çok kapsamlı davranışsal anlamda, değerler eğitimi anlamında da çok kapsamlı bir programımız var. Ama veliler tek ölçüt tek kriter açısından baktıkları için eğitimle alakalı iş birliğinde maalesef ki bizler kadar diğer alanları önemsemiyor.”

Ö.5’ e değerler eğitiminde ailelerin katılımı noktasında düşünceleri sorulduğunda çocukta değerlerin yerleşmesinde ailenin önemli bir yerinin olduğunu, sadece okulda alınan eğitimle değerlerin yerleşmeyeceğini, ailenin katkısının önemini: “Değerler evde yerleşir, evde yerleşmezse biz hiçbir zaman yerleştiremeyiz. Biz sadece burada etkinliğini yaparız, şiirini söyleriz, hikayesini anlatırız ama evde, ailede o değer yaşanmıyorsa hayatta yerleşmez. Değerler evde anne ile baba ile yerleşir, evin içinde yerleşir, işte sıkıntı da burada. Değeri yerleştirmeye çalışıyorsunuz ama evde bu değer bir hiç durumda, hiç kesinlikle bir sorumluluk değeri hiç çocuk kesinlikle sorumluluk

verilmemiş, sorumluluk kesinlikle almamış sorumluluğu ne kadar yerleştirilebileceksiniz ki...anne baba yapmadıktan hayata geçirmedikten sonra ve yaşamadıktan sonra çocuğa bir tesiri olmaz diye düşünüyorum” sözleriyle vurgulamıştır. **Ö.5** değerler eğitiminde aile katılımı çalışmalarına dair deneyimleri ile ilgili soruya cevaben aileleri dahil edebildiğini, eve etkinlik göndererek ailelere rehberlik ettiğini eklemiştir: “Evet dahil edebiliyorum mutlaka. Ben aileye pas atıyorum. Yani diyorum ki topu atıyorum onlara, şunu yaptık siz de evde bunu gözlemleyin. Mesela sorumluluk üzerine gidersek sorumluluk çizelgesi hazırlamıştım özellikle 1 hafta boyunca çocuklara bulaşık makinesine yardım etme, yatağını toplama, anneye yardım etme, babaya tamir de yardım etme, evdeki ufak tefek sorumlulukları ve okuldaki sorumlulukları da dahil. Hani onlara tik atmalarını ya da gülen yüz sticker yapıştırmalarını söylemiştim ve takip etmiştim, geri dönüş velilerimizden oldu yani “hocam iyi oldu” birkaç tane daha fotokopi istediler. İki hafta daha devam eden çocuklarımız oldu sonrasında artık daha istemediler. Çünkü yerleştiğini söyleyen velilerimiz oldu... Güzel sonuçlar aldık. Özür dileme teşekkür etme konularında da aynı şekilde eve dönüşlerde bulundum... Rehberlik yapıyorum velilerime çünkü gözlemliyorum.” şeklinde ifade ettikten sonra çalışmalara katılım sağlamayan velileri ise göz ardı ettiğini söylemiştir: “Aslında kaygısız ve katılmayan velileri çok şey yapmıyorum göz ardı ediyorum katılan katılır diyorum çok da kendimi parçalamıyorum. Değer verdiğim çocukların annelerine ulaşmaya çalışıyorum... bir şey elde edebileceğim çocuklardan. Hepsine aynı muamele ama bazı çocuklarda eğer bir şey bulduysam cevher, o zaman onun velisine daha çok üsteliyorum.” Aile katılımına dair deneyimlerinde ihtiyaç duyduğu herhangi bir şey olduğunda ise kendisi telafi ettiğini belirten **Ö.5**, bu konuda görev arkadaşından, eşinden, kız kardeşinden yardım aldığını belirterek: “...ya Safiye hocam ya eşim yani illa bir yerden bir kaynak bulup eksikimi kapatıyorum Kız kardeşlerimle istişare ediyorum.” sözleriyle ifade etmiştir.

Ö.4’ e aile katılımı ile ilgili deneyimleri sorulduğunda: “...ben hani sınıfta çocuklara anlatıyorum söylüyorum uygulamalı bir şekilde yapıyorum. Aileye de ulaşma şeyiyle hani, mesaj yoluyla iletişim halinde oluyoruz bilgilendirme olarak. Ekstra tavsiyelerim oluyor. Bunu bunu işledik siz de böyle yapabilirsiniz şeklinde tavsiyelerim oluyor.” şeklinde değerler eğitimi uygulamalarından aileyi haberdar ettiğini ve tavsiye

vererek rehberlik ettiğini belirtmiştir. Aileleri eğitime dahil etme konusunda sorun yaşayıp yaşamadığı sorulduğunda velilerden dönüt alamadığını, bunun sebebinin ise velinin eğitimi önemsememesinden dolayı olduğunu ifade etmiştir: *“Yeri geldiğinde yapıyoruz ama velilerden çok bir dönüt olmuyor açık söyleyeyim. Velilerin bilemiyorum hani velilerin önemsemediğini düşünüyorum ben. Bir sorumluluk veriliyorsa hani bu benim çocuğum için faydalıysa ben bunu elimden geldiğince yapmaya çalışırım. Ama veli bunu hiçbir şekilde dikkate almıyor ve yapmıyor. Aaa öyle miydi, o mu vardı.”* Katılım sağlamayan veli olduğunda uyarı yaptığını ancak hala aynı durum söz konusu ise ısrarcı olmadığını belirtmiştir: *“Tekrar grubuma hatırlatma mesajı atıyorum, dönen yine dönüyor. Dönüt yapmayan yapmıyor. Uyarırsam söylersem bireysel. ...Bırakıyorum artık.”*

4.3.1.4. Veli İletişim Etkinlikleri

Öğreticilerle yapılan görüşmelerde öğretmenlere, ailelerle iletişimde hangi iletişim yollarını kullandıkları sorulmuş, öğretmenlerin cevapları neticesinde değerler eğitimi çalışmalarında aile ile iletişimde bireysel görüşme, mesajlaşma, telefon görüşmesi, giriş-çıkış saatleri, WhatsApp, veli toplantısı ve ev ziyaretine yer verdikleri belirlenmiştir.

Ö.1: *“Tek tek görüşmelerim oldu velilerimle bu dönem içerisinde (1. dönemi kastediyor). Tek tek olduğu için zaman alıyor. Ama çok kaliteli bir görüşme sağlanıyor...Yani veli görüşmesini önemsiyorum. Ne çok sık olmalı ne de arası uzatılmalı. Orta halli gitmeli.”* şeklinde ifade ederek bireysel görüşme yapmayı önemli gördüğünü ve sıklığının nasıl olması gerektiğini belirtmiş, bunun yanında aile ile iletişimde *“Mesajla bazen oluyor bazen telefonda oluyor bazen kapıya geldiklerinde çıkış saatinde sormak istedikleri ya da söylemek istedikleri bir durum oluyor bazen de o şekilde...”* yolları kullandığını belirtmiştir. **Ö.2:** *“Pandemi nedeniyle daha çok online iletişim telefon üzerinden iletişim kuruyoruz. Rutin olarak giriş ve çıkışlarda zaten en az beşer dakikalık görüşmeler oluyor. Çocukları alırken verirken ama onun haricinde her veli ile iki günde bir denk gelecek şekilde de oluyor ama benim günlük rutin veli görüşmelerim oluyor.”* sözleriyle aile ile iletişimde giriş-çıkış saatlerini ve telefon görüşmelerini tercih ettiğini ifade etmiştir. **Ö.4:** *“Yüz yüze de yapıyorum, telefon*

görüşmesi de yapıyorum.” ve Ö.5: “Mesaj, arama, kapıda mutlaka konuşma, bazen içeri çekip konuşma, pikniklerde konuşma, muhabbet, onun dışında ev ziyareti.” aile ile iletişimde kullandıkları iletişim yollarını ifade etmişler, Ö.5 diğer öğretmenlerden farklı olarak ev ziyaretlerine de yer verdiğini belirtmiştir. Ö.3 ev ziyaretleri ile ilgili ev ziyaretleri şu an yapmadığını ancak daha önce deneyimlediğini ve güzel bulduğunu “...diyanetten önce özel kurumlarda görev yaptığımda ev ziyaretleri yapıyorduk. Çocuklarla birlikte bütün sınıfla gidiyorduk. O çocuk bütün her şeyini arkadaşlarıyla paylaşıyordu, öğretmenleriyle paylaşıyordu. O da güzel oluyordu.” sözleriyle ifade etmiştir.

Öğreticilerle yapılan görüşmeler sırasında, öğretmenlerin velilerle iletişimde en çok tercih ettikleri iletişim yolunun WhatsApp uygulaması olduğu belirlenmiştir. WhatsApp uygulamasında sınıf grubu oluşturularak eğitimle ilgili toplu bilgilendirme yapıldığı, grubun veli yazışmasına kapalı olduğu, velilerin öğreticiye özel olarak mesajla dönüş yapabildiği, WhatsApp uygulamasından memnun olduklarını dile getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu konuda Ö.1: “...elektronikten faydalaniyorum. Telefon yoluyla, WhatsApp yoluyla işlediğimiz konuyu, hadisi ne işlediğimizi atıyorum bu konu evde de sohbet edilsin diye mesaj da gönderiyorum böyle çok daha güzel oluyor.” Ö.3 bu konuda “Velilerle yüz yüze çok fazla görüşmüyoruz ama WhatsApp üzerinden sürekli iletişim halindeyiz. Her gün mesajlaşıyoruz hemen hemen. Bazen bazı ekstra durumlarda daha fazla görüşmeler yapıyoruz. Ama genelde WhatsApp üzerinden. WhatsApp gibi bir teknolojik şey var. Mektubumuzu da oradan yazıyoruz. İletişimimizi de oradan kuruyoruz. Bilgilendirmemizi her şeyimizi oradan yapıyoruz. WhatsApp karşılıyor hepsini... Grup sadece yöneticilere açık ama bireysel görüşüyoruz. Her çocuğun annesiyle bireysel görüşmüş oluyoruz.” şeklinde WhatsApp ile iletişim kurma konusunu ifade etmiştir. Ö.5’te benzer ifadeler kullanarak nasıl bilgilendirme yaptığını “Genelde şöyle yapıyorum, bugün iyilik değerinde şunu gördük şunu yaptık, hikâyenin resmini atıyorum, çocuklara şu soruları sordum, şu cevapları aldım diye bazen yazıyorum bazen de elim varmıyor telefona.” şeklinde ifade etmiş ayrıca WhatsApp grubunun velilere neden kapalı olduğunu “abartılı yazan velilerimiz olduğu için kapatmıştık şu an o şekilde konuşuyoruz. Ben genelde bireyseli seviyorum. Genel eğitim hakkında bilgilendirmeyi gruptan yazıyorum, o çocukla ilgili özel bir şey yaşıdıysam

onu özelden atıyorum ya da sesli mesaj atıyorum gruptan fotoğraf görüntü video paylaşıyorum...” sözleriyle belirtmiştir.

Ö.2’ de WhatsApp uygulamasını kullandığını belirttikten sonra *“Bu uygulamada velilerin mesaj gönderme kısmını kapattım bunu bu dönem yapmaya başladım. Velilerimiz iyi niyetli hareket ediyorlardır tabi ama bazen akıllarına gelen her şeyi yazma gereği duyuyorlar. Bu da çok olumlu olmuyor. Bazen öğretmenden cevap gelmeden aradaki zaman dilimi geçmiş oluyor daha farklı mesajlar birikiyor. Öğretmenin müdahil olamadığı durumlar da oluyor. O yüzden daha sağlıklı iletişim olması açısından velilerin dönüşlerini özelden tercih ettik. Grubumuzu da daha çok genel bilgilendirme için kullanmayı amaçladık.”* sözleriyle görüş belirtmiştir. **Ö.4’**te eğitim ile ilgili bilgilendirmelerini ve tavsiyelerini WhatsApp grubu aracılığı ile yaptığını *“WhatsApp grubu kullanıyoruz. ...Ekstra tavsiyelerim oluyor. Bunu bunu işledik siz de böyle yapabilirsiniz şeklinde tavsiyelerim oluyor.”* şeklinde ifade etmiştir.

Öğreticilere veli ile iletişim kapsamında veli toplantıları sorulduğunda yılda 1 ya da 2 kez veli toplantısı yaptıkları bilgisine ulaşılmıştır. **Ö.1:** *“1.dönem bir kez yaptım.”* **Ö.3:** *“Evet veli toplantısı yapıyoruz. Yılda iki ya da üç kez oluyor.”* **Ö.4:** *“Yapıyorum. Ya bir dönem başında bir de ikinci dönemin başında.”* şeklinde kendi sınıflarında yer alan velilerine toplantı yaparken, **Ö.5** kurs genelinde bir toplantı yaptıklarını, genel bilgilendirme ve karar alma konularına velileri dahil ettiklerini belirtmiş *“Genelde acil durumlarda, mesela bu yılın başında bir tane yaptık, kitap seti alırken yaptık geçen sene. 45 veliyi çağırıyoruz genelde. Bir kere de bu dönemin başında Kur'an töreni için ne yapabiliriz diye öyle toplantı yaptık ihtiyaç olduğu zaman topluyoruz.”*

Öğreticilerin, velilerin çocuklarının eğitimi kapsamında kendileriyle iş birliği hakkındaki iletişimini yeterli bulmadıkları sonucuna da ulaşılmıştır. **Ö.5** bu konuda *“Yeterli bulmuyorum bazı velilerimizin. Bazı velilerimiz çok içine kapanık ifade edemiyor, bazıları da şakır şakır anlatıyor. ...yani yarı yarıya çok ilgili veli var yarı yarıya, orta ilgili ve bunların dışında hiç ilgisiz veliler var.”* **Ö.1:** *“Velilerimin çocuğunun eğitimiyle ilgili iş birliğini yeterli bulmuyorum. Bu da velilerin eğitim düzeyiyle ilgili olduğunu düşünüyorum.”* **Ö.2:** *“Yeterli bulmuyorum. Velilerin eğitim alanında bizlerle olan iş birliğini belirli çerçevelere sığdırdıkları için geniş kapsamlı*

ortak bir eğitim planlaması yapamıyoruz. Çünkü onların belirli tek kriterleri olabiliyor halbuki 4-6 yaş eğitimi çok kapsamlı.” sözlerine yer vermiştir.

4.3.1.5. Öneriler

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerde, öğretmenlerden aile katılımının geliştirilmesi için önerileri varsa paylaşımları istenmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin aile katılımının geliştirilmesi için farklı düşünceleri bulunmaktadır. Öğretmenlerin önerileri; *veli buluşmaları, takip formu, öğretici eğitimi ya da örnek çalışma, ailelere karşı samimi davranış* şeklinde belirlenmiştir.

Ö.1 aile katılımının geliştirilmesi için öneri olarak *“Önerilerim yani kursta velilerle buluşmalar arttırılabilir. Yani ev içi değil ama kurstaki buluşmalar arttırılabilir. O da verimi arttıracığını düşünüyorum.”* şeklinde veli- öğretici iletişimini geliştirmek anlamında öneride bulunmuştur. **Ö.2:** *“Aile katılımının geliştirilmesi için şu tarz önerilerde bulunabilirim; mesela velilerin yani evde takip formu- çizelgesi gibi şeyler doldurması olabilir. Mesela bazı velilerden sözel olarak okulda aldıkları eğitimin evdeki davranışlarına da olumlu olarak yansıdığını ifade ettiklerini görüyoruz. Bunları böyle tek tük velilerden değil de her veliden olumlu da olsa olumsuz da olsa evdeki hallerine yansıma var mı veliler bunu gözlemleyebilir. Bizim ders içinde yaptıklarımızı ancak bizim bildirmelerimizle öğrenmiş oluyorlar. Ortak bir çalışma olarak sadece okulda takip değil de evde de takip yapılabilir.”* sözleriyle görüşünü belirterek, çocuklara uygulanan değerler eğitimi çalışmalarına evde ailenin de takip sağlayarak destek vermesini önermiştir. **Ö.3’e** aile katılımına dair önerisi sorulduğunda *“Aslında aile katılımı noktasında nasıl bir yol izleyeceğimizi velilerle paylaşabiliriz. Öğretmenlerde eğer tecrübeleri yoksa bu konuda öğretmenlere de aile katılımının nasıl yapılacağına dair örnekleriyle beraber anlatılabilir. O zaman daha verimli olacağını düşünüyorum. ...Yani elimizde hazır bir örnek çalışma olduğu zaman onu uygulayabilmek daha iyi oluyor. Programa dahil etmiş olsa daha verimli olurdu.”* şeklinde ifade etmiş, aile katılımına dair öğretmenlere hizmet içi eğitim verilebileceği ya da eğitim programına dahil edilebilecek örnek çalışmanın değerler eğitimi çalışmalarında aile katılımı sağlayabilme noktasında daha verimli olacağını belirtmiştir. **Ö.4** aile katılımı konusunda herhangi bir öneride bulunmazken **Ö.5** ailelerle samimi bir

iletişim kurarak daha verimli değerler eğitimi çalışmaları sağlayacaklarını “*Önerim samimiyettir, bu çocuklar ve anneler bize emanettir çünkü. Dışarıda çok fazla çocukları celp edecek, anneleri çekecek şey var. Anneler elinde hep telefon ya da sürekli hanım programlarına bakıyorlar yani ne kadar anneyi ve çocuğu sahiplenirsek, samimi, içten ve kucaklayıcı olursak o kadar insan çekebiliriz o kadar insanı iimize alacağımızı, çocuklara daha iyi ve etkili yaklaşacağımızı dışınıyorum.*” ifadeleriyle belirtmiş, ayrıca değerler eğitimi çalışmalarında aile katılımının nasıl uygulanacağı konusunda destek istediğini “*...her açıdan destek isterim psikolog desteği, aile katılımı desteği, çocuklara davranış problemlerini nasıl çözeceğiz...*” sözleriyle vurgulamıştır.

4.3.2. Veli Görüşmeleri Sonucu Elde Edilen Bulgular

Velilerle yapılan görüşmeler neticesinde değerler eğitimi çalışmalarında aile katılımına dair veli görüşlerinin altı alt temadan oluştuğu görölmüştür. Bunlar; gönderme nedeni, tanımlama, velilere göre aile katılımı etkinlikleri, iletişim etkinlikleri, aile eğitimi ve beklentiler şeklinde isimlendirilmiştir. Velilerin değerler eğitimi çalışmalarında aile katılımına yönelik görüş ve düşüncelerine ilişkin bulgular **Tablo 15.**’te sunulmuş, alt temaların açıklamaları velilerin bakış açılarını yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilerek yapılmıştır.

