

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE OKUL-AİLE İŞBİRLİĞİ
ENGELLERİ VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**

ÖZLEM GÖKMEN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

DANIŞMAN

DOÇ. DR. ENDER KAZAK

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE OKUL-AİLE İŞBİRLİĞİ
ENGELERİ VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Özlem GÖKMEN tarafından hazırlanan tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı'nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Ender KAZAK

Düzce Üniversitesi

Jüri Üyeleri

Prof. Dr. Ender KAZAK

Düzce Üniversitesi

Prof. Dr. Bahri AYDIN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Doç. Dr. Engin ASLANARGUN

Düzce Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 17/06/2025

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.

Haziran, 2025

(İmza)

Özlem GÖKMEN

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans tez çalışmam süresi boyunca her aşamada sabır ve anlayışla bana destek veren, bilgi birikimiyle rehberlik ederek yol gösteren değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Ender KAZAK'a teşekkürü borç bilirim. Yüksek lisans eğitimim boyunca eğitim yönetimi konusunda mesleki gelişimimi destekleyen Düzce Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalındaki değerli hocalarım Prof. Dr. Engin ASLANARGUN, Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY ve Doç. Dr. Taner ATMACA'ya teşekkür ederim. Ayrıca değerli zamanını ayırarak tezin gelişmesine katkı sağlayan Prof. Dr. Bahri AYDIN'a da teşekkür ederim.

Yaşamım boyunca desteklerini esirgemeyen, her durumda yanımda bulunan ve varlıklarıyla bana güç veren annem Aslıhan BUDAK, babam Kenan BUDAK, kardeşlerim Emre BUDAK ve Esra ÖZCAN'a özel olarak teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimim boyunca yardımını ve desteğini esirgemeyen eşim Resul GÖKMEN ve yaşından büyük bir olgunluk ve sabırla tezimin bitmesini bekleyen canım oğlum Mehmet GÖKMEN'e gönülden teşekkür ederim.

Bu zorlu tez sürecine birlikte başlayıp süreci birlikte tamamladığımız, her zaman moral ve motivasyon kaynağım olan değerli arkadaşım Satı ODABAŞ'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca tüm akademik süreçlerde bana destek olan tüm arkadaşlarıma ve katılımcılara içtenlikle teşekkür ederim. Çalışmanın alana katkı sağlaması ve sonraki çalışmalara öncülük etmesini dilerim.

Haziran 2025

Özlem GÖKMEN

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

TABLolar LİSTESİ	ix
ÖZET	x
ABSTRACT.....	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	11
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	12
1.4. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI	14
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIK LARI	14
1.6. TANIMLAR.....	14
2. LİTERATÜR	16
2.1. OKUL VE AİLENİN TANIMI	16
2.2. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN TANIMI VE ÖNEMİ	18
2.3. OKUL-AİLE İŞBİRLİĞİ	20
2.3.1. Okul-Aile İşbirliğini Gerekliliği ve Eksikliğinin Etkileri	22
2.3.2. Okul-Aile İşbirliğinde Yöneticilerin Sorumlulukları	25
2.3.3. Okul-Aile İşbirliğinde Öğretmenlerin Sorumlulukları	28
2.3.4. Okul-Aile İşbirliğinde Ailelerin Sorumlulukları	30
2.4. OKUL-AİLE İŞBİRLİĞİNDE AİLE KATILIM MODELLERİ	32
2.5. OKUL-AİLE İŞ BİRLİĞİNDE AİLE KATILIM ETKİNLİKLERİ	35
2.6. OKUL-AİLE İŞBİRLİĞİ ENGELLERİ	36
2.6.1. Okul-Aile İşbirliğinde Yönetici Kaynaklı Engeller	40
2.6.2. Okul-Aile İşbirliğinde Öğretmen Kaynaklı Engeller	40
2.6.3. Okul-Aile İşbirliğinde Aile Kaynaklı Engeller	42
2.6.4. Okul-Aile İşbirliği Engellerine Yönelik Çözüm Önerileri	44
2.7. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE OKUL-AİLE İŞBİRLİĞİ VE YARAR LARI	48
2.7.1. Okul Öncesi Eğitimde İşbirliği Etkinlikleri.....	53
2.8. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE OKUL-AİLE İŞBİRLİĞİ ENGELLERİ	57
3. YÖNTEM	61
3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ	61

3.2. ÇALIŞMA GRUBU	61
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI	64
3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ	65
3.5. VERİLERİN ANALİZİ	65
3.6. İNANDIRICILIK VE AKTARILABİLİRLİK	66
4. BULGULAR	68
4.1. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE OKUL-AİLE İŞBİRLİĞİNİN NEDENLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	68
4.1.1. Yönetici ile İlgili Nedenler Alt Teması	69
4.1.2. Öğretmen ile İlgili Nedenler Alt Teması	70
4.1.3. Aileler ile İlgili Nedenler Alt Teması.....	72
4.2. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE OKUL-AİLE İŞBİRLİĞİYLE İLGİLİ BEKLENTİLERE İLİŞKİN BULGULAR	73
4.2.1. Yöneticiden Beklentiler Alt Teması	74
4.2.2. Öğretmenden Beklentiler Alt Teması	75
4.2.3. Aileden Beklentiler Alt Teması	77
4.3. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE OKUL-AİLE İŞBİRLİĞİNİN ÖNÜNDEKİ ENGELLERE İLİŞKİN BULGULAR	79
4.3.1. Bürokratik ve Politik Engeller Alt Teması	82
4.3.2. Yöneticiden Kaynaklı Engeller Alt Teması	84
4.3.3. Öğretmenden kaynaklı engeller alt teması	86
4.3.4. Aileden kaynaklı engeller alt teması	89
4.4. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE OKUL-AİLE İŞBİRLİĞİ ENGELLERİNİN ETKİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	95
4.4.1. Öğretmen Üzerindeki Etkileri Alt Teması.....	96
4.4.2. Aile Üzerindeki Etkileri Alt Teması.....	98
4.4.3. Çocuk Üzerindeki Etkileri Alt Teması.....	99
4.5. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE OKUL-AİLE İŞBİRLİĞİ ENGELLERİNİN ÇÖZÜM ÖNERİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	101
4.5.1. Bürokratik ve Politik İşbirliği Engellerine Yönelik Çözüm Önerileri Alt Teması.....	103
4.5.2. Yöneticiden Kaynaklı İşbirliği Engellerine Yönelik Çözüm Önerileri Alt Teması.....	105
4.5.3. Öğretmenden Kaynaklı İşbirliği Engellerine Yönelik Çözüm Önerileri Alt Teması.....	107
4.5.4. Aileden Kaynaklı İşbirliği Engellerine Yönelik Çözüm Önerileri Alt Teması.....	110

4.6. KATILIMCILARIN GÖRÜŞLERİNİN BENZERLİK VE FARKLILIKLARINA İLİŞKİN TESPİTLER	112
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	117
5.1. TARTIŞMA VE SONUÇ	117
5.1.1. Okul Öncesi Eğitimde Okul-Aile İşbirliğinin Nedenlerine İlişkin Tartışma ve Sonuç	117
5.1.2. Okul Öncesi Eğitimde Okul-Aile İşbirliğiyle İlgili Beklentilere İlişkin Tartışma ve Sonuç	120
5.1.3. Okul Öncesi Eğitimde Okul-Aile İşbirliğinin Önündeki Engellere İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	122
5.1.4. Okul Öncesi Eğitimde Okul-Aile İşbirliği Engellerinin Etkilerine İlişkin Tartışma ve Sonuç	127
5.1.5. Okul Öncesi Eğitimde Okul-Aile İşbirliği Engellerinin Çözüm Önerilerine İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	130
5.1.6. Katılımcıların Görüşlerinin Benzerlik ve Farklılıklarına İlişkin Sonuçlar	136
5.2. ÖNERİLER	138
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	138
5.2.2. Politika Yapıcılar İçin Öneriler	139
5.2.3. Araştırmacılar İçin Öneriler	140
6. KAYNAKÇA	141
7. EKLER	157
7.1. EK 1: DÜZCE İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA İZNİ	157
7.2. EK 2: DÜZCE ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU İZNİ	158
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 3.1. Yöneticilerin Demografik Özellikleri.....	63
Tablo 3.2. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	63
Tablo 3.3. Ailelerin Demografik Özellikleri.....	64
Tablo 4.1. Okul Öncesi Eğitimde Okul-Aile İşbirliğinin Nedenlerine İlişkin Bulgular.....	68
Tablo 4.2. Okul Öncesi Eğitimde Okul-Aile İşbirliğiyle İlgili Beklentilere İlişkin Bulgular.....	73
Tablo 4.3. Okul Öncesi Eğitimde Okul-Aile İşbirliğinin Önündeki Engellere İlişkin Bulgular.....	80
Tablo 4.4. Okul Öncesi Eğitimde Okul-Aile İşbirliği Engellerinin Etkilerine İlişkin Bulgular.....	96
Tablo 4.5. Okul Öncesi Eğitimde Okul-Aile İşbirliği Engellerinin Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular.....	102

ÖZET

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE OKUL-AİLE İŞBİRLİĞİ ENGELERİ VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Özlem GÖKMEN

Düzce Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Yüksek

Lisans Tezi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ender KAZAK

Haziran 2025, 158 sayfa

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğiyle ilgili engelleri okul yöneticisi, öğretmen ve aile görüşlerine göre değerlendirmek ve çözüm önerilerini inceleyerek uygulamaya ve alan yazına katkı sağlamaktır. Çalışma, 2024-2025 bahar döneminde Düzce ili merkez ilçesinde, bünyesinde anasınıfı bulunan ilkokullarda ve bağımsız anaokullarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel desenlerden biri olan durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Çalışma kapsamında 9 okul yöneticisi, 10 öğretmen ve 9 aile, toplam 28 katılımcıyla görüşme sağlanmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış 5 görüşme sorusu kullanılmıştır. Ulaşılan veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir, kodlamalar yapılarak alt temalar oluşturulmuştur. Okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğinin nedenlerine ilişkin yönetici ile ilgili, öğretmen ile ilgili ve aile ile ilgili nedenler olmak üzere üç alt tema ortaya çıkmıştır. Okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğiyle ilgili beklentilere ilişkin yöneticiden, öğretmenden ve aileden beklentiler olmak üzere üç alt tema ortaya çıkmıştır. Okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğinin önündeki engellere ilişkin bürokratik ve politik, yöneticiden kaynaklı, öğretmenden kaynaklı ve aileden kaynaklı engeller olmak üzere dört alt tema ortaya çıkmıştır. Okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliği engellerinin etkilerine ilişkin öğretmen üzerindeki, aile üzerindeki ve çocuk üzerindeki etkileri olmak üzere üç alt tema ortaya çıkmıştır. Okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliği engellerinin çözüm önerilerine ilişkin bürokratik ve politik işbirliği engellerine, yöneticiden kaynaklı işbirliği engellerine, öğretmenden kaynaklı işbirliği engellerine ve aileden kaynaklı işbirliği engellerine yönelik çözüm önerileri olmak üzere dört alt tema ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçları kapsamında yöneticilerin öğretmeni destekleyici bir tutum sergilemesi ve ailelerle iletişim ve işbirliğine açık olması; öğretmenlerin ailelerle açık ve empatik bir iletişim kurması; ailelerin işbirliğine katılımını teşvik etmek için bilgilendirici ve farkındalıklarını artırıcı etkinlikler düzenlenmesi ve özellikle çalışan aileler için esnek işbirliği planlamaları yapılması geliştirilen önerilerden bazılarıdır.