Tablo 15.***Velilerin Aile Katılımına Dair Görüş ve Düşüncelerine İlişkin Bulgular***

Tema	Alt Tema	Kod
Velilere Göre Aile Katılımı	Gönderme Nedeni Ve Beklenti	Ahlaki Değerler
		Sosyalleşme
		Dini ve Değerler Eğitimi
		Sevgi
		Mutluluk
		Samimi İletişim
	Tanımlama	Pekiştirmek
		Anlaşmak
		Yetiştirilme
		Paylaşım Yapmak
		İletişim Halinde Olmak
	Aile Katılımı Etkinlikleri	Aile Eğitimi
		Sınıf İçi Etkinlik
		Okul Gezisi
		Sosyal Organizasyonlar
	İletişim Etkinlikleri	Veli Toplantısı
		Bireysel Görüşme
		Telefon Görüşmesi
		Mesajlaşma
		Çıkış Saatleri
		WhatsApp
	Aile Eğitimi	İsteklilik
		Yöntem ve Metot
		Sosyalleşme
		İletişim Kurma
		Çocuk Gelişimi ve Eğitimi
		Anne-Baba Tutumu
	Beklentiler	Memnuniyet
		Sınıf İçi Etkinlikler
		Aktif Veli Katılımı

4.3.2.1. Gönderme Nedeni ve Beklenti

Çalışma kapsamında velilerle görüşme yapılmış, ilk olarak çocuklarını 4-6 yaş Kur'an Kursuna niçin gönderdikleri ve kurstan, öğretmenden beklentilerinin neler olduğu sorusu yöneltmiştir. Görüşme neticesinde velilerden benzer cevaplar alındığı görülmüştür. Çocuklarını 4-6 yaş Kur'an Kursuna niçin gönderdikleri *Ahlaki Değerler, Sosyalleşme, Dini ve Değerler Eğitimi* başlıklarıyla kodlanmıştır.

Annelerle yapılan görüşme sonucu çocuklarını 4-6 yaş Kur'an Kursuna gönderme nedenleri olarak, çocuklarının ahlaki değerleri öğrenmesini, yaşantıya geçirmesini, çocuklarının farklı ortama girerek sosyalleşmesini ve ayrıca dini eğitim de almasını istedikleri belirlenmiştir. **V.1** bu durumu: *“Öncelikle dediğim gibi ahlaki değerlerin oturması ve sosyalleşmesi. İçine kapanık bir çocuktur. Birisi bir soru sorduğunda cevap veremiyordu o konuda iyi oldu. Çok güzel artık bir mezarlığın önünden geçerken 3 kulhü 1 Elham başıslayabiliyor. Artık birkaç duayı bilebiliyor hani, artık harfleri okuyabiliyor (Arap alfabesini kastediyor). Çok fazla katkısı oldu daha çok dediğim gibi ahlaki değerler, sosyalleşme daha sonra da dini bilgiler alması için gönderdim”*. **V.2**'de benzer şekilde hem dini eğitim hem değerler eğitimi çocuklarının almasını istediğini, evde kendisinin bu konuları çocuklarına öğretme konusunda yetersiz kaldığını belirtmiş, sosyalleşmelerini de önemseydiğini *“Değerler eğitimi de almalarını çok istiyorum dini eğitim de. Ben kendim bunu veremiyorum çok da bilgili değilim açıkçası o yüzden de hem arkadaş ortamlarını oluştursunlar kendileri, sosyalleşsin hem de ben mesela bu zamana kadar o kadar güzel geldiler ki, tamam her ne kadar cüzde ilerleyemeseler de surelerde olsun, birbirleriyle anlaşmaları, arkadaş edinmeleri özellikle Miraç biraz sıkıntılıydı yani bunu aşmaları için getirdim. Çocuğun sadece karnını doyurmak değil, başka şeylerden de doymalarını istediğim için buraya gönderdim.”* sözleriyle ifade etmiştir. **V.5**: *“Amacım şuydu ben zaten evde yeterince dini eğitim veremeyeceğimi düşündüğüm için çünkü çocuklar hani bizden belki yanlış bilgiler alır, daha doğru bilgiler alsın diye bu yaştaki bilgilerin ileride kalıcı olduğunu bildiğim için böyle bir kuruma vermeyi tercih ettim. Zaten normal eğitimi diğer büyük okullarında, ilkokulda alacak. Hani benim önceliğim dini eğitim ileriki hayatında daha verimli olsun diye. Desteklemek amacıyla.”* şeklinde gönderme amacını açıklarken, **V.3**'te *“Dinimizi daha iyi öğrenmesi, alt yapısının güzel olması amacım. Kur'an-ı*

Kerim'i, duaları güzelce öğrenmesi amacım.” sözleriyle V.5 ile benzer ifadeler kullanmış; V.4 çocuğunu 4-6 yaş Kur'an Kursuna gönderme nedeni olarak dini değerlerin sevgi kavramı çerçevesinde, sevdirilerek verilmesini, sevgi temelli bir eğitim istediğini “Aslında en temel, benim için çok önemli kavramlardan birisi muhabbet, sevgi kavramı. Eğer Allah sevgisi, peygamber sevgisi, insan sevgisi verilebiliyorsa temelde benim en büyük beklentim bu temelde. Sevgi temelli olsun başka bir şey beklemiyorum aslında.” şeklinde ifade etmiştir.

Velilere kurstan, öğretmenden beklentilerinin neler olduğu sorulduğunda genel olarak çocuklarının severek ve mutlu bir şekilde okula gitmesini istedikleri belirlenmiş, görüşmeler itibarıyla kurslara çocuklarının mutlu gittikleri velilerin ise bu durumdan memnun oldukları belirlenmiştir. V.5 bu durumu “Eğer çocuğumu seviyorsa, muhabbet gösteriyorsa ve çocuğum da okula zevkle gidiyorsa ve ben bugün de okula gitmek istiyorum diye sabah erkenden kalkabiliyorsa benim için önemli olan bu. Zaten bir kişi öğretmenini severse alacağı şeyler zaten artarak devam edecektir. Önemli olan bu ve bunun da verildiğini düşünüyorum zaten.” sözleriyle ifade etmiş, V.3: “Ben iki tane çocuğuma zorla evde ders çalıştırıyorum. Buraya o kadar mutlu geliyorlar ki o zaten bitiriyor beni. Hiç hayır bugün gitmeyeceğim lafını duymuyorum mesela. Sabahları kalkıyorlar mesela, kalkamıyorlar, tamam o zaman bugün gitmeyin diyorum kalkmışlar. Demek ki o öğretmenler onlara yaşıyor ki o mutlulukla gelebiliyorlar. Hani daha fazla bir beklentim yok açıkçası daha ne olabilir ki.” Cümleleriyle memnuniyetini de dile getirmiştir. V.1: “Severek gelmesi” şeklinde ifade ederken, V.5 beklentisinin hem çocuğun eğitimi hem de kendi açısından samimi bir iletişim olması ve şu an sağlandığı için memnun olduğu “Kursumuzdan beklentilerimizi sağlıyoruz. Hani bizimle birebir temaslı oluyorlar. Hani her şeyi beklediğimiz gibi açıklayabiliyorlar. Hani eğitimi de öyle. İstedığımız gibi bir eğitim var. Her şekilde normal. Beklentilerimizi karşılıyorlar. Bizim en çok beklediğimiz şey hani bizimle daha böyle samimi bir iletişim kurmak ben gittiğim zaman çocuğumla ilgili bir şey öğrenmek istediğimde çekinerek değil de daha öz güvenli hani daha böyle ilgi bekliyorduk o da var.” şeklindeki cümlelerinden belirlenmiştir.

4.3.2.2. Tanımlama

Çalışma kapsamında velilerle yapılan görüşmeler incelendiğinde velilere okul- aile iş birliği hakkında ne düşündükleri sorulmuştur. Cevaplar neticesinde her birinin farklı yorumlarda bulundukları belirlenmiş, *pekiştirmek, anlaştirmek, yetiştirilme, paylaşım yapmak, iletişim halinde olmak* kodları elde edilmiştir. Velilerin bazılarının okul- aile iş birliğine dair bilgiye gereksinimlerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul- aile iş birliğini okulda öğrenilenlerin evde ebeveynlerce pekiştirilmesi, desteklenmesi olarak tanımlayan **V.1**: “...benim direk aklıma eğitimde hani öğretmen bir şey öğretiyorsa onun evde anne tarafından veya baba tarafından tekrar edilip pekiştirilmesi anlamı geliyor.” sözleriyle ifade etmiştir. **V.2**: “...biz mesela çok eksikiz. Yeri geliyor ben Esra hocadan çok şey alıyorum mesela. Yani evde devam edebiliyoruz bu bence. Yani aile ile okulun, öğretmenlerin birebir anlaşarak ilerlemesidir diye düşünüyorum.” şeklinde okul- aile iş birliğini, öğretmen ve ebeveynin anlaşarak çocuğun eğitiminde hem okul hem de ev ortamında bütünlük sağlanması olarak belirtmiştir. **V.3** okul-aile iş birliğini “*çocuğun yetiştirilmesi noktasında bizim onlara katamadığımızı daha bilinçli şekilde öğretmenlerin vermesi diye düşünüyorum*” şeklinde iş birliği olarak değil tek yönlü bir eğitim olarak tanımlamıştır. **V.4** okul-aile iş birliğini tanımlarken sadece çocuk hakkında her türlü bilginin ailesiyle paylaşılması olarak değerlendirmiş: “Okul-aile iş birliği aslında öncelikli olarak çocuğun birebir takip edilmesi öğretmen tarafından ve orada kim onunla ilgileniyorsa birebir eğer takip ediyorlarsa gelişimini bu her yönden olabilir, duygusal gelişimi, sosyal gelişimi, fiziksel gelişimi, tabi bunu elbette ki uzmanların yapmış olması bir manada ama eğer bu gelişim takip ediliyorsa özellikle duygusal anlamda ki bunu çok önemsiyorum ben o takibinin annesiyle, ailesiyle paylaşılması.” sözleriyle açıklamıştır. **V.5**’e aynı soru yöneltildiğinde: “Okul-aile iş birliği bende bir kişinin görevli olup da hani ilk önce onunla ilgili maddi manevi şeyleri görüşebileceğim kişi olarak düşünüyorum. Okulun en sorumlu kişisi deyim.” olarak tanımlamış, okul-aile iş birliğini okulun yetkili kişisi ile kurulan iletişim şeklinde ifade etmiştir.

4.3.2.3. Aile Katılımı Etkinlikleri

Velilerle yapılan görüşmelerde aile katılımı faaliyetlerinin neler olabileceği sorulmuş, *aile eğitimi, sınıf içi etkinlik, okul gezisi, sosyal organizasyonlar* olarak sınırlı sayıda etkinlik ifade ettikleri görülmüştür. Velilerin aile katılımı faaliyetleri hakkında bilgiye gereksinimlerinin olduğu, öğreticilerce değerler eğitiminde farklı katılım etkinliklerinin uygulanmadığı görülmüştür.

Okul- aile iş birliği kapsamında nasıl faaliyetler yapılabilceği sorulduğunda velilerden bazılarının aile eğitimine ihtiyaç duyduklarını belirttikleri görülmüştür. **V.1** bu konuda: *“Mesela çocuğuma eğitim verme noktasında bende eğitilsem çocuğuma daha fazla faydam olur mesela. ... yani çok küçük bilgi bile annede çok farklı ışık yakabiliyor, daha farklı öğitebiliyor gerçekten çok etkili bir şey. Annelerin de daha çok eğitilmesini isterim. Eğitilmeyi çok isterim gerçekten çocuğumun eğitimi noktasında. Öncelikle anne eğitimi. Sonra anne eğitildikten sonra çocuğuna nasıl eğitim vermesini öğretince o zaten aktiviteye dönüşür evde.”* **V.2:** *“Yani ne bileyim çocukların eğitim aldığı kadar bizler de keşke eğitim alabilsek mesela nasıl gebelikte gebelik eğitimi var onun gibi mesela. Hani çok eksik kaldığımı ne kadar bilsem de çocuklara göre eksik kaldığımı hissettim. İşte nasıl deyim keşke bizlere de böyle önden bir eğitim sağlanabilse de onu biz de alabilsek. Kendimce bir eksiklik hissediyorum ama muhtemelen benim gibi birçok anne baba vardır.”* şeklinde ifade ederek çocuk eğitimine dair aile eğitimi faaliyetine ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. Aynı soru **V.4**’e yöneltildiğinde sınıf içi faaliyetlerin olabileceğini ifade ederek, çocuğunun bu konuda çok istekli olduğunu: *“Mesela bir annenin sınıf içinde olması bence çok da büyük bir artı yaratabilir diye düşünüyorum. Yani mesela ben pek çok defa kızımdan bunu duyuyorum. Anne sen de gelsene okula, sınıfımıza girsene bak neler var orada. Onları sana göstermek istiyorum. Yani çocuğun böyle bir paylaşım duygusu var. Kendini mutlu hissettiği alanda bazen annesini de görmek istiyor, ailesine de o mutluluğu yaşatmak istiyor diye düşünüyorum. ... Yani anneler okula gidip hani çocukları tarafından bir okul gezisi yaptırmak mesela, anne sınıf ortamına girip de arkadaşlarıyla bir tanışma. Hani bir tören yapılacaksa bu eğer olacaksa okulda Kur’an-ı Kerim’e geçme töreni olabilir, çocuğun özel bir zamanında birlikte olmak olabilir”* sözleriyle belirtmiştir. **V.5**’te aynı şekilde aile katılımı faaliyetleri olarak sınıf içi etkinlikleri vurgulamış, bu

etkinliğin çocukları çok mutlu edeceğini: “Mesela velilerin okul içindeki katılımları sağlanabilir. Şöyle mesela her konuda uzman olan bir veli hani çocuklarla iletişim kurdurulabilir, anlatılabilir. Mesela mesleği farklı olan gruplardan kişiler çağırılıp çocuklara tanıtılabilir. Ne bileyim hikâye saati olup her gün veya her hafta bir veli çağırılabilir. ...O çocuğun velisi olan çocuğun, çocuk tarafından heyecan sevinç olduğunu düşünüyorum. Annem geldi kitap okudu. Annem geldi mesleğini tanıttı. O çok güzel bir düşünce. Her hafta aa benim annem de gelecek, çocuğun içinde değişik bir duygu oluşabiliyor. Dini yönden de olabilir mesela. Hikayelerde anlatılabilecek şeylerde bence böyle şeylerde desteklenebilir.” ifade etmiştir. **V.3:** “Neler yapılabilir mesela, mesela mahrem bölgeleri mesela öğretmen çocuklara, çocuklar bizden almadıklarını öğretmenden daha iyi öğrenir diye düşünüyorum. Pandemiden dolayı ben onlara anlattıklarımı, duaları falan hocadan topluluktan daha iyi daha örnek olarak arkadaşlarını daha güzel verilebilir.” şeklinde sorulan soruyu cevaplamıştır.

Görüşme kapsamında hem velilerin ifade ettiği çalışmaların hem de daha farklı aile katılımı çalışmalarının okullarında yapılıp yapılmadığı sorulmuş, yapılmıyorsa neden yapılmadığı konusunda düşüncelerinin ne olduğunu ifade etmeleri istenmiş; görüşme sonunda velilerin söyledikleri ve daha farklı aile katılımı çalışmalarının yapılmadığı, yapılırsa güzel olacağını ifade ettikleri, ayrıca neden yapılmadığını bilmediklerini ya da farklı birkaç sebepten dolayı olabileceğini ifade ettikleri görülmüştür. Bu konuda **V.1:** “Toplantılar yapılarak bu biraz daha sağlanmaya çalışılıyor. ...Burada öyle bir şey olmadı hiç ama çok da güzel olur hani.” **V.2:** “...öyle bir etkinlik için çağırılmadım ama eve de dersler gönderiliyor (kitap çalışmasını kastediyor), bu kadar yani. ... Yani bilemiyorum onu bir fikrim yok.” şeklinde ifade etmiş, **V.3**’te benzer şekilde: “Şu ana kadar hiç yapılmadı. Sadece hatırladıklarım Halil Ahmet’in okulda yetiştiremediklerini eve yolladıkları var. (Kitap çalışmasını kastediyor). Onun harici bir çalışma olmadı.” sözleriyle ifade etmiştir. **V.4** pandemiden dolayı yapılmamış olabileceğini ifade ederek: “Hastalıktan kaynaklı yapılamadığını düşünüyorum. Belki çok da yapılmak istenmiştir diye de tahmin ediyorum ama çok yapılmadı açıkçası.” neden yapılamadığı noktasında düşüncesini belirtmiştir. **V.5**’e ise çeşitli aile katılım etkinliklerinin neden yapılmadığına dair düşüncesi sorulduğunda velilerden kaynaklı olabileceğini “Bence velilerin de bu noktada eksikliği var. Onlar

belki yoğunluktan dolayı tam net düşünemeyebilirler ya da yoğunluktan buna fırsat kalmayabilir ama bizim de taleplerimiz olmalı, ben bunu düşünüyordum ama bir türlü vakit bulamamaktan. Biz de yani velilerin de eksik olduğu kısımlar var. Yeni fikirlerle gelebilirler. Her şeyi mesela öğretmenlerden beklememek gerekiyor.” şeklinde görüş belirtmiştir.

4.3.2.4. İletişim Etkinlikleri

Velilerle yapılan görüşmelerde velilere, öğretmenleriyle iletişimde hangi iletişim yollarını kullandıkları, veli toplantılarının yapılıp yapılmadığı, yapılıyorsa ne sıklıkla yapıldığı ve toplantı içeriğinde hangi konulardan bahsedildiği sorulmuş; velilerin açıklamaları neticesinde öğretmen ile iletişimde bireysel görüşme, mesajlaşma, telefon görüşmesi, çıkış saatleri, WhatsApp uygulamasını kullanmayı tercih ettikleri, veli toplantısına çağırıldıkları, yılda 2 kez düzenlendiği, toplantılarda çocuk eğitimi ve davranışı, kurs bilgilendirmeleri gibi genel konuların ele alındığı belirlenmiştir. Veli-öğretmen görüşmesinde çocuğun eğitimi hakkında fotoğraf, video ve bilgilendirmenin yoğunlukla WhatsApp gruplarından yapıldığı görülmüştür.

Velilerden bazıları hem bireysel hem de veli toplantılarına çağırıldıklarını, **V.1** bu noktada toplantılarda öğretmenin yaptığı bilgilendirmelerden memnun kaldığını: “Yani ayrı ayrı çağırıldığımız da oldu geçen veli toplantımız da oldu. Geçen dönem 1 kez toplantı oldu yanlış hatırlamıyorsam bu dönem de bir kez toplandık. Bireysel bir kez yüz yüze görüşmemiz oldu. Daha çok çocuğum hakkındaki bilgileri, eksikliklerini, nasıl davranmamız gerektiğini, benim beklentilerimin neler olduğu, bizden bir beklentiniz var mı, soruları oldu. Hani yol gösterici oldu daha çok. ...Birkaç bilgi bile bana o çocuğun içindeki sıkıntıyı atması kendini ifade etmesi resimlere dökülmesi ile ilgili o yol göstermesi tabii ki de bende ekstra bir bilgi oldu ekstra bir şey oldu belki ben bu bilgiyi diğer çocuğumda da uygulayacağım.” ifade etmiş; **V.2** ise benzer ifadeler kullanmış ve öğretmenleriyle rahatlıkla her zaman iletişim kurabildiğini: “Toplu olarak 2 sefer yapıldı ayrıca bir kez de tek olarak görüşmemiz yapıldı hocamızla. Ne zaman istesem de arayıp görüşme yapabiliyorum hocamızla.” sözleriyle açıklamıştır. **V.3:** “İki defa oldu. Birebir de biz hocayla çok konuşuyoruz Allah razı olsun. İki defa oldu toplantı. Bir okulun başında oldu bir de dün oldu.” ifadelerini kullanırken; **V.4** veli toplantısına

çağırıldığını, istediği zaman yüz yüze görüşme yapabildiğini, öğretmenin buna fırsat sunduğunu: *“Veli toplantısı şeklinde oldu. Ama zaman zaman istersek de bireysel görüşmeleri yapabiliyoruz. Mesela ben birebir çocuğumla ilgili bir görüşme yapmak istiyorum dediğimde öğretmenden olumlu cevap alıyorum.”* şeklinde ifade etmiş ayrıca toplantının içeriği ile ilgili *“Önce tek tek tanıyarak ve çocuklarıyla ilgili nedir bu okuldan beklentiniz diye önce onun cevabını aldı ve onları hep not ederek gitti. Sonra kendisinin bu aşamaya kadar ne yaptığını, derslerle ilgili hedeflerinden bahsetti.”* açıklamalarında bulunmuştur. **V.5:** *“Birinci dönem içinde 2 kez yapıldı. Bir de Kur'an merasimi için ekstra bir toplantı yapıldı ama grubumuz var zaten her gün her şekilde bize bilgi veriliyor her yapılan etkinlik adına bize bilgi veriliyor. ...Veli toplantılarımızda genel olarak isim verilmeden gözlemler söyleniyor hocaların. Çocukların durumları aktarılıyor veya gerçekten sıkıntılı olan ama isim verilmiyor bu hiç olmadı söylenmiyor, ortak velilere fikir soruluyor bu konuda ne yapılabilir? Ne yapabiliriz diye bize de soruluyor, önerilerimiz alınıyor.”* ifadeleriyle WhatsApp uygulamasıyla veli toplantısı haricinde daha sık bilgi aldıklarını ve veli toplantısının içeriğinde genel bilgilendirmenin yapıldığını, problem durumlar hakkında bilgi verilerek fikirlerinin alındığını belirtmiştir.

Velilere öğretmenleriyle kullandıkları iletişim yolları ve bu iletişim yollarında sorun yaşayıp yaşamadıkları sorulmuş; görüşme sonunda iletişim yolu olarak bireysel görüşme, mesajlaşma, telefon görüşmesi, çıkış saatleri, WhatsApp uygulaması kullanmayı tercih ettikleri ve bu iletişim yollarında sorun yaşamadıkları, memnun oldukları belirlenmiştir. **V.1:** *“Telefon, WhatsApp, birebir görüşmek istersek de her zaman kapısı açık zaten, ben eminim yani o konuda hiçbir sıkıntım yok zaten.”* şeklinde ifade etmiş; **V.2:** *“Yüz yüze de oldu, mesaj olarak (WhatsApp) da oldu, telefonla da görüşerek oldu. Kapıda her çıktığımızda karşılaştığımızda o zaman da muhabbetimiz oldu. Yani özel olarak çağırılma değil de karşılaştığımız zaman bile vakit ayırabiliyor hocamız sağ olsun. ... yo hayır, gayet rahat ve güzel geçiyor. Benim için çok faydalı geçiyor hatta.”* **V.4:** *“Zaman zaman telefonda görüşme şeklinde oluyor, yüz yüze görüşme şeklinde de oldu, mesajlaşma şeklinde bu şekilde onun dışında olmadı. ... WhatsApp yoluyla bildiriyor. Bizde oradan o hafta neler işlendiğini ve bizim ona o işlenen konuya nasıl destek olacağımız konusunda bilgilendiriliyoruz. Daha çok*

WhatsApp.” sözleriyle çocuğunun eğitimi hakkında bilgilendirmeyi daha çok WhatsApp aracılığı ile aldığını, benzer şekilde V.3’e de eğitim hakkında bilgilendirmeyi “*Bunları WhatsApp’tan alıyorum.*” şeklinde belirtmiştir. V.5 ile yapılan görüşmede “*Burada her gün yapılan etkinlikler, eksiklikler paylaşıyor. ... Her gün ben mesela çocuğumun ne yaptığını evdeyken mesela çocuğum bunu yapıyor diye her gün yapılan etkinliği görüyorum resim, video olarak bu çok güzel bir şey bence.*” şeklinde iletişimde WhatsApp uygulaması ile yapılan bilgilendirmeden memnuniyetini ifade etmiştir.

4.3.2.5. Aile Eğitimi

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerde, velilere çocuklarının eğitimini ve gelişimini desteklemek için kurumda eğitim verilmesi ve eğitim isterlerse hangi konularda istedikleri sorulmuştur. Bu kapsamda görüşme yapılan velilerin her birinin eğitime ihtiyaç duydukları tespit edilmiş, *yöntem ve metot, sosyalleşme, iletişim kurma, çocuk gelişimi ve eğitimi ve anne-baba tutumu* kodlarıyla almak istedikleri eğitim konuları kodlanmıştır.

V.1 ile görüşmenin sonucunda aile eğitimine istekli olduğu belirlenmiş, aile eğitimi almak istediği konuyu “*Ya şöyle çocuğa bilgi aktarımı konusunda nasıl bir yol izlenilmesi gerekiyor? Hani çocuğu ezmek için, çocuğu zorlamamak için, ona daha faydalı bilgiler verme konusunda nasıl yöntemler var yöntem ve metotları öğrenmek isterim hani, çocuğa ahlaki değerlerin aşılmasında olsun, hani dini bilgiler matematiksel bilgiler, İngilizce hani bu hani bu tür bilgilerin verilmesinde nasıl bir yol izlenmeli, metotları öğrenmek isterim*” şeklinde ifadeleriyle çocuğun eğitimine dair yöntem ve metot öğrenmek istediğini, bu konuda eğitim almak istediğini belirtmiştir. V.2’ye çocuğun eğitimi ve gelişimine dair eğitim isteyip istemediği sorulduğunda “*Tabi ki çok isterim. Sosyalleşmesi açısından mesela, hani evde ben onun sosyal olduğunu düşünüyorum mesela ama dışarıda daha farklı gördüm bunu.*” açıklamalarıyla çocuğunu nasıl sosyalleştirebileceğine dair eğitim istediğini ifade etmiştir. V.3 ise: “*İsterim. Yani çok isterim. Daha bilinçli bir anne olmak isterdim. Ama kitap falan okuyorum. Bununla ilgili. ...İletişim konusunda mesela. Sinir mesela. Halil Ahmet sinirlendiği zaman nasıl bir ona pozisyon, ne yapabilirim. Çünkü o sinirlenince biz de*

sinirleniyoruz. Ona sakın olmamız gerektiğini biliyorum ama nasıl sakinleştirebilirim. Ondan sonra ders çalıştırma olarak.” açıklamalarında çocuğuyla sağlıklı iletişim kurabilme konusunda eğitim almak istediğini belirtmiştir. V.4: “Aslında olabilir. Çok da güzel olur yani evet müftülük kanalıyla bazen bu tarz seminerler yapılıyor ama belki de hani bir psikolog olarak gelip de ya da alanında yine uzman çocuk eğitimiyle alakalı, eğitimini tamamlamış bir silsile şeklinde olabilir diye düşünüyorum. Aslında tek bir seminer olarak değil de zaman zaman işte bu aylık olabilir, on beş günde bir olabilir, bu şekilde belirli aralıklarla bu tarz eğitimlerin verilmesini kesinlikle tercih ederim. Ve seve seve katılırım. ... şu olabilir sanırım belki de geçmişte belki de daha küçük yaşlarında hani o yaşla ilgili çocuğun verebileceği doğal tepkiler yani çocuk o yaşta ne hisseder, nasıl yaşar, neye nasıl tepkiler verir veya olaylar karşısındaki bu tepkisinin anlamı nedir gibi aslında genel anlamda çocuk gelişimiyle ilgili belki bu eğitim daha böyle erken yaşlarda annelere verilmiş olursa çok daha sağlıklı olacağını düşünüyorum.”. V.4’te alanında uzman kişiler tarafından çocuk gelişimiyle ilgili eğitim almak istediğini dile getirmiştir. Son olarak V.5 bu konuda: “İsterim. ...: Ya ben iki çocuğum var haliyle küçük daha çok ilgi istiyor büyük biraz geride kalıyor biraz ona baskı uyguladığımı düşünüyorum hani o küçüktür sen yapma sen büyüksün sen yapma, birazcık ötelediğimi düşünüyorum çocuğumu. ...Uzman psikologlar tarafından, hani bu yaş grubuna davranışlar konusunda söylemesini isteriz. Uzman bir kişinin diliyle anlattığımız zaman daha bence verimli oluyor. Mesela biz veliler olarak çocuğun özel bölgelerine dokundurtulmamamız gerektiğini belki kızım şurayı şöyle bu sefer çocuk aa bana şöyle mi yapacaklar, kötü etkileyebiliriz ama o hocaların öğrettiği şekilde anlattığımızda evet hani haklısın. Bu onun kafasına daha kalıcı travma değil de daha böyle anlatıcı.” düşüncelerini ifade etmiş, görüşme sonucunda çocuklarına davranış ve tutumu, çocuk gelişimi noktasında yaş grubunun özellikleri ve çocuğun yaşına uygun hitap etme konularında zorluk yaşadığı ve bunlar hakkında eğitim almak istediği sonucuna ulaşmıştır.

4.3.2.6. Beklentiler

Velilere görüşme kapsamında son olarak okul- aile iş birliği noktasında öğretmenden beklentilerinin ne olduğu, bu konuda herhangi bir öneri veya görüşleri olup olmadığı sorulmuş, cevaplar memnuniyet, sınıf içi etkinlikler ve aktif veli katılımı şeklinde

kodlanmıştır. Veli görüşleri incelendiğinde velilerin genel itibariyle memnun olduklarını ifade ettikleri görülmüştür. **V.1** bu konuda: “Hmmm...*Muhakkak bunu daha öncesinde düşünmüşümdür, bir şeyini görüp de Ömer Akif’in ayy keşke öğretmeni de bu şekilde yapsaydı böyle olmazdı dediğim olmuştur belki ama, şu an hiç aklıma gelmiyor açıkçası. Çünkü gün geçtikçe Ömer Akif’te gelişme gördüğüm için sanki onlarda kapandığı için artık hani o eksiklikleri kapandığı için şu an bu soruya bir cevabım yok maalesef.*” açıklamasını yaparken **V.2**: “Yok, memnunum” şeklinde kısa ve memnun olduğunu ifade eden net bir cevap vermiştir. **V.3**: “Yani yok sanırım.” cevabını vermiş, **V.4**: “*okul- aile dediğimiz belki hani bu bir araya gelmelerin biraz daha arttırılması olabilir yani hani annelerle çocukların daha çok buluşması, bu ortamların daha çok arttırılması olabilir, ailenin katılımı çünkü hani ben özellikle kendi çocuğumda bunu çok hissettiğim için hani zaman zaman yanında görmeyi seven bir çocuk.*” **V.5**: “Yani az önce dediğim gibi veliler biraz daha aktif hale getirilebilir. Başka eksiklikler görmediğim için. Yani herkesin tabi eksiklikleri var benim de var. Çok da eleştirmek istemiyorum gerçekten çok da verimliler. En güzel yanları da samimi olmaları. Hocam ben bu yanlışı gördüm hani rahatsız oldum dediğinizde hemen düzeltiyorlar.” sözleriyle hem memnuniyetini hem de çocuklarının eğitiminde biraz daha velilerin aktif hale getirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde farklı veri toplama araçlarıyla elde edilen bulgular okuma kolaylığı sağlamak ve konuya genel bakış açısı kazandırmak amacıyla araştırmanın alt amaçları doğrultusunda tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. Mevcut Durum Bulgularına İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu başlık altında öğretmenlerin değerler eğitiminde yer verdikleri aile katılım stratejilerinin mevcut durumuna dair bulgulara ilişkin tartışma ve yorum ile öğretmenlerin değerler eğitimi çalışmalarında yer verdikleri aile katılım stratejilerine dair görüşlerinin; yaş, eğitim durumu, meslekî kıdem, statü, kurslarda görevlendirilme şekli, sınıf mevcudu, öğrencilerin yaş grubu gibi değişkenlere göre karşılaştırılmasına dair bulgulara ilişkin tartışma ve yorum alt başlıkları sırasıyla aşağıda verilmiştir.

5.1.1. Öğreticilerin Değerler Eğitiminde Yer Verdikleri Aile Katılım Stratejilerinin Mevcut Durumuna Dair Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

Çalışma sonucunda, öğretmenlerin değerler eğitimi çalışmalarında yer verdikleri aile katılım stratejilerinin sıklık düzeyine dair bulgular incelenmiş, öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarında öğretmen-aile iletişim temelli stratejileri “*sık sık*” düzeyinde kullandığı, aynı düzeyde ev temelli stratejilere de uygulamalarında yer verdikleri, okul-aile temelli stratejileri “*ara sıra*” düzeyinde kullandıkları, öğretmen temelli stratejilere ise “*nadiren*” yer verdikleri, son olarak ölçeğin tamamında yer alan stratejileri “*ara sıra*” düzeyinde uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bulgulara göre öğretmenlerin aile ile iletişim kurmada veli toplantıları, çıkış saatleri görüşmeleri, çocukların etkinliklerini çekmek için fotoğraf makinesi kullanma, telefon görüşmeleri, haber mektupları gibi öğretmen- aile iletişimini sağlayacak etkinliklere sık sık yer verdikleri söylenebilir. Aynı şekilde ev temelli uygulamalarda, ev ziyaretlerine giden öğretmenlerin ziyaretlerinde özenli davranma, planlama yapma ve ziyaret sonucu değerlendirme yapma gibi uygulamalara sık sık düzeyinde yer verdikleri görülmektedir.

Öğreticilerin aile eğitimi yapma, aile eğitim etkinlikleri planlama, sınıf içi etkinliklerde ailelere yer verme, çocuklara katkı sağlama noktasında veliye rehberlik etme ve ev programları hazırlama gibi okul-aile temelli stratejileri ara sıra düzeyinde kullandıkları; kitapçık ve afiş hazırlama, kermes düzenleme, dilek kutusu ve makale kutusundan faydalanma, kitaplık oluşturma gibi öğretmen temelli aile katılım etkinliklerine nadiren yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin tamamında yer alan aile katılım stratejilerini ise ara sıra düzeyinde uyguladıkları belirlenmiştir. Gökyer (2017), yapmış olduğu çalışmada farklı illerde görev yapan 310 öğretmen üzerinde bu araştırmada kullanılan Keleş ve Dikici Sığırtmaç (2016)'a ait ölçeği uygulamıştır. 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. Gökyer (2017)'in ulaştığı sonuçlar ile bu çalışmada ulaşılan sonuçlar arasında kısmen farklılıklar görülmektedir.

5.1.2. Öğreticilerin Değerler Eğitimi Çalışmalarında Yer Verdikleri Aile Katılım Stratejilerine İlişkin Puanlarının Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Dair Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

Yaş değişkenine göre, öğretmenlerin değerler eğitiminde uyguladıkları aile katılım stratejilerine dair puanlarının *Öğretmen-Aile İletişim Temelli*, *Öğretmen Temelli* ve *Okul-Aile Eğitimi Temelli* boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Gruplar arasında farklılıklar incelendiğinde; yaş grubu 41 ve Üzeri olan öğretmenlerin *Öğretmen-Aile İletişim Temelli* boyutuna ilişkin puanları, yaş grubu 36-40 olan öğretmenlerin *Öğretmen-Aile İletişim Temelli* boyutuna ilişkin puanlarından görece yüksek olduğu görülmüştür. Yine yaş grubu 41 ve Üzeri olan öğretmenlerin *Öğretmen Temelli* ve *Okul- Aile Eğitimi Temelli* boyutlarına ilişkin puanlarının, yaş grubu 36-40 olan öğretmenlerin puanlarından görece yüksek olduğu belirlenmiştir. *Ev Temelli* boyutunda ve *toplam* boyutlarında, öğretmenlerin bu boyutlarda uyguladıkları aile katılım stratejilerine dair puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Bu sonuçlar Ural ve Günşen (2021)'in yapmış oldukları araştırma sonuçları ile örtüşmemektedir. Ural ve Günşen (2021) yapmış oldukları çalışmada okul

öncesi öğretmenlerinin yaşlarının aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarında etkili olmadığını yani okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarının aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarını etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır. Bayraktar, Güven ve Temel (2016) ise yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin özellikle (26-30) yaş aralığında bulunan öğretmenlerin yaşları ile aile katılım çalışmalarına yönelik tutumları arasında anlamlı fark bulmuştur. Farkın olması yapılan bu çalışmayı desteklemektedir.

Eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin değerler eğitiminde uyguladıkları aile katılım stratejilerine dair puanlarının karşılaştırılması incelenmiştir. Ölçeğin tüm boyutlarında öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarında kullandıkları aile katılım stratejilerine dair puanlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Ural ve Günşen (2021) yapmış oldukları çalışmada araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin, mezun oldukları okul türleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Yani okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları okul türleri aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarını etkilememektedir. Şıvgın (2005) tarafından yapılan araştırmada da okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin aile katılım çalışmaları hakkında görüşleri ile en son mezun oldukları okul türü arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. İncelenen araştırmaların sonuçları ile yapılan araştırma benzerlik göstermektedir. Abbak (2008) ise yapmış olduğu araştırmada aile katılım etkinliklerine ön lisan mezunu olan öğretmenlerin tüm etkinliklerde orta ve üst düzeyde yer verdikleri, lisans mezunu olan öğretmenlerin kategoriler arasındaki dağılımda çok büyük farklılıklar olmamasına rağmen alt düzeyde yer verdikleri sonucuna ulaşarak öğretmenlerin eğitim durumlarına göre aile katılım etkinliklerine yer verme durumları arasında farklılık olduğunu tespit etmiştir. İncelenen bu araştırma yapılan çalışma ile uyuşmamaktadır.