Anahtar Sözcükler: Anaokulu, anasınıfı, işbirliği engelleri, okul-aile işbirliği, okul öncesi, öğretmen, aile

ABSTRACT
BARRIERS TO SCHOOL-FAMILY COOPERATION IN PRESCHOOL
EDUCATION AND SOLUTION SUGGESTIONS

Özlem GÖKMEN

Düzce University

Education Administration and Supervision Department, Master Thesis

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Ender KAZAK

June 2025, 158 pages

The aim of this study is to evaluate the obstacles related to school-family cooperation in preschool education according to the views of school administrators, teachers and parents and to contribute to the practice and literature by examining the solution suggestions. The study was conducted in the spring semester of 2024-2025 in primary schools and independent kindergartens with preschools in the central district of Düzce province. Case study design, one of the qualitative designs, was preferred in the study. Within the scope of the study, 9 school administrators, 10 teachers and 9 parents, a total of 28 participants were interviewed. Five semi-structured interview questions were used in the study. The data obtained were analyzed by content analysis and sub-themes were formed by coding. Three sub-themes emerged regarding the reasons for school-family cooperation in preschool education: administrator-related, teacher-related and family-related reasons. Three sub-themes emerged regarding the expectations of school-family cooperation in preschool education: expectations from the administrator, expectations from the teacher and expectations from the family. Four sub-themes emerged as bureaucratic and political, administrator-induced, teacher-induced and family-induced barriers to school-family cooperation in preschool education. Regarding the effects of barriers to school-family cooperation in preschool education, three sub-themes emerged: effects on teachers, effects on families and effects on children. Four sub-themes emerged as bureaucratic and political cooperation barriers, cooperation barriers caused by the administrator, cooperation barriers caused by the teacher and cooperation barriers caused by the family. Within the scope of the research results, some of the suggestions developed are that administrators should have a supportive attitude towards teachers and be open to communication and cooperation with families; teachers should establish open and empathetic communication with families; informative and awareness-raising activities should be organized to encourage families to participate in cooperation; and flexible cooperation plans should be made especially for working families.

Keywords: Collaboration barriers, early childhood education, kindergarten, parent, preschool, school-family collaboration, teacher

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, alt problemleri, araştırmanın önemi, araştırmadaki temel sayıtlar, sınırlılıklar ve başlıca tanımlar yer almaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Toplumların devamlılığı için zamanla kimi kurumlar geliştirilmiş, eğitimin kurumsallaşması ile de okullar ortaya çıkmıştır (Akbaşlı ve Diş, 2019: 3601). Kavramsal olarak eğitim, davranışların kasti olarak ve istenilen şekilde değiştirilme sürecidir (Ertürk, 2013: 13). Okullar da bu sürecin uygulandığı kurumlardır. Bir toplumdaki bireylerin benzer eğitim tecrübeleri yaşaması, ekonomik, toplumsal, politik ve kültürel kalkınmanın sağlanması, milli birlik bilincinin elde edilmesi, sosyal disiplinin geliştirilmesi ve düzenli bir ilerlemenin sağlanması ancak eğitim kurumları vasıtasıyla gerçekleşebilir (Kazak, 1998: 43).

Eğitim-öğretim faaliyetleri okulda, çevrede düzenli ve sürekli ilişkilerle ilerler (Argon ve Kıyıcı, 2012: 81). Eğitim kurumları bilgi, teknik birikim ve olanakları paylaşıp, toplumsal projelere katkıda bulunur. Tüm bunlar “karşılıklılık” ilkesiyle gerçekleştirilir. Toplumsal destek de bu noktada eğitimi daha erişilebilir kılar (Adams, 2002: 52).

Aileler, eğitim kurumlarının en çok etkilediği ve etkilendiği çevre bileşenidir (Balkar, 2009: 106). Ayrıca alanyazında çoğu çalışma aile kavramını anne-baba ya da yasal varisler üzerinden ele alsa da çeşitli toplumsal grupları düşündüğümüzde geniş aile bireyleri de bu tanıma dahil edilmeli (Becker-Klein, 1999: 2), çocuğun bakımıyla ilgilenen tüm geniş aile üyeleri de okul etkinliklerine davet edilmelidir (Linse, 2011: 663).

Ailenin eğitici bir rolü vardır ve çocuğun eğitiminde çok önemli bir yere sahiptir. Söz konusu bu rol, zaman içinde eğitim kurumlarına devredilmiştir. Ancak durum böyle olsa da aile, çocuğun eğitim sürecinde hala tamamlayıcı bir unsur olarak bulunmaya devam etmektedir (Porsuk ve Kunt, 2012: 204). Okul ve ailenin çocuğun hayata kazandırılmasında ortak amaçlara sahip olduğu öteden beri bilinen bir gerçektir. Dolayısıyla bu iki kurum birbiri ile etkileşim halinde olmak durumundadır (Argon ve Kıyıcı, 2012: 81).

Çocuklar, yaşamın temeli olan etkileşim ortamını yaratan ilk sosyal çevrede, yani ailede eğitimlerine başlarlar (Gül ve Gül, 2022: 791) ve ilk öğrenmelerini toplumsal çevrelerinde bulunan bireyler ve onların oluşturduğu sosyal çevrede yaparlar (Günay Bilaloğlu ve Aktaş Arnas, 2019: 805). Toplumun temel taşı olan aile, en küçük eğitim birimidir (Kılıç, 2019: 1). Çocuğun ilk olarak toplumsallaştığı (Çopur ve Tezel Şahin, 2022: 421), erken yaşta deneyimler kazandığı ve bu deneyimleri kullandığı birim olan aile, sunduğu içeriklerle çocuğun gelişim sürecinde çok etkilidir (Şahin vd., 2018: 1018). Aile, çocuğun ilk kültürel ve toplumsal çevresini oluşturur (Karataş ve Karaman, 2011: 63), dünyayı keşfetmelerini, gelişimini ve başkalarıyla iletişim kurarak ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı olacak bilgi ve değerleri etkiler (Abd Algani ve Mammana, 2023: 228).

Ailenin biyolojik ve sevgi işlevinin dışındaki diğer işlevlerini başta aile ve sonrasında da eğitim kurumları yerine getirmektedir (Kazak, 1998: 1). Bir süreç olarak eğitim, bireyin çevresine uyum sağlamasına destek olan öğrenme deneyimlerinden oluşmaktadır. Okul-aile-öğretmen arasındaki etkileşim, eğitim sürecinin başarılı bir şekilde ilerlemesini sağlamaktadır. Öğretmen ve öğrenci, eğitimin iki önemli unsurudur. Biri olmadan öteki işlevini yerine getiremez. Aile, formal eğitimde bu üç unsurun etkileşimi ile oluşan sac ayağında oldukça önemli fonksiyonlara sahiptir. Eğitim süreci de bu şekilde ilerler (Işık ve Şahin, 2022: 2062).

Aileler, çocukların öğrenme süreçlerinden sorumludur ve hedeflere ulaşmada önemli bir rol oynarlar. Öğrenme süreçlerinde öğretmenle işbirliği kurarak çocukların gelişimini değerlendirir ve çocuklara evde rehberlik ederler (Tufail ve Zehra, 2023: 412). Okul ve aile bir arada, çocuğun toplumsal, kültürel ve bireysel gelişimini çok yönlü olarak şekillendirir. Aynı zamanda bu iki unsur kurdukları etkileşimle birbirini tamamlar. Öğretmenler ailelerden aldıkları bilgilerle çocuğun gelişimi için daha anlamlı katkılarda bulunur. Bunun yanı sıra aileler de öğretmenlerden aldıkları bilgilerle çocuğun gereksinimlerinden daha iyi bir biçimde haberdar olur ve çocuğu daha yakından tanır (Balkar, 2009: 106).

Eğitim sürecinde, okul çok etkilidir ancak çocuğun iyi bir eğitim alabilmesi için okul-aile ve toplum işbirliği de önemlidir (Çınkır ve Nayır, 2017: 245). Çocuğun başarısında kritik olan okul-aile işbirliğini sağlamak için okulların resmi eğitim programları dışında örtük müfredatın da aileleri dışlamamasına dikkat etmesi ve daha kapsayıcı bir bakış açısıyla farklı kültürlerden aileleri de değerlendirme süreçlerine dahil etmesi gereklidir (Linse,

2011: 655). Okul-aile-toplum ilişkisinin verimli olması için yapılan girişimler, eğitim kurumlarında en fazla kabul gören politikalardan olmuştur (Epstein ve Sheldon, 2002: 309). Eğitim yönetimiyle ilgili yeni eğilimler, okul-çevre ilişkisinin güçlendirilmesi için zorunluluk arz etmeye başlamıştır (Çalık, 2007: 124).

Eğitim sürecine dahil olan aile, çağımızda eğitimin ana bileşeni olarak görülmektedir (Orçan Kaçan, Dönmez ve Kimzan, 2020: 170). Okul dönemine gelene dek çocuğun bütün ihtiyaçlarından sorumlu olan aile, söz konusu sorumluluğu çocuğun okula başlaması ile okulla ve toplumla paylaşır. Bu da eğitim sürecinde aileyle çok yönlü işbirliğinin kurulması anlamına gelir (Ergin ve Kurum, 2013: 2329). Aile ve okul, aralarındaki etkileşim ile çocuğun gelişimini ayrı ayrı etkiler (Ertem ve Gökalp, 2020: 81). Ailenin okulla işbirliği içerisinde olması çocuğun sosyal, psikolojik ve zihinsel yetenekler açısından gelişmesine yardımcı olur (Abd Algani ve Mammana, 2023: 228). Çocuğu yakından tanıyan ailenin eğitim sürecine katılması okulda yapılan çalışmaların ve aile içi etkileşimlerin sağlıklı ilerlemesini sağlar (Daraga, Bayar ve Karakaş, 2023: 231).