Meslekî kıdem değişkenine göre öğretmenlerin değerler eğitiminde uyguladıkları aile katılım stratejilerine dair puanlarının karşılaştırılmasında, ölçeğin tüm boyutlarında öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarında kullandıkları aile katılım stratejilerine dair puanlarının meslekî kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Ural ve Günşen (2021)'de yaptıkları araştırmada araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yıllarının aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarında etkili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bayraktar, Güven ve Temel

(2016)'inde yaptıkları araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumları ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Yapılan başka bir araştırmada ise Şıvgın (2005), okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yaptıkları aile katılım çalışmaları ile kıdem yılları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. İncelenen bu araştırmaların sonuçları ile yapılan bu araştırma benzerlik göstermektedir. Ancak yapılan bazı araştırmalar incelendiğinde yapılan bu araştırma ile farklılık gösterdiği görülmektedir. Gökyer (2017) tarafından yapılan çalışmada kıdem yılı ile öğretmenlerin aile katılım stratejilerini kullanma düzeyleri arasında bazı boyutlarda farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre öğretmen destekli aile iletişimi alt boyutunda, kıdem yılı az olan öğretmenlerin bu alt boyuttaki stratejileri daha az kullandıkları, ancak kıdem yılı 18-22 olan öğretmenlerin kıdem yılı düşük olan öğretmenler gibi aile destekli iletişim stratejilerini düşük seviyede kullandıkları; aile eğitimi alt boyutunda ise kıdem yılı 1-2 yıl olan öğretmenlerle, kıdem yılı 18-22 yıl olan öğretmenlerin aile eğitimi stratejilerini daha fazla kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bir başka araştırmada, Güven, Bayraktar ve Temel (2017), kıdem yılı ile farklılık tespit etmişler ve kıdem yılı 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin kıdem yılı 6-10 yıl ile 11 yıl ve üstü olan öğretmenlere göre daha yüksek oranda aile eğitim etkinliklerini hazırlama uygulama ve değerlendirme aşamalarını uyguladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Aydoğdu ve Kılıç (2016), öğretmenlerin kıdemleri ile aile katılımı tutumlarını incelendiğinde, 20 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin aile katılım tutumlarının, 10 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin aile katılım tutumlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğunu tespit etmiştir. Atakan (2010) araştırmasında, öğretmenlerin aile katılımı çalışmalarını uygulamalarına yönelik görüşlerinin mesleki kıdemlerine bağlı olarak anlamlı farklılık gösterdiği, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin aile katılımı çalışmalarını tercih etme konusunda diğer mesleki kıdeme sahip öğretmenlere oranla daha olumlu düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Abbak (2008)'in çalışmasına göre meslek yılı fazla olan öğretmenlerin aile katılım etkinliklerine yer verme sıklıkları artmakta iken; meslek yılı az olan öğretmenlerin aile katılım etkinliklerine yer verme sıklıklarının etkinliğe göre değişiklik gösterdiği araştırma sonucunda belirlenmiştir. Yapılan bu çalışma incelenen çalışmaları desteklememektedir.

Statü değişkenine göre öğretmenlerin değerler eğitiminde uyguladıkları aile katılım stratejilerinin karşılaştırılması incelenmiş, *Öğretmen Temelli*, *Okul-Aile Eğitimi Temelli* ve *Toplam* boyutlarında öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarında kullandıkları aile katılım stratejilerine dair puanlarının statü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Gruplar arasında farklılıklar incelendiğinde; statüsü Fahri olan öğretmenlerin *Öğretmen Temelli* boyutuna ilişkin puanlarının, statüsü Kadrolu ile 4-B Sözleşmeli olan öğretmenlerin *Öğretmen Temelli* boyutuna ilişkin puanlarının görece yüksek olduğu belirlenmiştir. *Okul-Aile Eğitimi Temelli* ve *Toplam* boyutlarında ise statüsü Fahri olan öğretmenlerin bu boyutlara ilişkin görüşleri; statüsü 4-B Sözleşmeli olan öğretmenlerin boyutlara ilişkin görüşlerinden görece yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. *Öğretmen-Aile İletişim Temelli* ve *Ev Temelli* boyutlarında ise, öğretmenlerin bu boyutlarda uyguladıkları aile katılım stratejilerine dair puanlarının statü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Benzer şekilde Gökçer (2017) araştırmasında unvan değişkenine göre, öğretmen destekli aile iletişimi, öğretmen-aile bilgilendirme alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark tespit etmiş, ölçeğin tamamında aday öğretmenler aile katılım stratejilerini, öğretmenlere göre daha az kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bayraktar, Güven ve Temel (2016) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumları ile çalıştığı kadro değişkenine göre arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Kurslarda görevlendirilme şekli değişkenine göre öğretmenlerin değerler eğitiminde uyguladıkları aile katılım stratejilerinin karşılaştırılması incelenmiştir. Ölçeğin tüm boyutlarında öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarında kullandıkları aile katılım stratejilerine dair puanlarının kurslarda görevlendirilme şekli değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği, öğretmenlerin görüşlerinin benzer olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Sınıf mevcudu değişkenine göre, öğretmenlerin değerler eğitiminde uyguladıkları aile katılım stratejilerinin karşılaştırılması incelenmiş, ölçeğin tüm boyutlarında öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarında kullandıkları aile katılım stratejilerine dair puanlarının, sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği, öğretmenlerin görüşlerinin benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aydoğdu ve Kılıç (2016)

yaptıkları çalışmada öğretmenlerin görev yaptıkları sınıfın mevcuduna göre aile katılımı tutum puanlarında anlamlı farklılaşma olup olmadığını araştırmış, buna göre öğretmenlerin aile katılımı tutumları üzerinde görev yaptıkları sınıfın mevcudunun, anlamlı etkiye sahip bir değişken olmadığı, sınıfın mevcuduna göre aile katılımı tutumlarında anlamlı farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bir başka çalışmada ise Atakan (2010), öğretmenlerin aile katımlı çalışmalarını tercih etme durumlarına yönelik görüşleri ile okuttukları sınıfların mevcutları açısından anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. İncelenen bu araştırmalar, yapılan araştırmanın bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Öğreticilerin çalıştığı yaş grubu değişkenine göre öğreticilerin değerler eğitiminde uyguladıkları aile katılım stratejilerinin sınıflarındaki öğrencilerin yaş grubuna göre karşılaştırılması incelenmiştir. *Öğretmen-Aile İletişim Temelli* boyutunda öğreticilerin değerler eğitimi uygulamalarında kullandıkları aile katılım stratejilerine dair puanlarının sınıflarındaki öğrencilerin yaş grubu değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Gruplar arasında farklılıklar incelendiğinde; öğrencileri karma yaş grubu olan öğreticilerin *Öğretmen-Aile İletişim Temelli* boyutuna ilişkin görüşlerinin, öğrencileri 4-5 yaş grubu olan öğreticilerin *Öğretmen-Aile İletişim Temelli* boyutuna ilişkin puanlarından görece yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeğin diğer boyutlarında ise öğreticilerin bu boyutlarda uyguladıkları aile katılım stratejilerine dair puanlarının sınıflarındaki öğrencilerin yaş grubu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür.

5.2. Öğretici ve Veli Görüşme Verileri ile İlgili Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

Erken çocukluk dönemi değerler eğitimi veren kurumlarda aile katılımının öğretici ve veli görüşlerine göre incelenmesine yönelik olarak yapılan durum çalışması kapsamında, öğretmenlerle ve velilerle görüşmeler yapılmış, öğretmenlerin ve velilerin aile katılımına dair görüşleri belirlenmiştir. Bu başlık altında 4-6 Yaş Kur'an Kursu öğretmenleri ve velileri ile yapılan görüşmelere dair bulgulara ilişkin tartışma ve yorum birlikte verilmiştir.

Araştırmada öğreticilere ve velilere aile katılımı hakkında ne düşündükleri sorulmuş, bulgular incelendiğinde öğreticilerin aile katılımını daha çok ailenin çocuğın eğitimine dahil olması, eğitimin dışında kalmayarak evde destek vermesi, aileye eğitim verilmesi ve çocuğın eğitiminde aile ile iletişim halinde olunması şeklinde tanımladıkları görölmüşür. Aynı zamanda görüşme sırasında öğreticilerin aile katılımının ne olduğunu tanımlarken aile desteğini eğitimde gerekli gördükleri belirlenmiş, bunun neticesinde öğreticilerin, ailenin çocuğın eğitimindeki yerinin ve öneminin farkında oldukları ortaya çıkmıştır.

Velilerin ise aile katılımını, öğretmenin öğrettiklerinin aile tarafından evde desteklenmesi, okul ile iletişim halinde olmak, öğretmenin çocuk hakkında bilgi vermesi, ailenin vermekte zorlandığı eğitimi öğretmenin sağlaması şeklinde tanımladıkları görölmüşür. ÖĞreticilerin ve velilerin görüşleri birlikte değerlendirildiğinde öğreticilerin aile katılımını ailenin eğitime dahil edilmesi, çocuğın evde desteklenmesi ve aile ile iletişim halinde olmak olarak ele aldıkları, velilerin ise daha çok iletişim, evde destekleme ve bilgi akışı şeklinde ifade ettikleri belirlenmiştir. ÖĞreticiler ve velilerin tanımlarında benzerliklerin ve farklılıkların olmasında öğreticilerin ve velilerin aile katılımı konusundaki farkındalıklarının yeterli olmamasının etkili olduğu düşünölmektedir. Çünkü öğreticiler aile katılımını her ne kadar aileyi eğitime dahil etmek, aileyi desteklemek olarak tanımlasalar da aile katılımını daha çok evde ailenin eğitime destek olması olarak algıladıkları, eğitime aileyi nasıl dahil edeceklerine dair yeterli bilgilerinin olmadığı, nasıl bir yol izleyeceklerini bilmedikleri görölmüşür.

Benzer bir çalışmada Sağlam ve Çalışkan (2017), okul öncesi eğitimde aile katılımına ilişkin ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi üzerine MEB’e bağlı çeşitli anaokullarında 10 öğretmen ve 10 ebeveyn ile görüşme yapmıştır. Yaptıkları çalışma neticesinde öğretmenlerin, aile katılımını ailenin eğitim-öğretim sürecine dâhil edilmesi şeklinde tanımladıkları, ebeveynlerin ise aile katılımını daha çok çocuğın okulu ile aile arasında iletişim kurulması, bilgi akışı olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Araştırmada ebeveynlerin aile katılımı konusundaki tanımlamalarında yeterli bilgi sahibi olmamalarının etkili olduğu belirtilmiştir. Bir başka araştırmada öğretmen ve yöneticiler aile katılımını çoğunlukla, ebeveynlerin çocuğın

gelişimine/eğitime destek olması ve okulla iletişim kurması/iş birliği yapması olarak tanımlamışlar; ebeveynler ise aile katılımını çoğunlukla çocuğun okuldaki eğitimini desteklemek ve çocuğa model olmak/rehberlik yapmak olarak tanımlamışlardır. Araştırmacılar çalışmanın bu bulgusunu, ebeveynlerin aile katılımını, çocuğun gelişimi ve eğitimiyle ilgili olarak çocuk ile ebeveyn arasındaki iletişim/etkileşim şeklinde algıladığı; öğretmen ve yöneticilerin ebeveynlerden farklı olarak aile katılımında hem çocuğu hem de ebeveynlerin okul ile iletişim halinde olmalarını önemsedikleri şeklinde yorumlamışlardır (Erkan vd., 2016). Ekinci Vural ve Kocabaş (2016)'da çalışmalarında velilere “aile katılımı nedir?” sorusunu yönelterek aile katılımına ilişkin bilgilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çocuğu okul öncesi eğitim alan velilerin aile katılımı kavramı ile ilgili uygun tanımlama yaptıkları ve bilgiler verdikleri görülmüş, bazı veliler tanımlarında okul-öğretmen-aile üçgeninden bahsederek örnekler vermişlerdir. Çocuğu okul öncesi eğitim alan velilerin bazıları ise aile katılımını evde yapılan etkinlikler olarak tanımlamışlar; bazıları da aile katılımı kavramını okulla birlikte bir şeyler yapmak olarak tanımlamış ve okulla yaptıkları bazı aktiviteleri örnek olarak vermişlerdir. Son olarak bazı velilerin ise aile katılımı hakkında bir şey bilmediklerini bu kavramı daha önce duymadıklarını belirtmişlerdir. Ekinci Vural ve Kocabaş tanımlamalara ait bulguları, aile katılımının öğretmenler ve okullar tarafından yeterince dikkate alınmamış olabileceği şeklinde yorumlamışlardır. Güzelyurt, Birge ve Ökten (2019) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımını yüksek oranda okul ve ailenin iş birliği içinde olması şeklinde tanımladıkları, en az belirttikleri tanımın ise, okulda yapılan çalışmaların evde desteklenmesi şeklinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacılar bu durumu, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyiminin az olması nedeniyle öğretmenlerin etkili aile katılımı sürecini tam olarak bilmedikleri şeklinde ifade etmişlerdir.

Yapılan bu araştırma kapsamında öğreticilere değerler eğitimi çalışmaları özelinde eğitime ailelerin de katılımı konusunda düşüncelerinin ne olduğu ve ayrıca sorun yaşayıp yaşamadıkları sorulduğunda, öğreticilerin değerler eğitimi çalışmalarında aile katılımını önemli ve gerekli gördükleri, aile katılımını çoğunlukla sadece aileye gönderilen bilgilendirme mesajı sonrası evde konunun desteklenmesi ve tekrar edilmesi olarak algıladıkları, bu durum haricinde aileyi eğitime nasıl dahil edeceklerine dair

yeterli bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Genel olarak öğretmenlerin uygulamış oldukları değerler eğitiminin çocuklarda yerleşebilmesi amacıyla ailenin desteğini gerekli ve önemli gördükleri söylenebilir. Benzer bir çalışmada öğretmenler, değerler eğitiminin daha etkili olması için aile katılım çalışmalarına daha çok yer verilmesi gerektiğini ve ailelere değerler eğitimi ile ilgili seminer verilmesinin yararlı olacağını belirttikleri görülmüştür (Kuloğlu vd., 2021). Özdemir ve arkadaşlarının (2021) çalışmasında da öğretmenlerin aileyi değer gelişimindeki en önemli unsur olarak tanımladıkları, öğretmenlerin ailenin değer gelişimine verdiği önemin çocuğun değer gelişimini etkilediğini belirttikleri, bu dönemde ailenin çocuk üzerinde önemli bir etkisi olduğunu düşündükleri ve ayrıca okulda ne kadar değer öğretilse de ailede değerler pekiştirilmediğinde öğretimin etkisiz olacağı ifade ettikleri tespit edilmiştir. Ural ve Günşen (2021)'de çalışmalarında öğretmenlerin aile katılım çalışmalarını hemen hemen hepsinin önemli gördüğü ve önemli görme sebebi olarak da büyük çoğunluğunun aile katılım çalışmalarının aile ile okul arasında iş birliği sağladığını ifade ettikleri bulgusuna ulaşmışlardır. Başka bir çalışmada ulaşılan sonuç ise, araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin ailelerin eğitim sürecinin içinde yer almasının gerekli olduğu konusunda hemfikir olduğu anlaşılmış, katılımcıların gerekçe olarak eğitimin ailede de devam etmesi gerektiği, aile ile okulun bir bütün olması gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür (Erdoğan & Demirkasımoğlu, 2010). Kar ve arkadaşlarının (2017) yaptıkları çalışma sonucunda da çalışmaya katılan öğretmenlerin tümü veli katılımının mutlaka sağlanması gerektiğini, veli katılımı olmadan istenilen hedeflere ulaşmada güçlükler yaşanabileceğini belirtmişlerdir. Konuya ilişkin yapılan pek çok araştırma da aile katılımının olumlu etkilerini ortaya koymaktadır (Akbaşlı & Diş, 2019; Akkaya, 2007; Atakan, 2010; Görür, 2020; Sağlam & Çalışkan, 2017).

Öğreticilerle yapılan görüşme bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin ailelerden destek talebinde bulundukları ancak bu noktada yeterli destek alamadıklarını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada yer alan öğretmenlerin bu duruma sunmuş oldukları çözüm ise destek sağlayan velilere WhatsApp grubu aracılığı ile teşekkür ederek destek sağlamayan velileri harekete geçirmek şeklinde olduğu görülmüştür. Yapılan bazı çalışmalarda da gerek aileden kaynaklı gerek öğretmen ve okul yönetiminden kaynaklı olarak aile katılımının istenilen düzeyde olmadığı sonuçlarına

ulaşıldığı görülmektedir (Argon & Kıyıcı, 2012; Ç. Erdoğan & Demirkasımoğlu, 2010; Kar vd., 2017; Kutlu Abu & Kayar, 2020). Aileden katılım konusunda yeterli destek alınamadığında aile ile iletişime geçilerek katılım sağlayamamalarının nedeni araştırılabilir, aile katılımının çocukları için faydaları hakkında bilgi verilebilir. Günay Bilaloğlu (2014), böyle durumlarda öğretmenlerin velileri ilgisiz görmeyerek, velilerle doğrudan iletişime geçmelerini, ev ziyaretleri, veli toplantıları ve bireysel görüşmeler gibi iletişim yollarıyla hem velilere aile katılımının çocuklarının gelişimi ve eğitimi için ne kadar önemli olduğunu anlatmaları hem de aile katılımının önündeki engelleri çok iyi belirleyerek yeni stratejiler geliştirmeleri gerektiğini ifade etmektedir.

Araştırmada öğreticilere ve velilere aile katılımı kapsamında yapılacak etkinliklerin neler olabileceği sorulmuş, bulgular neticesinde öğreticilerin, aile katılımı etkinliği olarak benzer çalışmaları ifade ettikleri; etkinlik gönderme, sınıf içi etkinlik, piknik, küçük notlar ve aile eğitimi gibi sınırlı sayıda aile katılımı faaliyetleri söyledikleri belirlenmiştir. Aynı soruda velilerden bazılarının aile katılımı faaliyeti olarak aile eğitimlerinin olabileceğini ifade ettikleri, bazı velilerin ise faaliyet olarak sınıf içi etkinlik, okul gezisi ve sosyal organizasyonları söyledikleri görülmüştür. Araştırmacı öğreticilere ve velilere hatırlatma niteliğinde farklı aile katılımı etkinliklerinden de örnekler yöneltmiş ancak ne öğreticilerin ne de velilerin diğer aile katılımı faaliyetlerine dair teorik bilgi sahibi olmadıkları ve öğreticilerin uygulamalarında yer vermedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Yapılan bu çalışmada öğreticilerin teorik bilgilerinin eksikliğinin aile katılım çalışmalarını uygulamalarına engel olduğu düşünülmektedir. Ural ve Günşen (2021) okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirmiş oldukları aile katılım çalışmalarının içerik ve yer verme sıklığına yönelik bilişsel haritalarını incelemek amaçlı yaptıkları araştırmada aile katılım çalışmalarına yönelik bilgilerinin olduğu, aile katılım çalışmalarının öneminin farkında oldukları ancak uygulamalarında yeterli düzeyde yer vermedikleri sonucuna ulaşmışlar ve öğretmenlerin uygulama yapmaya engel olan sebeplerin araştırılmasını önermişlerdir. Bay ve arkadaşlarının (2018) yaptıkları araştırmada aileler ve öğretmenler, okul- aile iş birliğinin sağlanmasında kullanılan iletişim tekniklerinin çoğunu dile getirmiş olsalar da bazı teknikleri (geliş-gidiş saatleri, portfolyo, kitapçıklar, dosyaları, dilek kutusu, ebeveyn kaynak merkezi, yazışmalar, ses kayıtları,

okul ziyaretleri) hiç dile getirmemişlerdir. Benzer şekilde başka bir araştırmada öğretmen görüşlerine bakıldığında dilek kutuları, kitapçıklar, bültenler, yazışmalar gibi iletişim etkinliklerinin tercih edilmediği görülmüştür. Bunun nedenleri arasında bu tekniklerin daha az pratik olması ve aile ile okuldan kaynaklı nedenler belirtilmiştir (Koyuncu Şahin, 2018).

Ayrıca velilerin araştırmacı tarafından örnek olarak ifade edilen aile katılımı etkinlikleri konusunda istekli oldukları, sınıf içi uygulamalarda yer almak istedikleri, çocuk gelişimi ve eğitimi noktasında öğreticiden gelecek her türlü bilgiyi önemsedikleri belirlenmiştir. Velilerin, öğreticilerin eğitimde neden farklı faaliyetlere yer vermedikleri noktasında düşüncelerinin olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ok (2016)'un yapmış olduğu araştırmada, anne babaların aile katılım etkinliklerini istedikleri, bazen etkinliklerde yer aldıkları fakat bu çalışmalar hakkında çok fazla bilgilerinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışmalarda yer aldıklarında uyumlu oldukları fakat etkinliklerin amaçlarıyla ilgili bilgilerinin olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır (Ok, 2016b).

Yapılan çalışmada öğreticilere ve velilere iletişimde hangi yolları kullandıkları sorulduğunda benzer cevaplar alınmıştır. Öğreticilere, ailelerle iletişimde hangi iletişim yollarını kullandıkları sorulmuş, öğreticilerin cevapları neticesinde değerler eğitimi çalışmalarında aile ile iletişimde WhatsApp, bireysel görüşme, mesajlaşma, telefon görüşmesi, giriş-çıkış saatleri, veli toplantısı ve ev ziyaretine yer verdikleri belirlenmiştir. Öğreticilerin çoğunlukla yılda 2 kez veli toplantısı yaptığı ve bu toplantılarda okulun işleyişi, program kapsamında neler yapılacağı, çocuk gelişimi ve eğitimi, problem davranışlar gibi genel konuların ele alındığı görülmüştür. Telefon görüşmesi ve mesajlaşmayı sık kullandıkları, daha verimli ancak zaman alan bir iletişim yolu olarak ifade ettikleri bireysel görüşmeye yılda bir ya da iki kez yer verdikleri, bireysel görüşmede çocuğun gelişimi, eğitimi ve problem davranışları gibi çocuğa özel hususlara ilişkin görüşme yapıldığı, giriş- çıkış saatlerini iletişimde kullandıkları, yalnız bir öğreticinin ev ziyaretlerine yer verdiği ve sık olmadığı görülmüştür. Öğreticilerin çeşitli veli iletişim etkinliklerinden haberdar olmadıkları, veli ile iletişimde pratik, hızlı ve toplu bilgilendirmeye imkan sağladığı için en çok WhatsApp uygulamasını kullandıkları; çocuklar ile ilgili fotoğraf ve video paylaşımı, gün içinde uygulanan eğitim ile ilgili bilgilendirmelerin ve her türlü duyurunun uygulama üzerinden yapıldığı,

WhatsApp'tan memnun oldukları, WhatsApp gruplarının veli yazışmasına kapalı olduğu, velilerin öğreticiye özel olarak mesajla ve telefon görüşmesi yoluyla dönüş yapmasına imkan sağlandığı görülmüştür. Bununla birlikte, öğreticilerin velileri iletişim hususunda yetersiz buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Velilere, öğretmenleriyle iletişimde hangi iletişim yollarını kullandıkları sorulmuş, bulgular neticesinde öğretmen ile iletişimde bireysel görüşme, mesajlaşma, telefon görüşmesi, çıkış saatleri, WhatsApp uygulamasını kullanmayı tercih ettikleri, veli toplantısına çağırıldıkları, yılda 2 kez düzenlendiği, veli toplantılarında çocuk eğitimi ve davranışı, kurs bilgilendirmeleri gibi genel konuların ele alındığı, çocuk eğitimi ve gelişimi noktasında yapılan genel bilgilendirmelerden memnun kaldıkları, çocuğu ilgilendiren özel hususlarda bireysel görüşme, telefon görüşmesi ve mesaj yoluyla bilgi verildiği belirlenmiştir. Veli- öğretici görüşmesinde çocuğun eğitimi hakkında fotoğraf, video paylaşımı ve eğitim hakkında bilgilendirmelerin, duyuruların çoğunlukla WhatsApp gruplarından yapıldığı, velilerin bu gruplarda yapılan bilgilendirmelerde sorun yaşamadıkları, istedikleri zaman hem yüz yüze hem de telefon ve mesaj aracılığıyla öğretmenleri ile iletişim kurabildikleri görülmüştür.

Aile ile iletişimde öğretici ve velilerin görüşleri birlikte değerlendirildiğinde iletişimde en çok WhatsApp uygulamasının kullandığı, bunun yanında veli toplantısına mutlaka yer verdiği, bireysel görüşme, giriş- çıkış saatleri, mesajlaşma, telefon görüşmesinin iletişimde kullanılan stratejiler olduğu görülmüş, nicel bulgulara ev temelli stratejilere sık sık düzeyinde yer verildiği bulgusuna ulaşılsa da yapılan görüşmelerde ev temelli stratejilere nadiren yer verildiği görülmüştür. Özyürek ve arkadaşlarının (2015) yapmış oldukları araştırma sonucunda okullarda genellikle veli toplantıları ve bireysel görüşmelerin yapıldığı, iletişim aracı olarak telefonun sıklıkla kullanıldığı belirlenmiştir. Öğretmenin kişisel çabasını ve daha fazla zaman ayırmasını gerektiren ev ziyareti, haber mektupları, video kaydı, fotoğraflar, yıl sonu sergisi, konferans, kitapçık, dilek kutusu, yazışmalar, haberleşme panosu, afiş ve broşür, gibi etkinliklere daha az yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka çalışmada ise Kar ve arkadaşları (2017) öğretmenlerin velileri eğitim sürecine katmak için en sık kullandıkları yöntemin veli toplantıları olduğu, bunun yanı sıra öğretmenler ev ziyaretleri, okuldaki etkinliklere velilerin de davet edilmesi gibi uygulamalara da yer

verdikleri bulgusuna ulaşmışlardır. Balcı ve Tezel Şahin (2018) öğretmen- aile iletişimde WhatsApp uygulamasının kullanımı ile ilgili yapmış oldukları çalışmada öğretmenlere “Ailelerle iletişimde WhatsApp gruplarıyla beraber kullandığınız iletişim yolları var mı? Varsa bunlar neler?” sorusunu yöneltmişler ve WhatsApp gruplarıyla beraber farklı iletişim yollarını da kullandıkları, bu iletişim yollarının ise telefon, yazılı not, yüz yüze görüşme, toplantı ve SMS gibi başlıklar altında toplandığı belirlenmiştir.

Yapılan bu araştırmada hem veliler hem de öğretmenler iletişimde WhatsApp uygulamasından memnun olduklarını dile getirmişlerdir. Hem velilerin hem de öğretmenlerin çocuğun eğitimi noktasında WhatsApp uygulamasından memnun olmaları ve en çok bu iletişim yolunu tercih etmelerinin sebebi; anında ve toplu bilgilendirmeye imkân sağlayan uygulama olmasından, ayrıca öğretmenlerin ve velilerin diğer aile iletişim etkinlikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarından kaynaklanmış olabilir. Bay ve arkadaşlarının (2018) yapmış oldukları çalışmada elde edilen sonuçlara bakıldığında ailelerin okul- aile iş birliğini arttırmak için beklentileri en çok WhatsApp kullanılması yönündedir. Koyuncu Şahin’in (2018) okul öncesinde aile iletişim etkinlikleriyle ilgili yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşleriyle ilgili yaptığı araştırmasında öğretmenlerden bazıları iletişim etkinliklerinde WhatsApp uygulamasını kullandıklarını, teknolojinin gelişmesiyle birlikte WhatsApp kullanımının arttığını ve WhatsApp sayesinde bütün velilere kolayca ulaştıklarını belirtmişlerdir. Balcı ve Tezel Şahin (2018) öğretmenlerin WhatsApp uygulamasının kullanımına ilişkin yaptıkları çalışmada WhatsApp gruplarının öğretmen-aile iletişimde kullanılabilir bir araç olduğu, özellikle hızlı ve kolay iletişim kurma ve aileleri topluca bilgilendirme noktasında öğretmenlere kolaylıklar sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca ailelerle iletişimde WhatsApp gruplarının birçok avantajının yanında çeşitli dezavantajlarının da olduğunu belirtmişlerdir. Bunlardan bazılarının grupta aileler arasında problem/tartışma yaşanması, grubun amacı dışında kullanılması, aşırı veya özel konularda yazışılması, yanlış anlaşılmanın yaşanması ve grupta çocukların kıyaslanması gibi dezavantajlar olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer bir araştırmada Tuncer (2021) WhatsApp gruplarının birçok avantajının yanında amaç dışı kullanım, yanlış anlaşılma, zaman kaybı, mahremiyetin korunmaması, içerik kirliliği gibi çeşitli dezavantajlarının da olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine Erdem ve Avcı (2020) WhatsApp uygulaması üzerine

yaptıkları araştırmada katılımcı öğretmenlerin çoğunlukla uygulamayı kullanmaktan memnun oldukları, uygulamayı hızlı ve anlık iletişim kurmak ve içerik paylaşmak amacıyla kullandıkları, gereksiz mesajlaşmalar, tartışmalar ve zamansız kullanım gibi sınırlılıkların bulunduğu ve uygulamanın kullanımı için aile bireyleri ve öğretmenlerin kurallar listesi belirlemesi gerektiği gibi bulgulara ulaşılmıştır. Bu araştırmalardan hareketle öğretmenler ve aileler için WhatsApp uygulamasının tercih edilen bir iletişim tekniği olduğu ancak bazı sınırlılıklarının olduğu, bu sınırlılıklardan dolayı da yapılan bu araştırmada öğreticilerin iletişimde sorun yaşanmaması adına WhatsApp gruplarını veli yazışmasına kapalı tuttıkları söylenebilir.

Yapılan bu çalışmada velilere aile eğitimi yapılmasını isteyip istemedikleri sorulmuş, bulgular neticesinde bütün velilerin çeşitli alanlarda aile eğitimi almak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çocuklarına evde nasıl eğitim sunacakları noktasında yöntem ve metot öğrenmeye ihtiyaç duydukları, çocuklarının nasıl sosyalleşmesine katkı sunabilecekleri, çocukları ile nasıl sağlıklı bir iletişim kurabilecekleri, gelişim alanları, anne-baba tutumu gibi çocuk gelişimi ve eğitimi hakkında, belli periyotlarla, alanında uzman kişiler tarafından, çocuklarını göndermiş oldukları eğitim kurumunda aile eğitimi almak istedikleri bulgularına ulaşılmıştır. Bu noktada velilerin çocuklarının eğitimi ve gelişimi noktasında eğitim almaya istekli oldukları görülmüştür. Yapılan bir başka çalışmada da ailelerin aile eğitimi almaya istekli oldukları, ailelerden yüzde 28,4'ü çocukla iletişim, yüzde 25,4' ü çocuklarda yetiştirme tutumları ve disiplin yöntemleri, yüzde 12'si çocuklarda görülen uyum ve davranış problemleri, yüzde 9,6'sı temel alışkanlıkların kazandırılması, yüzde 7,6'sı okul öncesi dönemde cinsel eğitim, yüzde 5,6'sı televizyon internet ve çocuğa etkisi, yüzde 4,4'ü çocuk ve oyun, yüzde 3,2'si çocuk kitapları, yüzde 2,8' si ilkökula hazırlık, yüzde 2,4'ü okul aile işbirliği konusunda eğitim isteğini belirtmişlerdir (Arslan vd., 2019). Özyürek ve arkadaşlarının (2015) yapmış oldukları çalışmada aile eğitimi etkinlikleri ile ilgili anne babaların bilgi ve tecrübelerinin eksik olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan bu çalışmada da görüldüğü üzere aileler çocuklarının eğitimleri ve gelişimleri noktasında özellikle ev ortamında ne yapmaları ve nasıl davranmaları gerektiğini bilememektedirler. Bu durum da ailelerin çocuklarının eğitimini destekleme konusunda isteksiz davranabilmelerine sebep olmaktadır. Dolayısıyla bu ebeveynlerin aile eğitimi çalışmalarıyla öğretmenlerin

rehberliğine ve onların yön göstermelerine ihtiyaçları vardır (Günay Bilaloğlu & Aktaş Arnas, 2019). Bu bağlamda öğretmenlerin ailelere rehberlik edebilmeleri için aile eğitimi ve katılımı konusunda hem teoride hem de uygulamada bilgi sahibi olmaları gerektiği söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlere aile katılımının geliştirilmesi için önerileri sorulmuş ve cevaplara dair bulgular incelendiğinde öğretmenlerin sınırlı şekilde öneri sundukları görülmüştür. Bunun nedeninin öğretmenlerin aile katılımı konusunda bilgi ve tecrübe eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Velilere ise okul- aile iş birliği noktasında öğreticiden beklentilerinin ne olduğu, herhangi bir öneri veya görüşleri olup olmadığı sorulmuş, bulgular değerlendirildiğinde velilerin, öğreticiden ve kurumdan memnun oldukları, bazı velilerin beklentilerinin olmadığı, bazılarının beklentilerinin karşılandığını ifade ettiği; bazı velilerin memnun olmakla birlikte sınıf içi etkinliklerin eğitimde yer verilmesi gerektiğini düşündükleri, bu noktada istekli oldukları ve aktif veli katılımının sağlanması konusunda öneride bulundukları, sınıf ortamında yer almanın kendilerini ve çocuklarını mutlu edeceğini ifade ettikleri görülmüştür. Benzer bir çalışmada Akkaya (2007), öğretmenlerin ve velilerin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılımı çalışmalarına ilişkin görüşlerini incelemiş ve çalışmada anne-babalar, aile katılımı çalışmalarına katılımın katılımda bulunan her aile üyesini mutlu ettiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırmada velilerden bir kısmı, öğretmenlerden ve yöneticilerden herhangi bir beklentilerinin olmadığını belirtirken, anne-babalardan bazıları okul öncesi eğitim kurumunda uygulanan aile katılımı çalışmaları konusunda öğretmenlerden ve yöneticilerden beklentilerinin aile katılımı çalışmalarının çeşitliliğinin artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Velilerle yapılan görüşmede elde edilen bulgulardan biri de çocuklarını 4-6 yaş grubu Kur'an kursuna niçin gönderdikleri ve kurstan, öğretmenden beklentilerinin neler olduğudur. Bulgular incelendiğinde velilerden benzer cevaplar alındığı görülmüştür. Velilerin çocuklarını 4-6 yaş grubu Kur'an kursuna ahlaki değerler ile dini ve değerler eğitimini alması ve aynı zamanda sosyalleşmesi amacıyla gönderdikleri; kurstan, öğretmenden beklentilerinin genel olarak çocuklarının severek ve mutlu bir şekilde

okula gitmesi şeklinde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocukların kurslara mutlu gittikleri, velilerin ise bu durumdan memnun oldukları belirlenmiştir. Tüfekçi'nin (2020) çalışmasında velilerin büyük çoğunluğu çocuğunu kursa gönderme nedeninin iyi bir din eğitimi almalarını istemesi ve değerler eğitimi alma istemesi şeklinde belirlenmiştir. Yine Akgöl (2020) de yapmış olduğu araştırmada velilerin çocuklarını din eğitimi almaları amacıyla kursa gönderdikleri, kursta verilen eğitime dair memnuniyet durumlarının yüksek olduğu, kursa öğrencisini gönderen velilerin büyük bir çoğunluğunun memnun oldukları (Akgöl, 2020; Kurt, 2017) sonuçlarına ulaşılmıştır.



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulguları ve tartışma doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlardan hareketle uygulamaya ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir

6.1. Sonuçlar

Öğreticilerin ve velilerin, erken çocukluk dönemi değerler eğitimi veren kurumlarda aile katılımının değerlendirilmesine ilişkin görüşlerinden elde edilen sonuçlar şöyle özetlenebilir:

- Öğreticilerin uygulamalarında yer verdikleri aile katılımı stratejileri incelendiğinde bazı etkinliklere sıkça yer verdikleri, bazı etkinlikleri hiç kullanmadıkları ortaya çıkmıştır. Öğreticilerin ölçek analizi sonunda en çok tercih ettikleri aile katılımı stratejilerinin öğretmen-aile iletişim temelli stratejiler ve ev temelli stratejiler olduğu belirlenmiştir. Öğreticilerle yapılan görüşmeler sonunda ise aynı şekilde uygulamalarında en çok öğretmen-aile iletişim temelli stratejilere yer verdikleri ancak ölçekten elde edilen bulgularla görüşme bulguları karşılaştırıldığında ev temelli uygulamalara sadece bir öğreticinin yer verdiği diğer öğreticilerin yer vermedikleri, bu nedenle ev temelli stratejilerde görüşme verilerinin ölçek verilerini desteklemediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğreticilerin öğretmen temelli stratejilere nadiren, okul-aile temelli stratejilere ara sıra yer verdikleri belirlenmiştir. Bunun nedeninin öğreticilerin aile katılımı konusunda yeterli bilgi ve deneyim sahibi olmamalarından kaynaklı olabileceği söylenebilir.
- Öğreticilerin değerler eğitimi çalışmalarında yer verdikleri aile katılım stratejilerine ilişkin puanlarını yaş, statü ve öğrencilerin yaş grubu gibi değişkenler etkilerken; eğitim durumu, meslekî kıdem, kurslarda görevlendirilme şekli, sınıf mevcudu gibi değişkenlerin etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğreticilerin, günlükler, dosyalar, kitapçıklar, dilek/öneri ve makale kutusu, anne baba kitaplıkları, afiş, yönetim, karar verme sürecine velilerin katılımı gibi aile katılımı etkinliklerini neredeyse hiç uygulamadıkları belirlenmiştir.
- Katılımcı öğretmenlerin aile iletişim etkinliklerini etkili şekilde kullanamadıkları, bireysel görüşme, mesajlaşma, telefon görüşmesi, giriş-çıkış saatleri, veli toplantısı gibi etkinliklere iletişimde yer verseler de daha çok internet temelli WhatsApp uygulamasını iletişimde tercih ettikleri görülmüştür. Bu uygulama üzerinden sınıf grubu kurdukları, bu grup aracılığıyla çocukların fotoğraflarını, videolarını ve eğitim bilgilendirmelerini ailelerle paylaştıkları, hızlı ve anlık iletişim sağladığı için tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca veli gruplarının sadece öğretmenin yazı yazabileceği şekilde ayarlandığı bunun veliler arasında oluşabilecek olumsuz tartışmalara engel olmak amacıyla yapıldığı belirlenmiştir.
- Öğreticiler ve velilerle yapılan görüşmeler sonucunda veli iletişimine önem verdikleri, iletişim sırasında veli ilişkilerinde hassas davrandıkları ve ailelerin durumlarını önemsedikleri söylenebilir.
- Katılımcı öğretmenlerin aile katılımını daha çok ebeveynlerin evde çocuklarının eğitimlerini desteklemesi, eğitime dahil olmaları olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Katılımcı öğretmenlerin, çocuk eğitiminde ailenin önemli yerinin olduğunun farkında oldukları ancak aile katılımı ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları, bu nedenle aileyi eğitime nasıl dahil edecekleri noktasında hizmet içi eğitime ihtiyaçlarının olduğu belirlenmiştir.
- Velilerin, aile katılımını daha çok ebeveynlerin çocuğun öğretmeniyle iletişim halinde olması ve okulda öğrenilenlerin evde pekiştirilmesi olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Velilerin aile katılım faaliyetlerinden haberdar olmadıkları; öğretmenle iletişimde bireysel görüşme, mesajlaşma, telefon görüşmesi, giriş-çıkış saatlerini kullandıkları, en çok WhatsApp uygulamasını tercih ettikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenleriyle istedikleri zaman yüz yüze ve telefon aracılığıyla

iletişim kurabildikleri, öğreticilerin bu noktada kolaylık sağladıkları, velilerin bu durumdan memnun oldukları belirlenmiştir.