Okulun yaşam ile bağlantı noktasını aile kurumu oluşturmaktadır. Okuldaki öğretim ve eğitim çalışmaları, ailede ve okul dışındaki çevrede tamamlanır (Argon ve Kıyıcı, 2012: 81). Eğitim kurumlarında alınan eğitimin daha kaliteli olmasına yönelik olarak öğretmen, okul yöneticileri, aileler ve toplumun işbirliği yapması gerekir (Çalık, 2007: 125). Okulla aile arasında kurulan işbirliği çocukların akademik başarısını artırır, onları özgüvenli bireyler haline getirir, okulla aile arasındaki ilişki daha tutarlı olur ve çocuğa olumlu bakış açıları kazandırır. Ayrıca çocukların motivasyonu artar, aileler çocuğun gelişimini bütünsel olarak destekleyebilir, kendi bilgi ve becerilerinin farkında olup çocuğun özgüven geliştirmesini sağlar. Öğretmenlerin de aileler ile işbirliğinde bulunarak görev paylaşımı yapması iş yüklerini azaltır, aileyle çocuğu daha iyi tanıyarak olası sorunlara daha kolay çözümler geliştirebilir. Ayrıca öğretmen, çocuk merkezli eğitimi ön plana çıkarıp eğitim sürecini daha etkili ve verimli bir şekilde yürütebilir (Bay, Bahçıvan ve Kalay, 2018: 61). Ailenin işbirliği çocukların eğitimi ve okul etkinliklerini nasıl algıladıklarını biçimlendirir ve başarmak için motivasyonlarını güçlendirir (Desforges ve Abouchaar, 2003: 35). Aileleri işbirliği içerisinde olan çocuklar daha yüksek motivasyona sahiptir ve öğrenme süreçlerinde daha başarılı olurlar (Tufail ve Zehra, 2023: 413; Wilder, 2014: 392). Ailenin işbirliğine katılımı çocukların akademik başarısını doğrudan hemen artırmaya bile ruh sağlıkları üzerinde olumlu etkilere sahip olması, bunun

sonucunda da akademik başarının da artması mümkündür (Pomerantz, Moorman ve Litwack, 2007: 397). Öğretmenlerin ailelerle çocuğun sınıftaki güçlü ve zayıf yönlerini paylaşması ve ailelerin de çocukla ilgili evdeki gözlemlerini, yaşanan problemleri ya da çocuğun ilgi alanlarını öğretmenle paylaşması aileye de öğretmene de çocukla ilgili yeni bakış açıları kazandırabilir (Al-Fadley, Al-Holy ve Al-Adwani, 2018: 129). Eğitimde okul, aile ve toplumun yapacağı işbirliği, çocuğun gelişimini destekler ve eğitim sürecini daha etkili hale getirir. Eğitim sisteminin başarılı olması için okul, aile ve öğrenci arasında sağlam bir iletişim ve işbirliği gerekmektedir. Bilhassa çocuğunu en iyi tanıyan kişiler olan ailelerin eğitim sürecine dahil olmasının, bireyin ve toplumun geleceğinde yaşamsal bir önemi vardır (Akbaşlı ve Tura, 2019: 1749).

Farklı tanımlarla karşımıza çıkan okul-aile işbirliğinde aile katılımı, daha çok ailenin eğitim sürecine dahil olması şeklinde tanımlanmıştır (Çağdaş, Özel ve Konca, 2016: 895). Literatürde sorumluluk, etkileşim, iletişim ve paylaşım vb. toplumsal yönleri ile incelenen “aile katılımı” kavramı, aileyle okul arasındaki ilişkilerin geliştirilmesini, ailenin eğitim yaşantısına dahil olmasını ve daha fazla girişimci rol almasını sağlayan bütünsel bir süreç şeklinde tanımlanır (Bayraktar, Güven ve Temel, 2016: 756). Wilder’ın (2014: 390) çalışmasında aile katılımı okulla ilgili aile-çocuk iletişimi, ödev kontrolü ve ödevde yardım etme, ailelerin eğitim-öğretim süreçlerinden beklentileri ve istekleri ile işbirliği etkinliklerine katılım bileşenlerinden oluşmaktadır. Aileler çocukların eğitim-öğretim süreçlerine “yol gösterici”, “ahlaki” ya da “duygusal” kaynaklarını kullanarak katkı sağlayabilir (Auerbach, 2007: 261), huzurlu bir ev ortamı sunmak, okul etkinliklerine katılmak veya çocuklarına destek olmak gibi farklı şekillerde katılabilir (Tufail ve Zehra, 2023: 413), hem beceri hem de motivasyon geliştiren kaynaklar sunabilirler (Pomerantz vd., 2007: 376). Calabrese Barton, Drake, Perez, St. Louis ve George (2004: 11) da çalışmasında aile katılımını sadece okul etkinliklerine katılmak dışında birçok farklı şeyle ilişkilendirmiştir. Ailelerin çocuklarının okulda neler yaşadığını ve okuldaki insani, sosyal ve maddi kaynakları da anlamalarını ve bunlar üzerinde etki yaratma isteği, çabası ve ifade etme şekli olarak ele almışlardır.

Aileler çocukla ilgili bilgi edinmek ve iyi ilişkiler kurmak için okulu ziyaret etmek, çocuğun gelişimini takip etmek ve varsa sorunlar hakkında öğretmenle görüşmeler yapmak, daha geniş çerçevede okul etkinliklerine ve karar alma süreçlerine katılmak gibi yollarla işbirliği içerisinde olabilirler (Desforges ve Abouchaar, 2003: 12). Aile katılım modelleri ev temelli ve okul temelli olmak üzere iki grupta ele alınabilir. Ev temelli

katılım, ailenin ev ödevlerine yardımı, okulda öğrenilenleri evde pekiştirmesi, eğitsel faaliyetlere teşvik etmesinin yanında okula ve eğitime ilişkin olumlu bakış açısına ve beklentilere sahip olmalarını, çocuğa öğrenmeden keyif almayı öğretmeleri, okulla toplum arasındaki ilişkilere katkı sağlama şeklinde de gerçekleşebilir. Okul temelli katılım ise okul-aile ilişkileri ve işbirliğine odaklanarak ailenin okul etkinliklerine, seminerlere, toplantılara gönüllü olarak katılmaları, sınıfa ve okula yardımcı olmaları, karar alma süreçlerine katılımları ile sağlanabilir (Göktürk ve Dinçkal, 2018: 185).

Aile katılımıyla ilgili çalışmaların bir bölümü, uygulamalara yoğunlaşmıştır. Bazıları da söz konusu uygulamaların çocukların gelişim alanlarına katkısını ele almıştır (Günay Bilaloğlu ve Aktaş Arnas, 2019: 806). Aile katılımı, eğitim sürecinde pozitif çıktılar alınabilmesi için oldukça önemli ve yararlı bir etkinliktir (Ertem ve Gökalp, 2020: 80). Eğitim-öğretim süreçlerinde aile desteğinin varlığı ya da yokluğu, yani ailenin destek olup olmadığı ve bu desteğin türü çocuğun ileriki yaşamlarındaki sosyal farklılaşmasının üzerindeki en önemli etkenlerden biridir (Ule, Živoder ve du Bois-Reymond, 2015: 346). Işık ve Şahin'e (2022: 2063) göre aile katılımının ana hedefi, eğitimi bütün boyutları ile dikkate alıp, başarıyı arttırmaktır. Bu sayede eğitim daha sürdürülebilir hale gelecektir. Ayrıca ailelerin işbirliğinde bireysel bir yaklaşımla değil, topluluk yararına odaklı bir tutum sergilemeleri uzun vadede tüm çocukların daha iyi okul deneyimleri edinmelerini sağlamaktadır (Cucchiara ve Horvat, 2009: 975). Aile katılımı, okulla ev arasındaki bağı güçlendirerek eğitim-öğretim süreçlerinin bütünsel ilerlemesini sağlar. Eğitimin kalitesini arttırmak ve etkili bir biçimde uygulanmasını sağlamak üzere kurulan okul-aile birlikleri, anne babalar ve paydaşlarla eğitim kurumlarının bütünleşmesi; okulun çevreye açılıp toplum liderlerinin desteklerini alması ve toplumun tüm kesimlerinin gereksinimlerine duyarlı bir eğitim ve kültür merkezi olması lazımdır (Akbaşlı ve Kavak, 2008: 17).

Milli Eğitim Temel Kanunu'nun (Milli Eğitim Temel Kanunu [METK], 1973) 16. maddesi okullarda, amaçların gerçekleşmesine katkıda bulunmasına yönelik olarak Okul Aile Birliği departmanının kurulup okulla aile arasında işbirliğinin sağlanması gerektiğini belirtmektedir. Okul Aile Birliği, anılan kanun maddesine göre okullardaki eğitim-öğretim hizmetlerine etkinlik ve verimlilik kazandırır. Okul ile kurulan işbirliğine katkı sunan aileler, söz konusu işbirliğiyle eğitimde öğretmenle eşgüdümlü çalışır ve bir taraftan da okulun sosyal ve kültürel programlarının uygulanması, öğretim materyallerinin sağlanması ve okuldaki etkinliklerin geliştirilmesi vb. her okulda farklılaşan işlerde de rol alırlar (Beydoğan, 2006: 79). Eğitim kurumları amaçlarına

ulaşabilmek üzere ilişkide bulunduğu bütün paydaşlar ile etkileşim içinde olmalıdır (Çayır vd., 2023: 371). Eğitim kurumlarındaki aile katılım uygulamalarına yalnızca anne-baba değil, çocuğun etkileşimde ve iletişimde olduğu, temel gereksinimlerini karşılayan herkesin katılımı önemlidir (Gül ve Gül, 2022: 792). Aile katılımı, aile yaşamını destekleyerek çocuğun gelişimine katkıda bulunmayı amaçlayan bir felsefeye sahiptir (Gürşimşek, Kefi ve Girgin, 2007: 182). Eğitimsel yaşantılarda istenen başarının elde edilebilmesine yönelik olarak çocuk ailesinin yardım ve ilgisine gereksinim duymaktadır. Bunun için aile, okul ve öğretmenin uyum ve işbirliği içinde çalışması lazımdır (Çelik, 2021: 40). Çocuğun yaşama hazırlanması ve nitelikli bir eğitim alması için çabalayan ailenin okulla sağlıklı bir etkileşim ve işbirliği kurması gerekir. Bu da okuldaki etkinliklerin hedefine ulaşmasını sağlar, çocuğun davranışlarını ve geleceğini pozitif bir biçimde olarak şekillendirir (Gökçe, 2000: 204). Okul Aile Birliğinin destek verdiği iş birlikleri, eğitime katkıda bulunup eğitim kurumunun hedeflerine ulaşmasını, öğretim sürecinin veriminin artmasını ve çocuğun yaşama hazırlanmasını sağlar.

1973'te yayımlanan 1739 Milli Eğitim Temel Kanunu çerçevesinde Türk eğitiminde örgün eğitim; yükseköğretim, ortaöğretim, ilköğretim ve okul öncesi aşamaları vardır. Okul öncesi eğitim kurumu, çocuğun ailenin ardından etkileşimde bulunduğu ilk kurumdur (Gözcü Binbir ve Ertürk Kara, 2020: 136). 1739 Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 19. maddesinde "*Okul öncesi eğitimi, mecburi ilköğretim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsar. Bu eğitim isteğe bağlıdır.*" (METK, 1973) biçiminde tanımlanmaktadır. Aynı kanunun 21. maddesinde söz konusu kurumların bağımsız anaokulları şeklinde kurulabileceği belirtilmiştir. Gerektiğinde ilköğretim okullarına bağlı anasınıfı ya da ilgili diğer öğretim kurumlarına bağlı uygulama sınıfı olarak açılabilmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumları, ortaya çıktığı günden itibaren çocuğun evin dışında zaman geçirebildiği, ailesi ile kazandığı deneyimleri zenginleştirerek pekiştirdiği ilk kurumlardır (Atış Akyol, Ata Doğan ve Durmuşoğlu, 2021: 888). Okul öncesinde verilen eğitim, çocukların zihinsel, toplumsal, duygusal, psikomotor, dilsel gelişimine ve öz bakım becerilerine önemli katkılar sunar. Okul öncesi eğitim, sonraki eğitim sürecinin başarılı bir şekilde ilerlemesi için çok önemli bir temel oluşturur (Gümüş Erten, 2023: 115).