- Yapılan görüşmeler sonucunda velilerin öğretmenlerinden ve kurslarından memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır.
- Velilerin ocuk gelişimi ve eğitimi noktasında eğitime ihtiyaçlarının olduğu, aile eğitimi konusunda bütün velilerin çok istekli oldukları, daha çok çocuklarına evde nasıl eğitim vereceklerine dair yöntem ve metot, nasıl sosyalleşmelerine katkı sağlayacakları, nasıl çocuklarıyla iletişim kuracakları, ocuk gelişimi ve eğitimi ve anne-baba tutumları ile ilgili eğitime ihtiyaçlarının olduğunu dile getirdikleri belirlenmiştir.
- Bazı velilerin sınıf içi etkinliklerde yer almak istedikleri görülmüştür.
- Öğreticilerin ve velilerin aile katılımı ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir.
- 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında aile katılımının yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. neriler

Bu bölümde çalışmanın sonuçlarından yola çıkararak uygulamaya ve gelecekte yapılacak çalışmalara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

1. Aile katılımının sağlanması amacıyla 4-6 yaş grubu Kur'an kursları ğretim Programına aile katılımı çalışmaları dahil edilebilir.
2. Kaliteli aile katılımı çalışmalarının sağlanması için aile katılımı ile ilgili bilgilerin mesleki görevini yapmakta olan 4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğreticisine aktarılabilmesi gerekmektedir. Bu amaç doğrultusunda uzman kişiler tarafından 4-6 yaş grubu Kur'an kursu ğreticilerine aile katılımı konusunda hem teorik hem de uygulama boyutunda hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenebilir.
3. Aile katılımını planlama ve uygulama noktasında örnek materyaller hazırlanarak öğreticilerin aile katılımı konusunda nasıl bir yol izleyeceklerine dair yararlanabilecekleri kaynaklarının olması sağlanabilir.

4. Aile katılımında öğretmen kadar önemli olan diğer kişiler ise velilerdir. Bu nedenle aileler için çocuk gelişimi ve eğitimine katkı sunacak aile eğitimleri planlanabilir. Öğretmenler bu eğitimleri planlarken ihtiyaç belirleme formu kullanarak ailelerin hangi konularda eğitime ihtiyaçları olduğunu tespit edebilir.
5. Bu araştırmada, nitel boyutta örnekleme İstanbul ili Ümraniye ilçesinde görev yapan 5 öğretici ve 5 veli oluşturmaktadır. Bu sebeple aile katılımının değerlendirilmesi üzerine yapılacak olan diğer çalışmalarda, örneklem daha geniş tutularak diğer ilçelerdeki öğretmenlerin ve velilerin bakış açıları araştırılabilir.
6. Yine bu araştırmada nicel boyutta örnekleme 205 öğretici oluşturmaktadır. Bu sebeple aile katılımının değerlendirilmesi üzerine yapılacak olan diğer çalışmalarda, örneklem daha geniş tutulabilir.
7. Ayrıca bu araştırmada veri toplama aracı olarak ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Gelecekte yapılacak olan araştırmalarda gözlem tekniği de kullanılarak öğretmenlerin ve velilerin aile katılımı çalışmalarına yönelik uygulamaları ortaya konulabilir.
8. Yapılacak çalışmalarda araştırmacılar, aile katılımı için programlar düzenleyebilir ve bu programların etkisini araştırabilir.

KAYNAKLAR

- Abbak, B. S. (2008). *Okulöncesi Eğitim Programındaki Aile Katılımı Etkinliklerinin Anasınıfı Öğretmenleri ve Veli Görüşleri Açısından İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (1999). *Çocuk Yuvaları Yönetmeliği*. Yönetmelikler. <https://www.aile.gov.tr/uploads/chgm/uploads/pages/yonetmelikler/cocuk-yuvalari-yonetmeli.pdf>
- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Akbaş, O. (2008). Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), Art. 16.
- Akbaşlı, S., & Diş, O. (2019). Öğretmen Görüşlerine Göre Okul-Aile İşbirliğinin Okul Ortamına Yararları. *Electronic Turkish Studies*, 14(7), 3598-3613.
- Akgül, M. (2020). *4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Eğitiminin Veli Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Amasya Örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Amasya Üniversitesi.
- Akın, Z., & Öztürk, E. (2021). Değer Eğitimi Sürecinde Okul-Aile İşbirliği: Bir Nitel Çalışma. *Journal of Values Education*, 19(42).
- Akkaya, M. (2007). *Öğretmenlerin ve Velilerin Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Aile Katılımı Çalışmalarına İlişkin Görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Aktaş Arnas, Y. (2002). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Okul-Aile İşbirliği Çalışmaları İle Anne-Baba Eğitim Programı Uygulamaları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 31-41.
- Aktaş Arnas, Y. (2018a). Aile Katılımının Planlanması ve Aile Katılımını Artırma. İçinde Y. Aktaş Arnas (Ed.), *Aile Eğitimi ve Okul Öncesinde Aile Katılımı* (4. bs, ss. 159-167). Vize Yayıncılık.
- Aktaş Arnas, Y. (2018b). Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılım Stratejileri. İçinde Y. Aktaş Arnas (Ed.), *Aile Eğitimi ve Okul Öncesinde Aile Katılımı* (4. bs, ss. 97-158). Vize Yayıncılık.

- Aktaş Arnas, Y. (2018c). Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı. İçinde Y. Aktaş Arnas (Ed.), *Aile Eğitimi ve Okul Öncesinde Aile Katılımı* (4. bs, ss. 53-72). Vize Yayıncılık.
- Aküzüm, C., & Ergenekon, Ö. (2021). Okul Öncesi Eğitimde Değerler Eğitimi İle İlgili Yapılan Çalışmaların İncelenmesi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 10(19), 98-117.
- Albez, C., & Ada, Ş. (2017). Okul-Aile Ortaklığı: Güçlükler, Beklentiler, Gereksinimler, Öneriler. *AJELI - Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction*, 5(2), Art. 2.
- Arabacı, N. (2018). Aile Katılımı. İçinde A. B. Aksoy (Ed.), *Aile Eğitimi ve Katılımı* (ss. 125-147). Hedef CS Basın Yayın.
- Argon, T., & Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim Kurumlarında Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, Art. 19.
- Arkan, A., & Öztürk, N. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu'nda Erken Çocukluk Eğitimi. 218, 7.
- Arslan, A., & Saruhan, U. (2022). Değer Odaklı Aile Eğitimine Yönelik Özel Eğitimde Görev Yapan Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), Art. 1. <https://doi.org/10.36362/gumus.951188>
- Arslan, A., Yılar, Ö., & Aslan, O. (2019). Değer Odaklı Aile Eğitimi Programı Geliştirilmesinde Aile Eğitim İhtiyaçlarının Aile Görüşlerine Göre Belirlenmesi. 285-291.
- Aslan, D., & Tuncer, M. (2020a). Erken Çocukluk Kavramı. İçinde *Erken Çocukluk Eğitimine Giriş* (1. bs, ss. 13-30). İzge Yayıncılık.
- Aslan, D., & Tuncer, M. (2020b). Erken Çocukluk Kavramı. İçinde D. Aslan (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimine Giriş* (1. bs, ss. 13-30). İzge Yayıncılık.
- Aslan, M., & Bozan, S. (2020). Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı. *EJERCongress 2020 Bildiri Özetleri Kitabı*. https://www.researchgate.net/profile/Serdar-Bozan-2/publication/344292228_Okul_Oncesi_Egitimde_Aile_Katilimi/links/5f7d8897a6fdccfd7b4caf8b/Okul-Oencesi-Egitimde-Aile-Katilimi.pdf
- Aslanargun, E. (2007). Okul-Aile İşbirliği ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), Art. 18.
- Atabey, D. (2014). *Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Sosyal Değerler Eğitimi Programının Anasınıfına Devam Eden Çocukların*

Sosyal Değerler Kazanımına Etkisinin İncelenmesi [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Atakan, H. (2010). *Okul Öncesi Eğitiminde Aile Katılımı Çalışmalarının Öğretmen Ve Ebeveyn Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Avcı, F. (2020). Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımının Sağlanması İçin Bilgi İletişim Teknolojilerinin Kullanımı: Whatsapp Uygulaması Örneği. *Başkent University Journal of Education*, 7(2), 439-452.

Aydoğan, Y. (2021). Okulöncesi Eğitim Programlarında Aile Katılımı. İçinde T. Güler Yıldız (Ed.), *Aile Eğitimi ve Katılımı* (7. bs, ss. 103-146). Pegem Akademi.

Aydoğdu, F., & Kılıç, D. (2016). Sınıf, Okul Öncesi ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin Aile Katılımına İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 265-274.

Balat, G. U. (2012). Okul Öncesinde Değerler Eğitimi. İçinde G. U. Balat (Ed.), *Okul Öncesinde Değerler Eğitimi ve Etkinlik Örnekleri* (1. bs, ss. 2-38). Pegem Akademi.

Balcı, A., & Tezel Şahin, F. (2018). Öğretmen-Aile İletişiminde Whatsapp Uygulamasının Kullanımı. 749-766.

Balcı, A., & TezelŞahin, F. (2016). Sosyal Medyanın Aile Katılımında Kullanılabilirliği Üzerine Bir İnceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), Art. 5.

Başbakanlık Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü. (2012). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120407-13.htm>

Bay, D. N., Bahçivan, E., & Kalay, B. (2018). Okul Öncesinde Okul-Aile İşbirliğine Yönelik Ailelerin ve Öğretmenlerin Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), Art. 3.

Bayraktar, V. (2020). Erken Çocukluk Döneminde Aile Katılımı. İçinde A. Karaçöp (Ed.), *Teori ve Uygulamalarıyla Eğitimde Aile Katılımı* (1. bs, ss. 79-110). Pegem Akademi.

Bayraktar, V., Güven, G., & Temel, Z. F. (2016). Okul Öncesi Kurumlarda Görev Yapan Öğretmenlerin Aile Katılım Çalışmalarına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 755-770.

Becker, H. J., & Epstein, J. L. (1982). Parent Involvement: A Survey of Teacher Practices. *The Elementary School Journal*, 83(2), 85-102.

Berk, L. E. (2020). *Bebekler ve Çocuklar* (N. I. Erdoğan, Çev.; 7. Basımdan çeviri). Nobel Akademik Yayıncılık.

- Bertan, M., Haznedaroğlu, D., Koln, P., Yurdakök, K., & Güçiz, B. D. (2009). Ülkemizde Erken Çocukluk Gelişimine İlişkin Yapılan Çalışmaların Derlenmesi (2000-2007). *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 52(1), 1-8.
- Bundy, B. F. (1991). Fostering Communication Between Parents and Preschools. *Young Children*, 46(2), 12-17.
- Büyüköztürk, Ş., Aygün, Ö., Çakmak, E. K., & Karadeniz, Ş. (2021). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (30. bs). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cansoy, R., & Türkoğlu, M. E. (2020). *Verilerden Anlam İnşa Etme Süreci* (2. bs, ss. 129-160). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Carlisle, E., Stanley, L., & Kemple, K. M. (2005). Opening Doors: Understanding School and Family Influences on Family Involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 155-162. <https://doi.org/10.1007/s10643-005-0043-1>
- Cooper, D. (2014). *Character Education: A Study of an Elementary School Leadership Academy* [Doctoral Thesis, Wilmington University]. <https://www.proquest.com/docview/1540831027/abstract/F224BC8824134E9BPQ/1>
- Cömert, D., & Erdem, E. (2016). *Erken Çocukluk Döneminde Aile Eğitimi* (2. bs). Eğiten Kitap.
- Cömert, D., & Güleç, H. (2004). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımının Önemi: Öğretmen- Aile - Çocuk ve Kurum*. <http://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/handle/11630/3302>
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel Araştırma Yöntemleri* (S. B. Demir & M. Bütün, Çev.; 6. bs). Siyasal Kitabevi.
- Çağdaş, A., & Seçer, Z. Ş. (2015). *Anne- Baba Eğitimi* (2. bs). Eğiten Kitap.
- Çağlayan, E. (2018). *Değerler Eğitimi ve Uygulamalarına Yönelik Veli ve Öğretmen Tutumlarının Değerlendirilmesi: Bingöl Örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bingöl Üniversitesi.
- Çamlıbel Çakmak, Ö. (2010). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımı. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), Art. 1. <https://doi.org/10.11616/AbantSbe.256>
- Çatalkaya, E. (2021). *İlköğretim Velilerine Göre Okul Aile İş birliği* [Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. <http://adudspace.adu.edu.tr:8080/xmlui/handle/11607/4568>
- Çelik, M., & Gündoğdu, K. (2010). Türkiye’de Okulöncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, Art. 16.

- Çelik, S. (2021). İlköğretimde Okul- Aile İşbirliğinin Geliştirilmesi: Beklentiler, Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 4(1), Art. 1. <https://doi.org/10.53046/ijotem.878174>
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitiminin Gerçekleştirilmesine Yönelik Bir Durum Çalışması*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Çetin, A. (2017). *Özel Dershanelerden Resmi Okullara Atanan İlköğretim Fen Bilimleri Öğretmenleri Üzerine Bir Durum Çalışması* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Dal, Z. (2018). *Okul Öncesi Değerler Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Okul Öncesi Öğretmenleri Üzerinde Bir İnceleme)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Dal, Z. F. (2018). *Okul Öncesi Değerler Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Okul Öncesi Öğretmenleri Üzerinde Bir İnceleme)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Demir, O. O., Bektas, O., & Saraçoğlu, S. (2021). Okul- Aile İletişiminin Başarıya, Özgüvene, Motivasyona ve Tutuma Katkısı. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(1), Art. 1.
- Demir Yıldız, C., & Dönmez, B. (2017). Ekolojik Sistemler Kuramı Çerçevesinde Yöneticilerin Karar Verme Davranışını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(28).
- DİB. (2018). *Kur'an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu)*. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları. [https://egitimhizmetleri.diyanet.gov.tr/Documents/Kur'an%20Kurslar%C4%B1%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%20\(4-6%20Ya%C5%9F%20Grubu\)%202018.pdf](https://egitimhizmetleri.diyanet.gov.tr/Documents/Kur'an%20Kurslar%C4%B1%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%20(4-6%20Ya%C5%9F%20Grubu)%202018.pdf)
- DİB. (2022). *4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Öğretim Programı*. <https://egitimhizmetleri.diyanet.gov.tr/sayfa/489>
- Dikmen Ada, B. (2019). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Çeşitleri, Fiziksel, Sosyal ve Eğitsel Ortam Özellikleri. İçinde A. Yıldırım (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimine Giriş* (1. bs, ss. 189-225). Pegem Akademi.
- Doğrul, H., Yanpar Yelken, T., & Kılıç, F. (2021). Okul Öncesi Eğitimi Bünyesindeki Farklı Kurumlarda Yer Alan Anasınıflarında Aile Katılımı Çalışmalarının Ebeveyn Ve Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. *International Journal of Social Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 8, 683-695. <https://doi.org/10.26450/jshsr.2332>

- Durualp, E., Kaytez, N., & Kadan, G. (2016). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Annelerine Verilen Aile Eğitiminin Annelerin Bilgi Düzeyleri İle Çocukların Gelişimlerine Olan Etkisinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4).
- Ekici, F. Y. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Aile Katılım Çalışmalarına Katılan ve Katılmayan Ailelerin Çocuklarının Sosyal Beceri ve Problem Davranışlar Açısından Karşılaştırılması* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Ekinci Vural, D. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Programındaki Duyuşsal ve Sosyal Becerilere Yönelik Hedeflere Uygun Olarak Hazırlanan Aile Katımlı Sosyal Beceri Eğitimi Programının Çocuklarda Sosyal Becerilerin Gelişimine Etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Ekinci Vural, D. (2012). *Okul Öncesi Eğitimin İlköğretime Etkisinin Aile Katılımı ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* [Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Ekinci Vural, D., & Doğan Altun, Z. (2021). Parental Involvement in Early Childhood Classrooms: Turkish Teachers' Views and Practices. *African Educational Research Journal*, 9(1), 60-68.
- Ekinci Vural, D., & Kocabaş, A. (2016). Okul Öncesi Eğitim ve Aile Katılımı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59).
- Elbir, B., & Bağcı, C. (2013). Değerler Eğitimi Üzerine Yapılmış Lisansüstü Düzeyindeki Çalışmaların Değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Studies*, 8(1), 1321-1333. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.4250>
- Eranıl, A. K. (2021). *Eğitim Yönetimi Modelinin Ekolojik Sistemler Kuramı Bağlamında Geliştirilmesi* [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <http://openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/handle/11655/25262>
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite Kültüründe Önemli Bir Unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 55-72.
- Erdem, C., & Avcı, F. (2020). Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımının Sağlanması İçin Bilgi İletişim Teknolojilerinin Kullanımı: Whatsapp Uygulaması Örneği. *Başkent University Journal of Education*, 7(2), Art. 2.
- Erdem, C., & Kaya, M. (2020). A Meta-Analysis of the Effect of Parental Involvement on Students' Academic Achievement. *Journal of Learning for Development*, 7(3), 367-383.