Okul öncesi eğitimle birlikte, çocuk ailesinin dışındaki toplumsal ortamlara ilk kez adım atar, kişiliği de böylece şekillenmeye başlar. Bu yüzden okul öncesinde aileyle öğretmen işbirliği içerisinde olmalıdır, bu da çocuğun bütün gelişim alanlarını olumlu etkileyecektir

(Atabey, 2017: 722). Okul öncesinde verilen eğitimin kaliteli olmasını sağlayacak bir öge olan aile ve toplumun işbirliği oldukça önemlidir. Okulla aile arasında gelişen işbirliği çocuğu, aileyi ve öğretmeni pozitif olarak etkiler (Alisinanoğlu, Bay ve Şimşek, 2014: 3).

Okul öncesinde çocuk başka insanlara öykünme eğilimindedir. Taklit süreci en fazla gördüğü, hayatında çok önemli bir yeri olan, aileyi taklitle başlar (Ok, 2016: 63). Okul öncesinin, gelişimsel anlamda hayatın en kritik aşaması olduğu bilinmektedir (Durmuşoğlu, 2022: 655). Ailenin çocuk ile iletişim biçimi, çocuğa gösterdikleri ilgi, verdikleri eğitim çocuğun kişiliğini etkiler, başarılı bir kişiliğe sahip olmasını sağlar (Çalışkan ve Ayık, 2015: 70). Sonraki süreçlerin sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmesi buna bağlıdır (Ergin ve Kurum, 2013: 2329). Bu aşamada çocuğun tüm gelişim alanları büyük ölçüde etkilenir, kişiliğinin önemli bir bölümü tamamlanır. Bu aşamada pozitif bir çevre yaratılmalıdır, çocuk bilinçli bir biçimde desteklenmelidir (Gül ve Gül, 2022: 789).

Çocuklar, erken yaşta ailelerinden kopmak istemedikleri için eğitim sürecinde de anne-babalarını yanlarında görmek isterler. Böylece kendilerini güvende hissederek ve öğrenmeye ilgileri artar (Toman, 2021: 201). Okul öncesinde verilen eğitimde ailenin işbirliği, çocuğa her anlamda katkı sunar. Eğitimde sürekliliğin sağlanması ve ailelerin bilinçlenmesi için okulla aile arasında sağlam bir işbirliği kurulmalıdır. Bu işbirliği çocuğun okula adım atmasıyla başlar (Baquedano-López, Alexander ve Hernandez, 2013: 153; Güzelyurt, Birge ve Ökten, 2019: 66). Hatta katılımın bazı yönleri çocuk daha okula başlamadan önce evde gerçekleşmektedir (Desforges ve Abouchaar, 2003: 14). Okul öncesinde verilen eğitimin ana amacı, ilkokula başlamadan evvel çocuğun bilişsel, bedensel, duygusal ve toplumsal anlamda istenilen gelişimi sağlayabilmesidir (Başal, 2005: 15). Bu noktada ana bileşen de ailenin işbirliğidir (Durmuşoğlu, 2022: 655).

Ailelerin eğitim-öğretim süreçleri hakkında bilinçlenmesi, birbirleriyle ve kamu yetkilileriyle etkileşimde olması, okul ve toplum kaynaklarını daha iyi kullanarak çocuklarının eğitimini destekleyebilmelerini olumlu yönde etkileyebilir (Bolívar ve Chrispeels, 2011: 15). İşbirliği için yapılan çalışmaların hedefi çocuklarının gelişimiyle ilgili aileleri bilgilendirmektir. Bunun yanı sıra, okul öncesi eğitimin önemiyle ilgili olarak aileleri bilinçlendirmek, okulda verilmiş olan eğitimin evde de sürmesini sağlamaktır (Koyuncu Şahin, 2018: 670). Bazı aileler özellikle okul öncesi dönemde temel beceriler, değerler, tutumlar ve benlik kavramı gelişimi için evde “iyi ebeveynlik” yaparak çocuklarının gelişimini ve akademik başarılarını artırmada aktif olarak rol alırlar (Desforges ve Abouchaar, 2003: 7). Ailelerden de çocuklarının ilk öğretmenleri olarak,

bilişsel gelişim için kritik olan bu dönemde, çocuklarını destekleyerek işbirliği içerisinde olmaları beklenir (Baquedano-López vd., 2013: 153). Söz konusu işbirliğiyle eğitim okulda ve evde uygulanan kalıcı bir sürece dönüşecektir (Çopur ve Tezel Şahin, 2022: 422).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı'nın ana ilkeleri arasında, aile yaşantılarıyla sosyal ve kültürel ortamın çocukların öğrenmeleri üzerindeki etkisi üzerinde durulmuştur. Eğitime çocuğun, ailenin ve toplumun etkin bir biçimde işbirliği içerisinde olmasının ne kadar önemli olduğu vurgulanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024a). Programın 17. maddesinde planlamalara değinilmiştir. Planların yapılma aşamasında ailenin, çevrenin ve okulun imkanlarının dikkate alınması gerektiği üzerinde durulmuştur. Aile ve çocuğun bir arada kaliteli zaman geçirmesini sağlayabilmek için planlanmış olan etkinliklere ailenin de katılması gerektiği belirtilmiştir. 24. maddede, okul ve aile arasında geliştirilen işbirliğiyle çocuklarla ilgili değerlendirmelerin ailelerle paylaşılmasının okul öncesi eğitimin daha etkili ve verimli olarak ilerleyeceği belirtilmiştir. 25. maddede aileyle toplumun eğitim sürecine etkin işbirliğinin bir gereklilik olduğu vurgulanmıştır. Programa göre, çocukların öğrenmelerinin daha nitelikli olması aileyle toplumun işbirliği yapmasına bağlıdır. Eğitimde aileyle toplum işbirliğini özendirilerek etkinlikler planlanmalıdır. Ailenin rolünü ve çocuk-aile etkileşimini güçlendirmek çok önemlidir. Bunun yanı sıra aile eğitimiyle işbirliğine yönelik çalışmalar, okul öncesinde uygulanmakta olan eğitim programının çok önemli bir parçasıdır. Bu çerçevede MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü her ayın sonunda, kendi internet sayfasında, çocuğun ailede geçirdiği zamanı daha kaliteli kullanmalarına yönelik olarak çocuğu okul öncesi eğitim kademesinde olan aileler için “Aile Eğitim Bülteni” yayımlamaktadır.

Gelişimin önemli bir bölümünün tamamlandığı erken çocuklukta çocuk, çevresini ve kendini keşfeder, deneyimler, yaparak-yaşayarak öğrenir. Buna yönelik olarak da nitelikli bir eğitim ortamı oluşturulmalıdır. Bunun için de aileye ve okula büyük görevler ve sorumluluklar düşmektedir (Hayber, 2022: 17). Yapılmış olan çalışmalar, bilhassa okul öncesi dönemde çocukların çok yönlü olarak gelişmesini sağlamak, gereken bilgileri vermek ve becerileri kazandırmak üzere ailenin etkin işbirliğinin öğrenme ortamı açısından önemli olduğunu belirtilmiştir (Yağcı vd., 2023: 7864). Okul öncesinde aileyle okulun işbirliği yapması, çocuğun erken toplumsal ve akademik gelişimi için belirleyici bir niteliğe sahiptir (Atış Akyol vd., 2021: 888; İlgar ve Topaç, 2013: 98). Okulda farklı

tecrübeler kazanan çocuğun gelişim alanlarıyla ilgili yeterlilikleri artmaktadır, öğretmeniyle kurduğu iletişim yaşlıları ve yetişkinler ile iletişiminin biçimlenmesini sağlamaktadır. Çocuk, öğretmen, aile işbirliği ve iletişiminin devam ettirilmesi toplumsallaşmanın devam etmesi ve gelişim sürecinin bir bütün olarak ilerleyebilmesi için çok önemlidir (Atış Akyol vd., 2021: 888). Eğitimin bütünlüğü ve devamlılığı için okulda verilmekte olan eğitimin ev ortamında, ev ortamında verilmekte olan eğitimin de okulda desteklenmesi gerekir (Atabey, 2017: 722).

Ailelerin çocuklarının okulda başarılı olmalarını önemsemeleri, okulların daha etkili bir eğitim-öğretim ortamı oluşturabilmeleri için güçlü bir etkidir (Becker-Klein, 1999: 3). Aileler, öğretmenler ve okul yöneticileri çocukların daha başarılı olmalarını istiyorlarsa işbirliği içinde olmak zorundadırlar (Al-Fadley vd., 2018: 130). İşbirliğini sağlayan etkinlikler, çocuğun akademik başarısıyla gelişimini etkiler. Bu da doğal olarak aileyle okulu da etkiler; aile söz konusu etkinlikler sayesinde kendini geliştirir, okul da hedeflerine ulaşmak için ailenin desteğini alarak daha sağlam adımlar atabilir (Çağdaş vd., 2016: 896). Aile, tüm bu etkinlikler sayesinde çok iyi tanıdığı çocuğun toplumsal ve kişisel özellikleriyle ilgi ve gereksinimlerini yakından izleyerek, meydana gelebilecek problemlerin çözülmesine destek olur. Çocuğun daha sağlıklı yetişebilmesi için okulla ve öğretmenle işbirliği geliştirmek çok önemlidir (Genç, 2005: 227).

Okul öncesi eğitim kademesinde, aile işbirliğini sağlamaya yönelik etkinlikler sık sık kullanılır (Çalık, 2007: 128). Aileyle okul arasındaki işbirliğinin ilk hedefi çocukların eğitime katkıda bulunmaktır (Çınkır ve Nayır, 2017: 247). Öğretmen ile aile arasında güçlü bir işbirliği kurulması ve bu işbirliğinin devamlılığının sağlanması okul öncesi eğitim dönemindeki çocukların başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Xu ve Gulosino, 2006: 364). Fakat okul öncesinde oldukça önemli bir gereklilik olan söz konusu işbirliğinde okul, öğretmen ve aile açısından bazı engeller vardır (Çopur ve Tezel Şahin, 2022: 422).

Okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğinin öneminden söz edilse bile kültürel, toplumsal, ekonomik ve bireysel etkenlerle okuldan ve öğretmenden kaynaklanan problemler işbirliğinin istendiği gibi gerçekleşmesini önler. Okulla ailenin işbirliğinin yanı sıra, yöneticilerle öğretmenlerin de başarının artırılması ve öğrencilerin problemlerinin çözülmesi için işbirliği içerisinde olmaları lazımdır (Vural, 2005: 158). Literatürde okul-aile işbirliği kavramının tanımı ve nasıl olması gerektiğiyle alakalı bilgilerle eğitim kurumlarındaki uygulamalar arasında ciddi farklar vardır. İşbirliğinin istenen nicelikte ve

nitelikte olmasını önleyen durumlar yöneticiden, öğretmenenden ve aileden kaynaklanabilir (Günay Bilaloğlu ve Aktaş Arnas, 2019: 805).

Becker-Klein'e (1999: 4) göre ailelerin işbirliğine katılımlarının engelleri ailenin maddi imkanlarından okulun fiziksel ortamına kadar uzanır ve bu engeller aileye ait demografik değişkenler, aileye özgü yapısal/bağlamsal değişkenler ve okul düzeyindeki değişkenler olarak üç ana gruba ayrılır. Peña'nın (2000) araştırmasına göre okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin işbirliğine yönelik tutumları, ailelerin bazı şeyleri bildiğini bildiği varsayımıyla hareket etmesi, öğretmenlerin işbirliği etkinliklerini ekstra iş yükü olarak görmeleri ailelerin işbirliğine katılımını olumsuz etkilemektedir. Ayrıca ailelerin iş yoğunluğu, mesai saatlerinin uymaması, dil ve kültür farklılıkları, eğitim seviyeleri, aileler arası gruplaşma ve çatışmaların olması, küçük çocuklarının olması ve eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin bilgi eksiklikleri de okul-aile işbirliğinin sağlanmasında engel oluşturmaktadır.

Erdoğan ve Demirkasımoğlu'na (2010) göre ailelerin işbirliği kurmasının önündeki engelleri şu şekilde sıralayabiliriz: Eğitimcilerle ailelerin olumsuz tutumları, ailelerin bilgilerinin ya da eğitimlerinin yeterli olmaması, ailenin çalışma koşulları ve zaman ayıramaması, kültürel farklılıklara uyum sağlayamama, okuldaki öğrenci sayısı, yeterli olmayan fiziksel şartlar ve finansman problemleri. Ailenin öğretmenle aynı kültürel sermayeye sahip olup olmaması da öğretmen ve aile arasında kurulan karşılıklı anlayış, ilişki ve işbirliğinde etkilidir (Bæck, 2010: 324). Finder ve Lewis'e (1994; Aktaran: Candemir, 2023: 2122) göre okul-aile arasında kurulacak işbirliğini engelleyen temel nedenler şunlardır: Ailelerin geçmişteki olumsuz okul yaşantıları, ekonomik problemleri, okula ayırabilecekleri vakitlerinin olmaması, düşük eğitilmiş olmaları, öğretmenlerin olumsuz tutumu, evle okul arasındaki kültürel farklılıklar.

Anne-babaların kişilik yapısı, benlik algısı, yaşadıkları kültürün yüklediği rol ve sorumluluklar, meslekleri, cinsiyetleri sorunlara yaklaşım şekillerini etkilemektedir. Okul-aile işbirliğindeki zorluklar; ailenin ekonomik durumu, kültür düzeyi, dünyaya görüşü ve beklentilerine dayalı değerlerden ve yargılardan oluşmaktadır (Beydoğan, 2006: 83). Coulombe (1995; Aktaran: Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010: 406), kültürel, toplumsal ve ekonomik durumun işbirliğinde aile katılımı etkinliklerine dahil olan ailelerin sayısı kadar işbirliği düzeyini de etkilediğini belirtmiş, pek çok ailenin çalışma şartlarından dolayı kısıtlı vakte ve imkana sahip olduğunu ifade etmiştir.

Anne-babalar sağlık, konut, istihdam ve geçim vb. ana gereksinimlerini karşılıarken, okulla etkin bir işbirliği geliştiremeyebilirler. Bu problemlerin temelinde, ekonomik sıkıntılar, zaman ayıramama ve okulun aileleri yeteri kadar eğitim sürecine dahil edememesi vb. etkenler vardır (Demircan, 2018: 7). Ailelerin ilgisiz olduğu düşünülse bile dil ve kültür, eğitim seviyesi gibi faktörlerden dolayı aileler işbirliğine nasıl dahil olacağını anlayamaması ve geçmiş okul deneyimlerinden dolayı okula sadece çocuklarıyla ilgili bir sorun olduğu için davet edildiklerini dşnerek görüşmekten çekiniyor olmaları da okul-aile işbirliği önünde engel oluşturmaktadır (Linse, 2011: 659).

Çağımızda okulla aile arasındaki işbirliği, okul öncesi eğitim bağlamında sık sık tartişılmaktadır. alışmalar, söz konusu işbirliğinin en önemli probleminin iletişim eksikliği olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, çalışmalarda okul öncesi eğitimde ailelerin rollerine vurgu yapılmaktadır. Fakat lkemizde bu meselenin daha çok kuramsal olarak incelendiği ve okul öncesi eğitim ile alakalı araştırmalara çok fazla rastlanmadığı görülmektedir (akmak Güleç ve Genç, 2010: 159). Literatür tarandığında genel olarak okul-aile arasındaki işbirliğinin gerekliliği ve ğrenci başarısına olan olumlu etkileri üzerinde durulmuştur (Atar ve Kesen, 2022: 355). Okul ncesi eğitimde okul-aile işbirliğiyle ilgili engellerle ve çözüm önerileriyle ilgili olarak yöneticilerin, öğretmenlerin ve ailelerin görüşlerini inceleyen araştırmaların az sayıda olduğu anlaşılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda elde edilen bulguların, okul-aile işbirliğini daha verimli duruma getirmek ve çocukların eğitim yaşantılarına pozitif katkıda bulunmak adına eğitimcilerle okul yöneticileri için rehberlik edeceğine inanılmaktadır.

1.2. ARAşTIRMANIN AMACI

Çalışmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında okul-aile işbirliğinin önündeki engelleri incelemek, söz konusu engellerin okul öncesinde verilen eğitimde hangi ögeler üzerinde etkili olduğunu saptamak ve bunların aşılmasını sağlayacak çözüm nerileri sunmaktır. Çalışmada, Düzce merkez ilçedeki anaokullarıyla bünyesinde anasınıfı bulunan ilkokullarda görevli okul öncesi ğretmenlerinin, okul yöneticilerinin ve bu kurumlarda okul öncesi çağında ğrencisi bulunan ailelerin görüşlerine başvurularak okul-aile işbirliğiyle alakalı güçlükler analiz edilmiştir.

Çalışmanın problemini “Okul ncesi eğitimde okul-aile işbirliği engelleri ve çözüm nerileri nelerdir?” sorusu teşkil etmektedir. Bu ervede aşağıdaki alt problemler için cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğinin nedenleri nelerdir?
2. Okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğiyle ilgili beklentiler nelerdir?
3. Okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğinin önündeki engeller nelerdir?
4. Okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğinin önündeki engeller neleri etkilemektedir?
5. Okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliği önündeki engellerle ilgili çözüm önerileri nelerdir?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Toplumlar, sonraki nesillerin eğitim gereksinimini karşılamak üzere okulları kurmuştur (Akbaşlı ve Tura, 2019: 1749). Ancak çocuğun hayatının ilk senelerinde en etkili kişiler aile bireyleridir, okullar çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarını tek başına karşılamada yeterli değildir (Ok, 2016: 63). Çocukların gelişimlerini sağlıklı sürdürebilmesi ve okula hazırlanması için aile katılımı ve desteği gereklidir (Cavkaytar, 2004; Aktaran: Işık, 2007: 7). Gelecekte yetişkin bireyler olacak çocukların eğitimiyle ilgili olarak okulla ailenin karşılıklı beklentilerini karşılamak üzere işbirliği geliştirilmelidir. Bu süreçte paydaşların üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmesi oldukça önemlidir. Bunun için sempati, iyi niyet, saygı, açıklık, dürüstlük ve takdir vb. özelliklerin ön plana çıkması gerekir. Okul-aile işbirliğinde yaşanan problemleri çözümleyebilmek ve sağlıklı iletişimler geliştirmek, öğrencilerin başarılarını etkiler. Ayrıca nitelikli bireyler olmalarına da katkıda bulunur (Alizada ve Bilgin Aksu, 2021).

Eğitim kurumlarının, işbirliği geliştirmesi gereken en önemli sosyal kurum olan ailenin ihmal edilmesi, diğer sosyal kurumlar ile geliştirilecek işbirliklerini olumsuz anlamda etkiler. Çünkü bu işbirlikleri birey ve aile için geliştirilmektedir (Kazak, 1998: 2). Okulla ailenin ortak hedefi, öğrencinin uyumlu bir kişiliğe sahip olmasını sağlamaktır. Karşılaşılan problemler eğitim sürecini olumsuz etkilemeden ele alınmalıdır. Nitelikli bireylerin yetişmesi ve topluma faydalı olması için öğretmenlerin, ailelerin ve yöneticilerin işbirliği yapması gerekir. Bu sebeple sağlıklı bir etkileşim ağı kurulmalı, problemleri ortadan kaldırmak için girişimlerde bulunulmalıdır (Koşar, 2022: 2892).

Okulun, aileyle ilişki ve işbirliği içerisinde olması tüm eğitim kademelerinde önemlidir. Bilhassa, okul öncesi dönemde çocuğun toplumsal, duygusal ve akademik gelişimiyle ilgili olarak yaşamsal öneme sahiptir. Bu işbirliğinin sağlıklı bir biçimde yürütülmesinde

farklı engeller ile karşılaşılabilir. Bunlar ailelerin eğitime yeteri kadar dahil olamaması, iletişim konusundaki eksiklikler, ekonomik problemler ya da kültürel farklılıklardır. Bundan dolayı, problemlerin saptanması ve bunlar için birtakım çözümlerin üretilmesi gerekir. Problemlerin çözümlenmesi işbirliğini güçlendirir ve eğitimin kalitesini artırır. Okul-aile bağının güçlendirilmesi, çocuğun sağlıklı gelişimine katkıda bulunur ve böylece, aileler eğitim sürecinde daha aktif işbirliğinde olur. Okul öncesi döneminde verilen eğitim, çocuğun dünyaya gelişinden ilköğretime gidinceye kadarki bütün yaşantılarını içeren bir süreçtir. Çocuğun gelişim özelliklerine uygun uyarıcı çevresel imkanları sunup ahlaksal ve kültürel değerler çerçevesinde onları yönlendiren bir süreçtir (Işık, 2007: 1; İlgar ve Topaç, 2013: 97; Ok, 2016: 62).

Okul öncesi eğitim döneminde aile, çocuğun gelişimiyle ve eğitimiyle ilgili olarak oldukça önemli bir role sahiptir ancak bu süreçte farklı engeller ile baş etmek zorunda kalmaktadır. Bu engeller, aile, öğrenci ve okulla ilgili olabilir (Ülker vd., 2019: 124). Bilhassa, ailelerin işbirliğiyle ilgili olarak yeterli farkındalığa ve bilgiye sahip olmaması, öğretmenle aile arasındaki iletişimsel eksiklikler (Günay Bilaloğlu ve Aktaş Arnas, 2019: 804) ailenin ilgisizliği (Çelik, 2021: 39), ailenin eğitime yeteri kadar vakit ayırmaması, maddi ve toplumsal şartların işbirliğini sınırlaması, eğitim düzeyinin düşük olması vb. faktörler süreci olumsuz etkiler.