- Erden, Ş. (2014). Okul Öncesi Eğitim Kurumları ve Çeşitleri. İçinde F. Gülaçtı & S. Tümkaya (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimi* (3. bs, ss. 289-311). Pegem Akademi.
- Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen Ve Yönetici Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), Art. 3.
- Ergüden, N., Doğan, A., & Hastaoğlu, Z. Ş. (2020). Aile Katılımının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Benlik Saygısı ve Sosyal Duygusal Uyumu Üzerindeki Etkileri. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 8(17), 297-309. <https://doi.org/10.7816/nesne-08-17-10>
- Erkan, S., Uludağ, G., & Dereli, F. (2016). Okul Öncesi Öğretmenleri, Okul Yöneticileri Ve Ebeveynlerin Aile Katılımına İlişkin Algılarının İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 221-240.
- Erkuş, S., & Yazar, T. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Değerler Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, Art. 20.
- Ersen, N. (2020). *Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılım Çalışmalarını Engelleyen Etmenlerin İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Okan Üniversitesi.
- Eslek, D., & Irmak, T. Y. (2018). Ekolojik Sistemler Kuramı Çerçevesinde Göçmen Çocuklar Ve Oyunları Üzerine Bir Derleme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), Art. 3. <https://doi.org/10.16953/deusosbil.297792>
- Galindo, C., & Sheldon, S. B. (2012). School and Home Connections and Children's Kindergarten Achievement Gains: The Mediating Role of Family Involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 90-103. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.05.004>
- Genç, S. Z. (2005). İlköğretim 1. Kademedeki Okul-Aile İşbirliği İle İlgili Öğretmen ve Veli Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), Art. 2.
- Girgin, A., Kurnaz, A., & Zobu, O. (2011). Erken Çocukluk Eğitimi ve Aile Eğitiminin Önemi. İçinde M. R. Şirin (Ed.), *1. Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı* (1. bs, C. 1, ss. 66-74). Çocuk Vakfı Yayınları.
- Göktaş, İ. (2015). *Aile Katılımı ve Sosyal Beceri Eğitimi Programlarının Tek Başına ve Birlikte 4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerileri ve Anne-Çocuk İlişkileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Gökçer, N. (2017). Okulöncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 334-348. <https://doi.org/10.17679/inuefd.345583>

- Görür, E. (2020). *Okul Öncesi Dönemde Uygulanan Aile Katılımı Etkinlikleri Hakkında Öğretmen Görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Gözcü Binbir, S., & Ertürk Kara, H. (2020). Aile-Öğretmen İletişimi ve İş birliği ile Çocukların Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 11(21), Art. 21.
- Gülaçtı, F. (2014). Türkiye’de ve Dünyada Erken Çocukluk ve Okul öncesi Eğitimi. İçinde F. Gülaçtı & S. Tümkaya (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimi* (3. bs, ss. 1-21). Pegem Akademi.
- Günay Bilaloğlu, R. (2014). *Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı Etkinliklerinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar ve Aile Katılımı Etkinliklerinin Dil-Matematik Becerilerinin Geliştirilmesine Etkisi* [Doktora Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Günay Bilaloğlu, R. (2020). Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılımı. İçinde D. Aslan (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitime Giriş* (1. bs, ss. 200-225). İzge Yayıncılık.
- 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.
- Günay Bilaloğlu, R., & Aktaş Arnas, Y. (2019). Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı Engelleri ve Süreçte Karşılaşılan Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), Art. 3.
- Gürşimşek, I. (2003). Okul Öncesi Eğitime Aile Katılımı ve Psikososyal Gelişim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(1), Art. 1.
- Güven, G. (2011). *Farklı Eğitim Modelleri Kullanılarak Uygulanan Aile Eğitim Ve Aile Katılım Programlarının Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uygulamalarına Ve Ebeveynlerin Görüşlerine Etkisinin İncelenmesi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Güven, G., Bayraktar, V., & Temel, F. (2017). Okul Öncesi Eğitimi Alanında Çalışan Öğretmenlerin Aile Eğitim Stratejilerine İlişkin Görüşlerinin Kıdem Durumuna Göre İncelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), Art. 2.
- Güzelyurt, T., Birge, F., & Ökten, A. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Aile Katılımına İlişkin Görüşleri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), Art. 1. <https://doi.org/10.33400/kuje.538425>
- Hornby, G. (2000). *Improving Parental Involvement* (1. bs). A&C Black.
- Hornby, G. (2011). *Parental Involvement in Childhood Education: Building Effective School-Family Partnerships*. Springer Science & Business Media.

- İlgar, M. Z., & İlgar, S. C. (2013). Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitimine Genel Bir Bakış. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 219-228.
- Işık, H. (2007). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Gerçekleştirilen Okul-Aile İşbirliği Çalışmalarının Anne-Baba Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- İşmen, A. E. (1996). Okulöncesi Dönemde Aile-Okul İşbirliği ve Ebeveynin Eğitime Katılımı. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 44, 30-32.
- Jacobs, G. M. (2001). Providing the scaffold: A model for early childhood/primary teacher preparation. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 125-130.
- Jafari, K. K., & Demirel, M. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 13-35.
- Kaçan, M. O., Kimzan, İ., Yıldız, T. G., & Çağdaş, A. (2019). Öğretmen ve Ebeveynlerin Aile Katılımını Etkileyen Etmenlere Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), Art. 3.
- Kadir, A., & Demirkasimoğlu, N. (2021). Ekolojik Sistem Kuramı Lensinden Türk Eğitim Politikasının Çoklu Katmanları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), Art. 3.
- Kahraman, P. B. (2012). *Aile Katılımı Boyutu Zenginleştirilmiş Okulöncesi Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocuklarının İlkokula Hazırbulunuşluk Düzeyine Etkisi* [Doktora Tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Kamer, S. T., & Şahin, M. (2021). Değerlere ve Değerler Eğitimine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), Art. 230. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.705356>
- Kapanadze, D. Ü. (2019a). Vygostky’nin Sosyo- Kültürel ve Bilişsel Gelişim Teorisi Bağlamında Türkçe Öğretiminin Değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(47), Art. 47. <https://doi.org/10.35237/sufesosbil.565193>
- Kapkın, B. (2018). *Etkinlik Temelli Değerler Eğitimi Programının 5-6 Yaş Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Kar, E. B., Uzun, E. M., & Gök, R. (2017). Sınıf Ve Okul Öncesi Öğretmenlerin Velileri Eğitim Sürecine Katmak İçin Yaptıkları Uygulamalar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 11-20.

- Karakaş, H. (2014). *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Öğrenci Babalarının Aile Katılım Çalışmalarına Katılım Düzeylerinin Değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.
- Kartal, H. (2005). *Erken Çocukluk Eğitim Programlarından Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın Altı Yaş Grubundaki Çocukların Bilişsel Gelişimlerin Etkisi* [Doktora]. Uludağ Üniversitesi.
- Katrancı, M. (2020). Erken Çocukluk Eğitimi ve Önemi. İçinde Serdal Seven (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimine Giriş* (5. bs, ss. 1-19). Pegem Akademi.
- Kazak, E. (1998). *Okul-Aile İşbirliği ve Sorunları (Adapazarı örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Keçeli Kaysılı, B. (2008). Akademik Başarının Arttırılmasında Aile Katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(01), Art. 01. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000115
- Keleş, O. (2019). *Okul Öncesi Dönemde Erken Müdahale Programları Kapsamında Bir Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamasına İlişkin Durum Çalışması* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Keleş, O., & Dikici Sığırtmaç, A. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile KatılımStratejilerini Belirleme Ölçeği Geçerlik Güvenirlik Çalışması. *Eurasian Academy of Sciences Eurasian Education & Literature Journal*, 6, 49-58.
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998 Ve 2004 Programlarının Etkililiğinin Araştırılması* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kırmızı, F. S. (2014). 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Metinlerinde Yer Alan Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 217-259.
- Kızıldaş, E. (2009). *Okul Öncesi Eğitimde Uygulanan Aile Katılım Çalışmalarının 5-6 Yaş Grubu Çocukların Dil Becerilerinin Gelişimine Etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Knopf, H. T., & Swick, K. J. (2008). Using Our Understanding Of Families To Strengthen Family Involvement. *Early Childhood Education Journal*, 35(5), 419-427.
- Koçak, Y. (1991). Okul-Aile İletişiminin Engelleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6).
- Kol, S. (2011). Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-21.

- Koyuncu Şahin, M. (2018). Okul Öncesi Eğitimde Aile İletişim Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Ve Yönetici Bakış Açıları. *Journal of International Social Research*, 11(55).
- Kozikoğlu, İ. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine İlişkin Tutum ve Görüşlerinin İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2698-2720.
- Kuloğlu, A., Yaşar, Z., & Özer, M. (2021). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimiyle İlgili Görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 171-186.
- Kurt Gökçeli, F. (2019). Erken Çocukluğun Tanımı, Kapsamı ve Önemi. İçinde A. Yıldırım (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimine Giriş* (1. bs, ss. 1-18). Pegem Akademi.
- Kurt, İ. (2017). *Velilerin 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarından Memnuniyet Düzeyleri ve Beklentileri Üzerine Bir Araştırma (Ankara Örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hitit Üniversitesi.
- Kurtbaş, F. (2019). *Okul Öncesi Dönem Değerler Eğitimi Uygulama Çalışmalarında Aile Katılımının Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Kurtuldu, B. S. (2010). *Okulöncesi Eğitiminde Okul-Aile İlişkilerinde Yaşanan Sorunların Öğretmen Ve Veli Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Kurtulmuş, Z. (2016). Okul Öncesi Eğitimde Uygulanan Etkinlik Planlarında Aile Katılımı Boyutunun İncelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 5(1), 71-84.
- Kutlu Abu, N., & Kayar, Z. (2020b). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Aile Katılımına Yönelik Görüşlerinin Derinlemesine İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 156-183.
- Kuzu, K. (2015). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşleri Ve Bu Görüşlerin Sınıf İçi Uygulamalara Yansıması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Manolitsis, G., Georgiou, G. K., & Tziraki, N. (2013). Examining the Effects of Home Literacy and Numeracy Environment on Early Reading and Math Acquisition. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 692-703. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.05.004>

- MEB. (1996). *T.C Milli Eğitim Bakanlığı XV. Milli Eğitim Şûrası*.
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165430_15_sura.pdf
- MEB. (2010). *2010/53 sayılı Genelge(İlk Ders)*.
<https://www.egitimmezuat.net/index.php/home/genelgeler/genelge-2000-2010/204-2010-53-sayili-genelge-i-lk-ders>
- MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitimi Programı*. MEB Yayınları.
<http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- MEB. (2014). *19. Milli Eğitim Şûrası Kararları*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
<https://ttkb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-suralari/dosya/12>
- MEB. (2021). *20. Milli Eğitim Şûrası Kararları*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf
- Morrison, J. W., Storey, P., & Zhang, C. (2011). Accessible Family Involvement in Early Childhood Programs. *Dimensions Of Early Childhood*, 39(3), 21-26.
- Neslitürk, S. (2013). *Anne Değerler Eğitimi Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeyine Etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- OBADER. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi* (OBADER).
https://anaokulu.cu.edu.tr/_/file/OBADER_2013.pdf
- Ogelman, H. G. (2014). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımı Çalışmaları: Denizli İli Örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, Art. 17. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.743>
- Ok, S. (2016a). *Okul Öncesi Eğitimde Anne Babaların ve Öğretmenlerin Okul Aile İşbirliği Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Ok, S. (2016b). Öğretmen ve Ailelere Göre Okul Öncesi Eğitimde Okul-Aile İşbirliğinin Önemi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 8(32), Art. 32.
- Oktay, A. (1990). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim. *M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 151-160.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem* (1. bs). Epsilon Yayıncılık.
- Öz Doğan, Ş. (2018). *İlköğretim 1. Kademedeki Okul-Aile İşbirliği İle İlgili Öğretmen Ve Veli Görüşleri (Ağrı İli Örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.

- Özcan, Ç. (2012). *Okul Öncesinde Aile Katılımı İle Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Arasındaki İlişkinin Anne-Baba Görüşlerine Göre İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Özdemir, Y., Uzun, E. M., & Bütün, E. (2021). Temel Eğitim Öğretmenlerinin Değer Eğitimine Yönelik Görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19(42), 227-266.
- Özdiñ, T. (2014). *Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımında Sosyal Medya Kullanımı: Bir Durum Çalışması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Özenç, E. G., & Doğan, M. C. (2014). Ekolojik kurama dayalı İşlevsel Okuryazarlık Yaşantısı Ölçeği'nin (EKDİÖYÖ) geliştirilmesi ve geçerlik güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(6), 2239-2258.
- Özer Özkan, Y. (2020). *Problemin Çözümü İçin İhtiyaç Duyduğum Verileri Nasıl Elde Edeceğim?* (S. Turan, Ed.; 2. bs, ss. 97-128). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özmantar, Z. K. (2020). Eğitim Çalışmalarında Sık Kullanılan Araştırma Türleri. İçinde S. Turan (Ed.), *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* (2. bs). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özyürek, A., Yavuz, F., Akça, F., Gündüz, Z. B., Öztürk, M. E., Saka, A., & Açıkyer, G. K. (2015). Okul Öncesi ve İlkokullarda Aile Katılımı Etkinlikleri Ve Ebeveyn Beklentilerinin İncelenmesi. *Türk ve İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 14-25.
- Padgett, R. (2006). Best Ways to Involve Parents. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 72(3), 44-45.
- Paquette, D., & Ryan, J. (2001). Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory. Retrieved January, 9, 2012.
- Parker, F. L., Boak, A. Y., Griffin, K. W., Ripple, C., & Peay, L. (1999). Parent-Child Relationship, Home Learning Environment, and School Readiness. *School Psychology Review*, 28(3), 413-425.
- Pekdoğan, S. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Farklılıklara Saygı Eğitimi Konusundaki Görüşlerinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), Art. 65. <https://doi.org/10.17755/esosder.305549>
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., Cox, M. J., & Bradley, R. H. (2003). Teacher-Rated Family Involvement and Children's Social and Academic Outcomes in Kindergarten. *Early Education and Development*, 14(2), 179-198. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1402_3
- Rus, A. V., Lee, W. C., Salas, D. B. B., Parris, S. R., Webster, R. D., Lobo, A. R., Ecaterina, S., & Popa, C. (2020). Bronfenbrenner's Ecological System Theory

- and the Experience of Institutionalization of Romanian Children1. *New approaches in behavioral sciences*, 237-251.
- Sağlam, M., & Çalışkan, Z. (2017). Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımına İlişkin Ebeveyn ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 39-49.
- Samur Öztürk, A. (2011). *Değerler Eğitimi Programının 6 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Duygusal Gelişimlerine Etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Santrock, J. W. (2018). *Eğitim Psikolojisi* (D. M. Siyez, Çev.; 5. Basımdan Çeviri). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Santrock, J. W. (2020a). *Yaşam Boyu Gelişim* (G. Yüksel, Çev.; 13. Basımdan Çeviri). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Santrock, J. W. (2020b). *Yaşam Boyu Gelişim-Gelişim Psikolojisi* (Galip Yüksel, Çev.; 13. Basımdan Çeviri). Nobel Akademik Yayıncılık. <https://www.kitapyurdu.com/kitap/yasam-boyu-gelisim-amp-gelisim-psikolojisi/269185.html>
- Sapsağlam, Ö. (2015). *Anasınıfına Devam Eden Çocuklara Uygulanan Sosyal Değerler Eğitimi Programının Sosyal Beceri Kazanımına Etkisinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Sapsağlam, Ö. (2020). *Erken Çocuklukta Karakter ve Değer Eğitimi* (E. Ömeroğlu, Ed.; 2. bs). Pegem Akademi.
- Saylan, N. (1991). Okul-Aile İşbirliği'nin Çocuğun Eğitimine Etkileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 139-143.
- Schwartz, S. H. (1994). Are There Universal Aspects In The Structure And Contents Of Human Values? *Journal of social issues*, 50(4), 19-45.
- Schwartz, S. H. (2006). Basic Human Values: An Overview. *Revue Francaise de Sociologie*, 1-20.
- Seçkin, N., & Koç, G. (1997). Okulöncesi Eğitimde Okul- Aile İşbirliği. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 51, 5-10.
- Singh, K., Bickley, P. G., Keith, T. Z., Keith, P. B., Trivette, P., & Anderson, E. (1995). The Effects of Four Components of Parental Involvement on Eighth-Grade Student Achievement: Structural Analysis of Nels-88 Data. *School psychology review*, 24(2), 299-317.

- Şahin, H. (2012). *Beş Altı Yaşında Çocuğu Olan Babaların, Babalık Rolünü Algılamaları İle Aile Katılım Çalışmalarını Gerçekleştirmeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Şeker, P. T. (2020). *Okul Öncesi Eğitim Kurumları* (S. Seven, Ed.; 5. bs, ss. 139-152). Pegem Akademi.
- Şıvgın, N. (2005). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Denizli İli Örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- TDK. (2019a). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr/?kelime=kitapçık>
- TDK. (2019b). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr/?kelime=değer>
- TEDMEM. (2019). Erken Çocuklukta Pedagojik Yaklaşım ve Uygulamalar. *tedmem*. <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/erken-cocuklukta-pedagojik-yaklasim-ve-uygulamalar>
- Temel, Z. F., Aksoy, A. B., & Kurtulmuş, Z. (2020). Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları. İçinde Z. F. Temel (Ed.), *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları* (6. bs, ss. 267-301). Anı Yayıncılık.
- Tezel Şahin, F., & Özyürek, A. (2011). *Anne Baba Eğitimi ve Okul Öncesinde Aile Katılımı*. Morpa Kültür Yayınları.
- Tezel Şahin, F. T., & Yıldırım, A. (2018). Amasya İli Örnekleminde Okul Öncesi Dönemde Öğretmen Ve Aile Görüşlerine Göre Aile Katılım Çalışmalarının İncelenmesi. *TURAN: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 10(40), 78.
- Tezel Şahin, F., & Ünver, N. (2005). Okulöncesi Eğitim Programlarına Aile Katılımı. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), Art. 1.
- Tissington, L. D. (2008). A Bronfenbrenner Ecological Perspective on the Transition to Teaching for Alternative Certification. *Journal of Instructional Psychology*, 35(1), 106-110.
- Toran, M., & Özgen, Z. (2018). Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı: Öğretmenler Ne Düşünüyor, Ne Yapıyor? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 229-245.
- Tuncer, N. (2021). Aileler ve Öğretmenler Arasındaki İletişim İçin Güncel Bir Uygulama: WhatsApp Grubu Örneği. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), Art. 2. <https://doi.org/10.24315/tred.811566>
- Tunçeli, H. İ., & Zembat, R. (2017). Erken Çocukluk Döneminde Gelişimin Değerlendirilmesi ve Önemi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), Art. 3.