Etkili bir okul-aile işbirliği, çocuğun temel beceriler edinmesini sağlar, pozitif alışkanlıkları geliştirmesinde etkili olur. Ayrıca sonraki eğitim yaşamı için sağlam bir temel oluşturur. Bu sayede engeller fark edilerek çözümler geliştirilir. Okul öncesi eğitimde okul-aile arasındaki işbirliğin sürdürülebilir hale gelmesini sağlamak, iletişimde süreklilik ve hoşgörüyle mümkündür. Sürecin iyileşmesini sağlamak için öğretmenle yöneticilerin aile iletişim etkinlikleriyle ilgili görüşlerine de başvurmak gerekmektedir (Koyuncu Şahin, 2018: 672).

Okul ve aile, özellikle erken çocukluk döneminde çocuk üzerinden birbirine bağlıdır. Okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğiyle ilgili olarak yapılmış olan araştırmalar, genel olarak öğretmenlere odaklanmıştır. Ancak ailelerle ilgili ekonomik, toplumsal ve bireysel faktörlerden kaynaklı işbirliği engelleri olduğu da görülmektedir (Demircan, 2018: 12). Bu çalışma, okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğinin önündeki engelleri saptamayı ve söz konusu engellerin ortadan kaldırılmasıyla ilgili pratik çözüm önerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bilhassa ailelerin okul öncesi eğitime daha etkin katılmasının önündeki engelleri analiz ederek, söz konusu engellerin çocuğun gelişimine ve eğitimine nasıl

olumsuz etkilerde bulunduğunu belirlemeyi hedeflemektedir. Araştırma, okul öncesi dönemde verilen eğitimde okul-aile etkileşimini artırmak üzere stratejik yaklaşımlar sunarak ailelerin eğitim sürecine daha çok dahil olmasını sağlayacak çözüm önerileri geliştirmeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın bulguları, eğitimcilerle okul yöneticilerin okul-aile işbirliğini arttırmaya yönelik daha bilinçli ve etkili adımlar atmalarında yol gösterici öneriler ortaya koyacaktır. Çalışma, ailelerin daha aktif roller üstlenmesini sağlamak, çocukların gelişimini desteklemek ve eğitimin kalitesini artırmak için neler yapılabileceğine yoğunlaşmıştır.

1.4. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI

Çalışmada, katılımcıların okul-aile işbirliğiyle ilgili görüşlerini dürüst ve samimi olarak ortaya koyduğu varsayılmaktadır.

1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Çalışma aşağıdaki sınırlılıklar çerçevesinde yapılmıştır.

- 1- Okul-aile işbirliğinin önündeki engeller ve çözüm önerilerine yönelik görüşler 2024-2025 senesinde Düzce il merkezinde, bünyesinde anasınıfı olan ilkokullarda görevli yöneticiler, ilkokullara bağlı anasınıflarında görevli okul öncesi öğretmenleri ile ilkokullara bağlı anasınıflarında öğrencisi bulunan ailelerle bağımsız anaokullarında görevli yöneticiler, bağımsız anaokullarında görevli okul öncesi öğretmenleri ve bağımsız anaokullarında öğrencisi bulunan ailelerin görüşleriyle sınırlandırılmıştır.
- 2- Araştırma, yarı yapılandırılmış sorular ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerle sınırlıdır. Bundan dolayı, ulaşılan bulgular yalnızca görüşmede yöneltilen sorular ve elde edilen verilere dayanmaktadır.

1.6. TANIMLAR

Çalışmada sıkça kullanılan temel kavramların tanımları aşağıdadır:

Okul öncesi eğitim: Okul öncesi eğitim, zorunlu ilköğrenim çağına gelmeyen çocukların eğitimini içerir (METK, 1973).

Okul öncesi eğitim kurumu: Okul öncesi eğitim kurumu, bağımsız anaokulu olarak kurulabilir ancak gereken yerlerde ilköğretim okuluna bağlı anasınıfları ya da ilgili diğer

öğretim kurumlarına bağı uygulama sınıfları şeklinde de açılabilir (METK, 1973).

Anaokulu: Düzce ili, merkez ilçesindeki bağımsız okul öncesi eğitim kurumu.

Anasınıfı: Düzce ili, merkez ilçesindeki ilkokula bağı okul öncesi eğitim kurumu.

Yönetici: Düzce ili, merkez ilçesindeki bağımsız anaokulunda ve bünyesinde anasınıfı olan ilkokulda görevli yönetici.

Öğretmen: Düzce ili, merkez ilçesindeki bağımsız anaokulunda ve bünyesinde anasınıfı olan ilkokulda görevli okul öncesi öğretmeni.

Aile: Düzce ili, merkez ilçesindeki bağımsız anaokulunda ve bünyesinde anasınıfı olan ilkokulda okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin ailesi.

Okul-Aile İşbirliği: Okul öncesi eğitimin etkili ve yararlı olması için bütün paydaşlar arasındaki iş birlikleri ve aile katılımı süreçleri.

2. LİTERATÜR

Bu başlık altında okul, aile, okul öncesi eğitim, aile katılımı ve okul-aile işbirliğiyle alakalı açıklamalar yapılacaktır.

2.1. OKUL VE AİLENİN TANIMI

Çok farklı tanımları yapılan eğitim kavramı, toplumların gelişimini sağlayan, bireyleri toplumsal ihtiyaçlara göre yetiştirmeyi hedefleyen, kontrollü ve belirli bir içerikle yürütülen bir süreçtir. Okul, eğitim sürecinin kurumlaşmış halidir. Okullar, öğrencilere sosyal değerleri kazandıran, toplumun benimsediği normları ve değerleri de sürece dahil eden eğitim kurumudur (Erkan, 2020: 11, 12). Bireyin yaşadığı çevreye ve topluma uyum sağlaması eğitim yaşantılarıyla söz konusu olur. Eğitim süreci öğrenmeye dayanmaktadır, öğrenme süreci de doğumla ailede başlayan, planlı ve programlı olarak sürdürülen bir eğitim kurumu olan okulla sürmektedir (Gökçe, 2000: 204).

Okullar, öğrencileri topluma yaralı bireyler olarak yetiştirme amacına sahiptir. Söz konusu hedefe ulaşmak üzere bilimsel ve toplumsal araştırmalardan faydalanarak, eğitim sürecinde neleri, niçin, nasıl, ne zaman, nerede ve kimle yapacağına, sistemin bütünlüğüne göre karar vermelidir (Ülker, Terzioğlu Barış, Şahin ve Özbaysar, 2019: 125). Okul, insanı yaşama hazırlamaktan sorumludur. Toplumsal bir kurum olan aile, çevre ve öteki kurumlar ile işbirliğinde bulunur, çocukların gelişim sürecini ve hayatını doğrudan etkiler. Ayrıca çocukların gereksinim hissedecekleri değerleri kazandırıp bireysel ve sosyal başarılarını da artırır (Akbaşlı ve Diş, 2019: 3601; Çayır, Çayır, Ada ve Gönenç, 2023: 368).

Toplumsal alanda açık sistem özelliğine sahip olan okullar, eğitim öğretim faaliyetlerini yerine getirmenin dışında çevre, öğretmen, öğrenci ve personel beklentilerini karşılamak üzere çevresi ile devamlı olarak etkileşimde bulunmalıdır. Öğrencilerin okul içindeki ve dışındaki gereksinimlerini karşılayabilmek, yetenekleri çerçevesinde onları yönlendirebilmek ve okulu sevdirebilmek üzere aileleri aktif hale getirmelidir (Özkır Özbal vd., 2022: 64). Formal eğitim çok önemlidir ancak informal eğitim çocuğun gelişimi açısından hayati öneme sahiptir. İnformal eğitimi de öncelikli olarak aile vermektedir (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010: 402). Kısacası okul, öğrencilerin gelişimi üzerinde etkili olan bir kurumdur. Eğitimde ailelerin de rolünü dikkate almak

gerekir. Aile çevre ile sürekli bir etkileşim halinde olmalıdır. Başarılı bir eğitim için okulun, öğrencilerin gereksinimlerini ve potansiyelini dikkate alarak, etkili eğitim planlamaları yapması lazımdır. Aileler çocukların eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Okulun ailelerin desteğini de alıp, öğrenciler için daha verimli bir öğrenim süreci oluşturması gerekir.

Okul, öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, aileler, yerel toplum ve eğitimle ilgili sivil toplum kuruluşlarının etkileşimi ile biçimlenir. Bu süreçte aile de okulun muhatabı olan önemli bir kurumdur (Gürler, Arslan, Çapraz ve Gürbüz, 2023). Okulla aile, birbirini karşılıklı olarak etkiler ve bir bakıma bu iki kurum, birbirinin olmazsa olmazıdır (Çayır vd., 2023: 369; Ergin ve Kurum, 2013: 2331). En küçük toplumsal kurum olan aile, öteki bütün toplumsal kurumların merkezindedir, onlardan etkilenmekte ve onları etkilemektedir (Kazak, 1998: 9; Akbaşlı ve Kavak, 2008: 2). Aile, çocuğun temel ihtiyaçlarını karşılama ve zihinsel, duygusal ve toplumsal gelişimini destekleme sorumluluğuna sahiptir (Kılıç, 2019: 1,2). Çocuğun kişilik gelişimi, zamanının önemli bir bölümünü geçirdiği ailede başlar (Daraga vd., 2023). Aile, çocuğun etkileşim kurduğu temel ortamdır (Gül ve Gül, 2022: 791). Çocuğun inanç, tutum ve alışkanlıklarının geliştiği (Gürşimşek vd., 2007: 181), fiziksel, bilişsel ve psikolojik sağlığının temellerinin atıldığı, doğal çevresi ve yaşamı boyunca etkili izler bırakan en kritik kurum ailedir (Özgan ve Aydın, 2010: 1171).

Toplumun en küçük birimi olan aile, sosyal normların öğrenildiği, benimsendiği, pratiğe döküldüğü ve denetlendiği kurumdur. Bireyle toplum arasındaki bağı kuran, neslin devam etmesini sağlayan, toplumsal kültürü yansıtan ve milli-manevi değerleri koruyan ve aktaran aile, tarihsel süreçte birtakım yapısal ve işlevsel değişiklikler yaşamıştır. Yaşadığı tüm değişimlere rağmen aile evrensel, güvenilir ve doğal bir toplumsal kurum olarak devamlılığını sürdürmektedir (Erkan, 2020: 1; Genç, 2016: 1).

Kısacası, okul ve aile, çocuğun gelişiminde birbirini tamamlamaktadır. Aile, çocuğun temel ihtiyaçlarını gidermek ve kişilik gelişimini desteklemek hususunda çok önemli bir role sahiptir. Okul da söz konusu süreci bilimsel bir eğitim ile yönlendirmektedir. Bu iki kurum arasındaki etkileşimler, çocuğun zihinsel ve toplumsal gelişimi için oldukça önemlidir. Bunun için, okul akademik başarıya odaklandığı gibi çocuğun duygusal ve toplumsal gelişimini de dikkate alması gerekir. Bu noktada okulun, aileyle hareket etmesi oldukça önemli bir durumdur. Söz konusu etkileşimler, öğrencilerin sağlıklı kişiler olarak topluma kazandırılması için kritiktir.

2.2. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN TANIMI VE ÖNEMİ

Çocuklar, dünyaya geldikleri andan başlayarak ailede eğitim almaya başlarlar. Aile, çocuğun tutum, davranış ve inançlarını şekillendirir. Okul öncesi eğitim ile beraber çocuk, yeni bir toplumsal çevreye katılıp yaşlıları ve yetişkinler ile etkileşime geçer. Böylece, fiziksel, zihinsel, toplumsal ve duygusal anlamda gelişir, zenginleşir ve bir öğrenme ortamı elde eder (Ergüden, Doğan ve Hastaoğlu, 2020: 298).

Kurumsal eğitim sisteminin temelini teşkil eden okul öncesi eğitim, erken çocukluk eğitimi şeklinde isimlendirilen ve çocuğun dünyaya gelmesinden ilkokula başlama sürecine kadarki aralık olan 0-6 yaş dönemini içermektedir (Eroğlu ve Şimşek, 2021:388). Çocuk, bu süreçte aileden ayrılarak farklı bir ortamla ilk defa karşılaşır, bu yüzden de hassastır (Bay vd., 2018: 60).

Çocuğun toplumun kültür değerleri çerçevesinde gelişmesini sağlayan ve onu ilköğretime hazırlayan süreç okul öncesi eğitim dönemidir (Asar, Civan ve Tonbul Akkurt, 2023: 239). Okul öncesi dönem, çocuğun kişilik gelişimi için önemli olduğu kadar temel bilgileri ve becerileri kazanılması için de kritik bir evredir. Kısacası çocuk için en önemli dönemdir ve bu dönemde verilen eğitim, çocuğun ilerideki öğrenme deneyimlerini çok ciddi biçimde etkiler (Işık, 2007).

Oliver W. Holmes'ın çocuğun eğitimi için doğru zaman “doğumundan yüzyıl önce(sidir).” ifadesi, okul öncesi eğitimin önemini vurgulamıştır ve ileride başarılı, uyumlu ve sağlıklı insanlardan oluşan bir toplum kurmak için okul öncesi eğitime daha çok önem verilmelidir (Aktaran: Gürkan, 1982: 218). Okul öncesi eğitim, çocukların zihinsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimini sağlıklı, etkili ve verimli bir biçimde tamamlamalarını sağlar. Erken çocukluktaki deneyimler beynin çalışma sistemini etkiler ve okul öncesinde verilen eğitim, toplumsal ve duygusal gelişimi destekleyip yetişkinlik döneminde bireylerin daha üretken ve verimli olmalarını temin eder (Sabancı, Altun ve Uçar Altun, 2018: 340).

Okul öncesi eğitimin, çocuğun geleceğini biçimlendiren önemli bir süreçtir. Sağlıklı ve nitelikli bireyler yetiştirebilmek için erken yaşlardan itibaren okul öncesi eğitim verilmelidir (Çakmak Güleç ve Genç, 2010: 158). Temel eğitimin ilk aşaması olan okul öncesi eğitim kreş ve anaokulu eğitimini kapsamaktadır, bu aşamada kazanılmış olan bilgilerle ve becerilerle çocukların öğrenme süreçleri hızlanır, kolaylaşır. Çocuklar, aldıkları eğitimle daha nitelikli hale gelir (Toman, 2021: 199).

Pek çok çalışma, okul öncesinde ve erken çocuklukta alınan eğitimlerin, sonraki süreçte okul başarısı için olumlu etkilerinin olduğunu ortaya koymuştur (Adams, 2002: 34). Okul öncesinde, çocuklar bütün gelişim alanlarında hızlı bir ilerleme kaydetmektedir. Çevresel etkenler çocuğun gelişimini, öğrenme motivasyonunu, hızını ve başarısını ciddi biçimde etkilemektedir. Bilhassa, bu aşamada verilen nitelikli eğitim, çocuğun öğrenme isteğini artırmakta, hayat boyu başarılı olmasını sağlamaktadır (Erşan, 2019: 161). Bu dönemde kazanılmış olan toplumsal ve zihinsel becerilerin, sonraki senelerde akademik ve toplumsal başarıya ciddi katkılar sunduğu farklı araştırmalarla ortaya konmuştur.

Kaynaklarda, okul öncesinde verilen eğitimin niteliğinin toplumun geleceğiyle ilgili olarak yaşamsal bir öneminin bulunduğu ifade edilmektedir (Tat, 2024: 46). Okul öncesi eğitim, çocukların paylaşmayı, işbirliğini, toplumsallaşmayı öğrenmesini ve ilkokula hazırlanmasını sağlamaktadır. Ayrıca öğrenmeye olan ilgilerini artırmakta ve potansiyel becerilerini daha da görünürleştirmektedir. Bu aşama, çocukların öğrenmeye en açık oldukları dönemdir, doğru fiziksel ve toplumsal ortamlarda bulunan çocuklar daha süratli ve başarılı bir gelişim sergilemektedir. Çünkü erken çocuklukta verilen eğitim, sağlam bir temel oluşturmaktadır (Yağcı vd., 2023: 7854). Bunların yanı sıra okul öncesinde verilen eğitim çocuğun kendini daha iyi ifade etmesini ve toplumsallaşması sağlamaktadır. Ailesiyle, öğretmenleriyle ve yaşlılarıyla daha kolay iletişim kurması için de oldukça önemlidir (Aslanargun ve Tapan, 2011). Ayrıca okul öncesi eğitimde, aileler birtakım sorumluluklar alıp, bunları deneyimler. Edindikleri tecrübeler ile çocuklarının gelişimini çok yönlü olarak desteklerler (Manolova Yalçın, Durmuşoğlu Saltalı ve Ateş, 2020: 3,4).

Bu konuyla alakalı çalışmalar değerlendirildiğinde görülmüştür ki okul öncesi eğitim çocuğun gelişimi üstünde belirleyici etkiye sahiptir. Ailenin çocuğun kişilik gelişimi ve öğrenme becerileri üzerinde kilit bir role sahip olduğu bilinir. Okul öncesi eğitim çocuğun zihinsel, duygusal ve toplumsal gelişimini destekler, okul yaşamında ve sosyal yaşamda daha uyumlu birey olmasını sağlar. Bunların yanı sıra, okul öncesi eğitim, toplumsal becerilerin gelişmesini de sağlar ki bu sayede çocuk, çevresiyle daha sağlıklı ilişkiler kurmayı öğrenir. Bundan dolayı, okul öncesi eğitimin niteliğinin artırılması ve yaygınlaştırılması, çocukların ileriki aşamada bireysel ve sosyal başarı için çok önemli olacaktır, daha sağlıklı ve nitelikli bireyler olarak yaşama atılmalarını sağlayacaktır.

2.3. OKUL-AİLE İŞBİRLİĞİ

Çocuğun eğitiminde ve gelişiminde aileler destekleyici ve katılımcı işlevleriyle öne çıkar. Öğretmen, okul, aile, öğrenci ve toplum arasındaki ilişkilerin sağlam ve bütünsel olarak ele alınması oldukça önemlidir (Lindberg, 2017: 52). Eğitim, ailede başlar. Ancak ailenin dışında öğretmen, öğrenci, müfredat ve eğitim kurumunun yakın çevresi vb. öğelerin uyum içerisinde çalışmasını gerekli kılan bir süreçtir (Atar ve Kesen, 2022: 353). Eğitim, ailelere destekte bulunan, okul programlarının güçlenmesini sağlayan ve paydaşlar arasında güvene ve iletişime dayalı bir dayanışma sürecine de sahne olmaktadır (Epstein, 1995).

Çocuk, topluma ve hayata dair temel bilgileri ilk önce ailesinde alır, sonra da bu görevleri yerine getiren okullarda söz konusu bilgilerini geliştirir (Kılıç, 2019; 2). Aileler, eğitim sorumluluğunu okul ile paylaşır. Bundan dolayı, okul-aile işbirliği çevrenin, kültürün ve okulun beklentilerine göre planlı faaliyetler ile biçimlenerek eğitim sürecini destekler (Yağcı vd., 2023). Eğitim sistemi, çocukları akademik ve ahlaksal açıdan geliştirir. Okul, aile ve toplum işbirliği ile çocukların toplumsal uyum, kişilik gelişimi ve sosyal değeri kazanmaları mümkün olur. Bunun için de etkili ve tutarlı bir okul-aile işbirliği gerekmektedir (Gürler vd., 2023: 1471).

Okul-aile işbirliği, eğitim sürecine ailelerin katılımı ile okulun gereksinimlerini karşılamaya, çocuğun gelişimini çok yönlü olarak desteklemeye ve çağdaş yönetim anlayışı ile aileleri aktif bir paydaş haline getirmeye odaklanmaktadır (Beydoğan, 2006). İyi bir okul-aile ilişkisi, toplumun tüm kesimlerinin okulun eğitim ve yönetim süreçlerine etkin olarak işbirliği kurması ile oluşturulabilir. Söz konusu işbirliği, eğitimi desteklemenin dışında okulda kazanılmış olan bilgileri ve becerileri pekiştirmeyi ve okul yönetiminde karar süreçlerine dahil olmayı da içermektedir (Yılmaz, 1994: 304). Okula giden çocuk, sıcak aile ortamından ayrılıp bir arada yaşama kurallarının geçerli olduğu, aile katılımıyla okul-aile işbirliğinin çok önemli olduğu bir sosyalleşme sürecine girer. Söz konusu süreçte, ailelerin çocuklarının ilk eğitimcisi olarak sunduğu katkılar, eğitim kurumundaki uzmanlık ile birleşip çocuğun gelişmesini sağlar (Tümkaya ve Altunkaynak, 2020: 606).

Okul, tüm toplumu etkilemekte ve toplumla ilgili her şeyden etkilenmektedir. Söz konusu etkileşimin pozitif yönlü olması için eğitim kurumu başat konumdadır. Bu etkileşimde yöneticilerle öğretmenlerin desteği süreci daha anlamlı hale getirecektir. Bireyler okulu

tanıyıp okulun problemlerini anladıkça ve kendileri okula daha yakın hissettikçe, okulun sorunlarıyla ilgilenecektir. Bundan dolayı toplumun okul ortamına katılması için okul, farklı etkinlikler yapmalıdır (Kazak, 1998: 52).