- Turan, S., & Aktan, D. (2008). Okul Hayatında Var Olan ve Olması Düşünülen Sosyal Değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 227-259.
- Tutuk, H. C. (2018). *Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde Okul Öncesi Dönemde Destek Hizmet Sürecine Aile Katılımı: İşitme Kayıplı Bir Çocuk Ve Ailesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Tüfekçi, K. (2020). *Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kuran Kursları Eğitiminin Öğretici ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Tümekaya, S. (2014). Okul Öncesi Eğitim Döneminde Ailenin Rolü ve Önemi. İçinde F. Gülaçtı & S. Tümekaya (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimi* (3. bs, ss. 335-364). Pegem Akademi.
- Ural, O., & Günşen, G. (2021). Aile Katılım Çalışmalarına Yönelik Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilişsel Haritaları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), Art. 1. <https://doi.org/10.17679/inuefd.477932>
- Uyanık, H. B. (2019). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ebeveynlerinin Aile Katılımı Hakkında Görüşlerinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Uzun, M., & Köse, A. (2017). Okul Öncesi Eğitimde Değerler Eğitiminin Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), Art. 23.
- Ünüvar, P. (2010). Aile Katılımı Çalışmalarına Yönelik Ebeveyn ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), Art. 3.
- Üstün, E. Y. (2020). Etkili Aile-Okul- Toplum İlişkileri. İçinde *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları* (6. bs, ss. 185-198). Anı Yayıncılık.
- Veugelers, W., & Vedder, P. (2003). Values in Teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(4), 377-389.
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Yalman, D. (2014). *Meb Aile Eğitim Programına Katılan Ve Katılmayan Okul Öncesi Eğitim Çağında Çocuğu Olan Annelerin Aile Eğitim Programlarından Beklentileri ve Görüşleri* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Yavuzer, H. (2021). *Çocuğunuzun İlk 6 Yılı* (39. bs). Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12. bs). Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.

Yıldız, E., Elibol, H., & Ada, M. (2021). Okul Öncesi Eğitim Çağında Çocuğu Olan Ebeveynlerin Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(40), 2319-2344.

Yılmaz Bolat, E. (2017). *Okul Öncesi Eğitimde Aile Eğitimi ve Katılımı*. Eğiten Kitap.

Yılmaz, G. (2017). *Aile Katılımlı Fen Etkinliklerinin 5-6 Yaş Grubu Çocukların Bilimsel Süreç Becerileri ve Bilime Karşı Tutumlarına Etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi.

Yiğittir, S., & Kaymakçı, S. (2012). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Uygulama Kılavuzu'nda Yer Alan Etkinliklerin Değer Eğitimi Yaklaşımları Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), Art. 2.



EKLER

EK 1. Yarı Yapılandırılmış Öğretici Görüşme Formu

Merhaba Sayın Meslektaşım;

Öncelikle görüşmeye ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Bu araştırmayı İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünden almış olduğum resmi izinle yürütüyorum. Sizi Erken Çocuklukta Ahlak ve Değer Eğitimi Anabilim Dalı kapsamında, Dr. Öğr. Üyesi Oğuz KELEŞ danışmanlığında yapmakta olduğum yüksek lisans tezi araştırmasına davet ediyorum. Araştırmada erken çocukluk dönemi değerler eğitimi uygulama çalışmalarında aile katılımına ilişkin öğretmen ve veli görüşlerini inceliyorum. Bu bağlamda 4-6 yaş Kur'an kurslarında uygulanan değerler eğitimi çalışmalarında aile katılımına ilişkin görüş ve önerilerinizi almak istiyorum. Sizin aile katılımı hakkındaki görüşleriniz bizim bu konuda daha ayrıntılı bilgi edinmemizi sağlayacaktır.

Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler yer almakta, ikinci bölümde aile katılımı hakkında sorular bulunmaktadır. Konuya ilişkin görüşlerinizi içtenlikle belirtmeniz oldukça önemlidir. Görüşme formunda 8 soru yer almakta olup yaklaşık olarak 15 dakika sürecektir.

Görüşmemiz sırasında zamanı daha iyi kullanabilmek ve sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutabilmek için ses kaydı almak istiyorum. Görüşmemizde elde edilen veriler doğru ya da yanlış olarak nitelendirilmeyecek yalnızca bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır.

Yukarıda araştırmacının belirttiği bilgileri okudum ve anladım. Belirtilen çalışmaya katılmayı onaylıyorum.

Görüşülen

.....

İmza:

Görüşme Tarihi:

Saat:

Araştırmacı

İ. Ayşegül YILDIRIM

Kişisel Bilgiler

Görüşme yapılan kişi (öğretmen);

1- Yaşınız:

() 20-25 yaş arası

() 26-30 yaş arası

() 31-35 yaş arası

() 36-40 yaş arası

() 41 ve üstü

2- Eğitim durumunuz:

() Lise

() Ön lisans

() Lisans

() Başka (Belirtiniz).....

3- 4-6 Yaş Kur'an Kursundaki Meslekî Kıdeminiz:

() 1-4 yıl

() 5-9 yıl

4- 4-6 Yaş Kur'an Kursunda görevlendirme şekliniz:

() İhtiyaç odaklı kurstan geçiş yaptım

() İlk olarak 4-6 yaş Kur'an Kursuna atandım

() Başka (Belirtiniz).....

5- Sınıf Mevcudunuz:

() 10-15 arası

() 16-20 arası

() 21 ve üzeri

6-- Okulunuzun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi?

() Alt Düzey

() Orta Düzey

() Üst Düzey

BÖLÜM II

GÖRÜŞME SORULARI

Aile Katılımı Öğretici Görüşme Soruları

1. Sayın öğretmenim, aile katılımı hakkında ne düşünüyorsunuz? (Aklınıza neler geliyor) Bu konudaki düşüncelerinizi bizlerle paylaşır mısınız?
2. Sizce aile katılımı kapsamında yapılacak faaliyetler nelerdir?
3. Değerler eğitimi çalışmalarında eğitime ailelerin de katılımı konusunda düşünceleriniz nelerdir?
4. Değerler eğitimi uygulama çalışmalarında aile katılımına ilişkin deneyimleriniz nelerdir?
 - Sonda: Aile katılımına dair deneyimlerinizde sorunlar yaşadınız mı?
 - Sonda: Aile katılımına dair deneyimlerinizde ihtiyaçlarınız nelerdir?
 - Sonda: Aile katılımına dair deneyimlerinizde var olan ya da oluşan sorunlara dair çözüm önerileriniz nelerdir?
5. Ailelerle hangi iletişim yollarını kullanıyorsunuz? Süreç içerisindeki deneyimlerinizi paylaşır mısınız?
 - Sonda: Ailelerle kurduğunuz iletişimde yaşadığınız sorunlar nelerdir?
 - Sonda: Ailelerle kurduğunuz iletişimde ihtiyaçlarınız nelerdir?
 - Sonda: Ailelerle kurduğunuz iletişimde ortaya çıkan ihtiyaç veya sorunlara dair çözüm önerileriniz nelerdir?
6. Okul aile iş birliği çalışmaları konusunda veli toplantıları, ev ziyaretleri, aile eğitimleri yapıyor musunuz? Veli toplantıları ne sıklıkta yapılıyor? Bu toplantılarda ne tür konulardan bahsediyorsunuz?
7. Velilerin sizinle çocuklarının eğitimi kapsamında iş birliği hakkındaki iletişimini yeterli buluyor musunuz? Yeterli bulmuyorsanız bunun nedenleri nelerdir?
8. Aile katılımının geliştirilmesi için önerileriniz var mı, varsa bizimle paylaşır mısınız?

EK 2. Yarı Yapılandırılmış Veli Görüşme Formu

Merhaba Sayın Veli;

Öncelikle görüşmeye ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Bu araştırmayı İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünden almış olduğum resmi izinle yürütüyorum. Sizi Erken Çocuklukta Ahlak ve Değer Eğitimi Anabilim Dalı kapsamında, Dr. Öğr. Üyesi Oğuz KELEŞ danışmanlığında yapmakta olduğum yüksek lisans tezi araştırmasına davet ediyorum. Araştırmada erken çocukluk dönemi değerler eğitimi uygulama çalışmalarında aile katılımına ilişkin öğretmen ve veli görüşlerini inceliyorum. Bu bağlamda 4-6 yaş Kur'an kurslarında uygulanan değerler eğitimi çalışmalarında aile katılımına ilişkin görüş ve önerilerinizi almak istiyorum. Sizin aile katılımı hakkındaki görüşleriniz bizim bu konuda daha ayrıntılı bilgi edinmemizi sağlayacaktır.

Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler yer almakta, ikinci bölümde aile katılımı hakkında sorular bulunmaktadır. Konuya ilişkin görüşlerinizi içtenlikle belirtmeniz oldukça önemlidir. Görüşme formunda 5 soru yer almakta olup yaklaşık olarak 15 dakika sürecektir.

Görüşmemiz sırasında zamanı daha iyi kullanabilmek ve sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutabilmek için ses kaydı almak istiyorum. Görüşmemizde elde edilen veriler doğru ya da yanlış olarak nitelendirilmeyecek yalnızca bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır.

Yukarıda araştırmacının belirttiği bilgileri okudum ve anladım. Belirtilen çalışmaya katılmayı onaylıyorum.

Görüşülen

.....

İmza:

Görüşme Tarihi:

Saat:

Araştırmacı

İ. Ayşegül YILDIRIM

BÖLÜM I

Kişisel Bilgiler

1- Görüşme yapılan Veli (Ebeveyn): Anne () Baba ()

2- Yaşınız:

() 20-25 yaş arası

() 26-30 yaş arası

() 31-35 yaş arası

() 36-40 yaş arası

() 41 ve üstü

3- Eğitim durumunuz:

() Okur yazar

() İlkokul

() Ortaokul

() Lise

() Ön Lisans

() Lisans

() Başka (Belirtiniz).....

4- Mesleğiniz:

5-Eşinizin mesleği:

6- Medeni durumunuz:

() Evli

() Başka (Belirtiniz).....

7- Okulunuzun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi?

() Alt Düzey

() Orta Düzey

() Üst Düzey

8- Kaç çocuğunuz var:

9- Erken çocukluk eğitim kurumuna devam eden çocuğunuz kaçınıcı çocuğunuz:

10- Erken çocukluk eğitim kurumuna devam eden çocuğunuz eğitimde kaçınıcı yılı:

BÖLÜM II

GÖRÜŞME SORULARI

Aile Katılımı Veli Görüşme Soruları

1. Çocuğunuzu 4-6 yaş Kur'an Kursuna niçin gönderiyorsunuz? Kurstan, öğretmenden beklentileriniz nelerdir?
2. Sayın veli, sizce okul- aile iş birliği nedir, bu konu hakkında ne düşünüyorsunuz, benimle paylaşır mısınız? (Aklınıza neler geliyor)
3. Sizce okul-aile iş birliğine yönelik ne gibi çalışmalar yapılabilir? (Okul- aile iş birliği içerisinde hangi faaliyetler yer almalıdır?)
4. Okulda, okul-aile iş birliğine yönelik çalışmalar yapılıyor mu?
 - Sonda: Yapılıyorsa ne gibi çalışmalar yapılıyor?
 - Sonda: Yapılmıyorsa sizce neden yapılmıyor?
5. Okul aile iş birliği çalışmaları kapsamında veli toplantılarına çağrılıyor musunuz? Veli toplantıları ne sıklıkta yapılıyor? Bu toplantılarda ne tür konulardan bahsediliyor?
6. Çocuğunuzun öğretmeni ile nasıl iletişim kuruyorsunuz? Bu iletişim yolunda sorunlar yaşıyor musunuz? Başka iletişim yolları tercih etmek ister miydiniz?
7. Çocuğunuzun eğitimini ve gelişimini desteklemek için kurumda eğitim verilmesini ister misiniz? Hangi konularda eğitim verilmesini istersiniz?
8. Okul- aile iş birliği noktasında öğretmenden beklentileriniz nelerdir?
 - Sonda: Bu hususta belirtmek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz var mı?

EK 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçeği

Değerli Meslektaşım;

Sizi Erken Çocuklukta Ahlak ve Değer Eğitimi Anabilim Dalı kapsamında, Dr. Öğr. Üyesi Oğuz KELEŞ danışmanlığında yapmakta olduğum yüksek lisans tezi araştırmasına davet ediyorum. Çalışmanın amacı, Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 yaş Kur'an kurslarında uygulanan değerler eğitimi çalışmalarında öğretmenler tarafından kullanılan aile katılım stratejilerini belirlemektir. Araştırmanın amacına ulaşabilmesi, soruları içtenlikle yanıtlamanıza ve görüşlerinizi gerçekçi bir biçimde yansıtmanıza bağlıdır. Araştırmada 30 çoktan seçmeli soru yer almakta ve araştırma tahminen 10 dakika sürmektedir. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Form yoluyla elde edilecek bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Araştırmaya göstereceğiniz ilgi ve katkıdan dolayı teşekkür ederim. Araştırma ile ilgili soru, görüş ve önerilerinizi iletmek isterseniz aşağıda yer alan mail adresinden benimle iletişime geçebilirsiniz.

İ. Ayşegül YILDIRIM

Demografik Bilgiler

Yaşınız:

Yaşadığınız Şehrin Plakası:

Eğitim Durumunuz:

4-6 Yaş Kur'an Kursundaki Meslekî Kıdeminiz:

Kadro Durumunuz: Kadrolu () 4-B Sözleşmeli () Geçici ()

4-6 Yaş Kur'an Kursunda görevlendirme şekliniz:

Sınıf Mevcudunuz:

Sınıfınızdaki çocukların yaş grubu:

	Her Zaman	Sık Sık	Ara Sıra	Nadiren	Hiçbir Zaman
1.Çeşitli konularda aile eğitim etkinlikleri düzenlerim.					
2.Veli toplantısına katılan ailelerin konuşmasını sağlarım.					
3.Ailelerin ihtiyaçlarına göre aile eğitim etkinlikleri planlarım.					
4.Çocukla ilgili gelişme gözlemlediğimde ailesiyle paylaşıyorum.					
5.Çocuklarla ilgili konularda veli ile iş birliği yaparım.					
6.Aile ile iletişim için telefon görüşmeleri yaparım.					
7.Çocukların etkinliklerini çekmek için fotoğraf makinesi kullanırım.					
8.Çeşitli konularda haber mektupları kullanırım.					
9.Ebeveynler çocuklarını okula bırakırken onlarla iletişim kurarım.					
10.Veliler çocuklarını almaya geldiklerinde onlarla iletişim kurarım.					
11.Velilerin Okul-Aile Birliği hakkında yeterli bilgiye sahip olmalarını sağlarım.					
12.Velilerin okulla ilgili görüşlerini okul idaresine aktarırım.					
13.Ailelere haber mektupları gönderirim.					
14.Aileler için bilgilendirici kitapçıklar hazırlarım.					
15.Aileler için afiş hazırlarım.					
16.Aileler ile birlikte kermes düzenlerim.					
17.Okulda yapılan çalışmaların fotoğraflarını ailelere gönderirim.					
18.Ailelerin isteklerini almak için dilek kutusundan faydalanırım.					
19.Ailelerin eğitimlerine katkı sağlamak için makale kutusu kullanırım.					
20.Anne babaların çocuklarına ilişkin eğitim ihtiyaçlarını					

karşlamak için kitaplıklar oluşturun.					
21.Ailelerin yetenekleri doğrultusunda sınıf içi etkinliklere katılmasını sağlarım.					
22.Ebeveynlerin eğitim materyalleri hazırlamasına rehberlik ederim.					
23.Ebeveynlerin gezilerde yer almalarını sağlarım.					
24.Evdeki yaşantıların çocukların gelişimine katkı sağlamasında veliye rehberlik ederim.					
25.Çocuğun bireysel olarak desteklenmesi için evde yapılabilecek bireysel etkinlikler ya da ev programları hazırlarım.					
26.Ev ziyaretine giderken görüşmeye uygun giyinmeye özen gösteririm.					
27.Ziyaret sırasında yapacağım konuşmayı önceden planlarım.					
28.Ev ziyaretinde veliyi gözlemlerim.					
29.Belirlediğim ziyaret süresine uyarım.					
30.Ev ziyaretinin değerlendirmesini yaparım.					

ÖZGEÇMİŞ			
Adı, Soyadı	İsmet Ayşegül		YILDIRIM
Bildiği Yabancı Diller	Arapça		İngilizce
Düzeyi	İyi		Orta
Eğitim Durumu	Başlama- Bitirme Yılı	Kurum Adı	
Lisans	2011	2016	Erciyes Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi
Yüksek Lisans	2020	2022	İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, Erken Çocuklukta Ahlak ve Değer Eğitimi Anabilim Dalı
Doktora	-	-	
Çalıştığı Kurum/lar	Başlama- Ayrılma Yılı	Çalışılan Kurumun Adı	
	2019	-	Diyanet İşleri Başkanlığı
Katıldığı Proje ve Toplantılar	4-6 Yaş Kur'an Kursları İçin Değer Temelli Etkinlik Geliştirme Projesi, İstanbul/Türkiye, 2022, Araştırmacı		
Yayımlar:	Yıldırım, İ. A. (2021). Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitiminde Merkezi Bir Kavram Olarak 'Fıtrat'. İçinde R. Turgut & M. Dede (Ed.), <i>Bilhikem 4. Sosyal Bilimler Öğrenci Sempozyumu Tebliğler Kitabı</i> (1. bs, ss. 279-305). Bilhikem Yayınları. Yıldırım, İ. A., & Öz, A. (2021). Hadislerde Çocuk ve Çocukluk. <i>Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi</i>, 8(2), 885-907. https://doi.org/10.17859/pauifd.1011520 Yıldırım, İ. A., & Keleş, O. (2022). Erken Çocuklukta Aile Katılımı. İçinde A. Öz (Ed.), <i>Erken Çocuklukta Ahlak ve Değer Eğitimi</i> (1. bs, ss. 111-136). Nobel Akademik Yayıncılık. Yıldırım, İ. A., & Keleş, O. (2022). Erken Çocukluk Dönemi Değerler Eğitimi Veren Kurumlarda Aile Katılımının Öğretici ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi. <i>EJERCongress 2022 Bildiri Özetleri Kitabı</i>. https://www.ejercongress.org/duyurular/2022-bildiri-ozetleri-kitabi-yayinlandi/		
Tarih		09.12.2022	
İmza			
Adı- Soyadı		İsmet Ayşegül YILDIRIM	