Aileler, sosyal ihtiyaçları karşılayan ve okulun gelişimini destekleyen temel unsurdur. Okullar da değişen gereksinimlere ve sosyal beklentilere adapte olup, etkili bir biçimde gelişebilmek üzere aileler ile işbirliği yapmalı, etkileşimde bulunmalıdır (Akbaşlı ve Diş, 2019: 3604). Aile, çocukların ilk toplumsal çevresi ve en etkili eğitim kaynağıdır. Çocukların kişilik, tutum ve davranışlarının biçimlenmesinde aile önemli bir role sahiptir. Sosyal, ekonomik ve teknolojik değişimler ile beraber eğitim süreci aileden okullara aktarılmıştır ve öğrenci merkezli bir ortaklık kurulmuştur (Koşar, 2022: 2891).

İnsan yetiştirmek için büyük bir emek harcanmaktadır, çocuğun ilk öğretmeni olan annesi babasının eğitim sorumluluklarının okuldan sonra da devam ettiği bilinmektedir (Alizada ve Bilgin Aksu, 2021: 15). Eğitim kurumlarında eğitim hizmetlerinin sunumunda öğretmenler aktif görev alsa da çocuklara istenen davranışların kazandırılmasında yalnızca okullarla öğretmenlerin sorumlu tutulması doğru değildir. Eğitiminin daha nitelikli olması, toplumun ve ailenin bu sürece katılmasıyla mümkündür (Manolova Yalçın vd., 2020: 2). Eğitim kurumları, paydaşların rekabeti ve çatışması yerine, öğrenme ve gelişim üzerine gönüllü işbirliğine ve dayanışmaya dayalı bir iklim oluşturur. Böylece eğitim daha da işlevselleşir ve işbirliği, belirli bir amaca ulaşmak için resmi ya da gayri resmî metotlarla yapılır (Saylık ve Arastaman, 2022: 463). Aile, okulla işbirliği yapması gereken en önemli sosyal kurumdur (Kazak, 1998: 2). Okul-aile işbirliği, çocuğun gelişimini destekler, onları ilkokula hazırlamak için öğretmenler, yöneticiler ve anne babaların ortak hareket etmesi gerekir (Bay vd., 2018: 60).

Çağımızda okul-aile işbirliği, eğitimin en önemli parçasıdır. Okul-aile işbirliği çocuğun başta akademik başarısı olmak üzere bütün eğitim sürecine kritik katkılar sağladığından, öğretmenlerle ailelerin bu konu ile alakalı olarak bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesi lazımdır (Bağçeli Kahraman, Eren ve Şenol, 2017: 621). Değişim, dönüşüm ve karar süreçleri vb. terimler, eğitim kurumlarının sosyal taleplere cevap verebilmesini sağlayan girişimlerdir. Eğitim kurumunun çevresi ile sağlıklı iletişimler kurmak suretiyle süreçleri yürütmesi, ailelerin eğitim kurumundaki karar mekanizmalarına dahil olabilmesi ve problemlerin çözümü için katkı sunabilmeleri, eğitimin etkililiğini artırır (Aslanargun, 2007: 127).

Aileleri okulda yapılan etkinliklere çağırmadan evvel, onlara toplumdaki konumları ve

değerleri hissettirilmeli, birebir görüşmeler yoluyla ailelerle işbirliğine gidilmelidir (Demircan, 2018: 13). Okul-aile işbirliği, anne babalara toplumsal ve duygusal destek sağlar. Ayrıca, farklı becerilerin kazandırılması için de oldukça önemlidir (Ergüden vd., 2020: 299).

Kısacası, okul-aile işbirliği eğitimin tüm aşama ve süreçlerinde kritik bir role sahiptir. Ailelerin, çocuklarının eğitiminde destekleyici bir rol üstlenmeleri gerekir ama bunun dışında sürecin etkin bir parçası da olmaları lazımdır. Eğitimde, ailelerin sürecine katılması, öğrencilerin daha sağlıklı ve başarılı bir olmasını sağlar. Ailenin işbirliği çocuğun zihinsel, duygusal ve toplumsal gelişimi için ciddi katkılarda bulunmaktadır. Eğitim sürecinde okulla aile arasında sağlam bir iletişim ve işbirliği kurulması bunun için oldukça önemlidir. Ailelerin sürece katılması, eğitimin etkililiğini artırır ve sosyal değerlerin çocuklara aktarılmasını sağlar. Ayrıca okul-aile işbirliği, çocuğun akademik başarısı üzerinde çok önemli etkilerde bulunur. Toplumsal uyum ve kişisel gelişim için de destekleyici bir yönü vardır. Okul ile aile arasındaki işbirliğinin geliştirilmesi, eğitim sürecinde çocukların sosyal gelişimi için oldukça önemlidir.

2.3.1. Okul-Aile İşbirliğini Gerekliliği ve Eksikliğinin Etkileri

Eğitim süreci, aileyle başlar; çevreyle kurulan etkileşimler aracılığıyla gelişir ve okulla formel hale gelir. Bilgi çağına uyabilen ailelerle okullar topluma nitelikli bireyler kazandırır (Akbaşı ve Diş, 2019: 3601). Eğitim kurumunun, öğrendikleri bilgilerle öğrencileri daha iyi bir geleceğe hazırlamak için paydaşlarıyla işbirliği yapması lazımdır (Saylık ve Arastaman, 2022: 466). Ailelerin okula sunduğu katkılarla nitelikli bir eğitim-öğretim süreci yaratılır (Özgan ve Aydın, 2010: 1172). Öğrencilerin nitelikli bireyler olarak yetişmesi, öğretmen, öğrenci ve ailenin işbirliğinin sağlanması için sağlıklı iletişimler kurulmalıdır. Okul-aile işbirliği de bunu çok yönlü olarak sağlar (Kılıç, 2019: 2). Aile, okul ve toplum arasındaki iş birlikleri, çocukların başarılarını artırmaları için oldukça önemlidir. Bu ilişkiler, bir çeşit etkili bir eğitim ortaklığıdır. Öğrencilere, ailelere ve öğretmenlere farklı yararlar sunar (Epstein, 1995: 707).

Okulla aile ve çevre arasında etkili iş birlikleriyle, çocuklar okuldaki programlardan faydalanırlar ancak durum tam tersi olduğunda yani çevrenin desteği sağlanmadığında edinmiş oldukları bilgileri, becerileri ve tutumları pekiştiremezler. Bu yüzden gelişimleri verimli bir şekilde ve istenildiği gibi ilerlemez. Sosyal yaşama uyum sağlamaları ve eğitim sürecinin başarılı bir biçimde düzenlenmesi için söz konusu iş birliklerinin etkili

ve verimli geçmesi lazımdır (Yılmaz, 1994: 305). Aile, çocuğun toplumsallaşması ve toplumsal kültürü kazanması bağlamında birtakım temel işlevleri yerine getirir. Bu işlevini yerine getirirken okulla devamlı olarak işbirliği ve eşgüdüm halinde olur. Çünkü okul, aileye süreç içerisinde yardım edebilecek en kritik kurumdur. Tersine olduğunda aile ve okul fonksiyonlarını gerektiği gibi icra edemez (Kazak, 1998: 8). Okulun aile ve çevre işbirliğini tam olarak kuramaması, öğrencilerde negatif etkiler oluşturur (Porsuk ve Kunt, 2012: 203). Aileler, çocukların gelişiminden ve eğitiminden sorumlu ilk öğretmenlerdir. Okul-aile işbirliğiyle çocukların tutum ve becerileri değişir, tüm bunlar ailelerin de gelişmesini sağlar (Bağçeli Kahraman vd., 2017: 612). Gelişmiş aile-öğretmen ilişkisi, öğretmen morali ve eğitim iklimi; okula devamsızlığın azalması, tutum ve davranışların değişmesi çocukların ruh sağlığının iyileşmesini de sağlar. Bunların yanı sıra ailelerin bizzat verdikleri eğitime duydukları güven, memnuniyet ve ilgi seviyelerinin artması işbirliğinin yararları arasındadır (Hornby ve Lafaele, 2011: 37).

Eğitim-öğretimin başarılı olmasının temel yolu, çocuğun gelişimi için en etkin rolü üstlenen ailenin eğitim sürecine aktif olarak dahil olması için okul yönetimiyle öğretmenlerin, ailelerle kurulacak işbirliğine özel önem vermesidir (Akbaşlı ve Kavak, 2008: 2). Çocuğun evdeki deneyimlerinin okuldaki başarısını doğrudan etkilediği bilinen bir gerçektir. Bu gerçek dikkate alındığında, aile ve öğretmen davranışlarının tutarlılık arz etmesi, okul-aile işbirliği ile çocuğa uygun bir ev ve öğrenme ortamının yaratılması, öğrencinin güven hissi, ruhsal gelişimi ve akademik başarısı için oldukça kritiktir (Akbaşlı ve Diş, 2019). Öğrencilerin başarısını arttırmak üzere öğretmenlerle aileler etkili işbirliği ve iletişim yollarını aramalıdır. Öğrencilerin başarılı olması için ailelerin, öğretmenlerinin ve toplumun desteği oldukça önemlidir (Koçyiğit, 2015: 142). Okulla aile arasında kurulacak iş birlikleri, çocuğun gelişimi ve akademik başarısı için kilit konumundadır. Anne babaların gelişimi ve okulların hedeflerine ulaşması ve olumlu sonuçlar elde edilebilmesi için iki tarafın işbirliği bir koşuldur (Çağdaş vd., 2016: 896).

Ailelerin eğitim sürecine katılması, bilhassa alt ve düşük sosyal ve ekonomik sınıflar için önemlidir. Aileler, okulda sunulan eğitim ile alakalı olarak bilgi edinmenin ötesine geçip, öğretmen ile geliştirilen iletişim ve okuldaki aktivitelere katılım ile çocukların akademik başarısı ve gelişimsel özelliklerine dair daha fazla bilgi edinebilirler. Böylece, öğretmenler görevlerini aktif bir biçimde icra eder, mesleksi anlamda daha donanımlı hale gelir ve eğitimsel hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik olarak çok önemli bir adım atılmış olunur (Çamlıbel Çakmak, 2010; Lindberg, 2017: 56). Ailelerin eğitime katılması,

öğretmenlerin çocukların kuvvetli ve zayıf taraflarını daha iyi anlayıp onların gereksinimlerine uygun programlar hazırlamasına imkan tanır (Tümekaya ve Altunkaynak, 2020: 606). Okulla aile arasındaki iş birlikleri, okulun gelişimi, toplumun beklentilerinin karşılanması ve öğrencilerin uygun bir öğrenme ortamından tam olarak faydalanabilmesi için yaşamsal öneme sahiptir. Bu süreçte yöneticilerin, öğretmenlerin ve ailelerin bir arada sorumluluk anlayışıyla aktif bir çaba göstermesi lazımdır (Atar ve Kesen, 2022). Okul-aile arasındaki işbirliğini değerler eğitimi bağlamında analiz eden Akın ve Öztürk (2021: 99), çalışmaya katılmış olan öğretmenlerin, değerlerin en çok ailede kazanıldığını söylediğini belirtmiştir. Öğretmenlere göre eğitim kurumu da değerler eğitimi için çok önemlidir fakat değerlerin sürekliliği için okul, aile ve çevre işbirliğine gereksinim vardır. Değerler eğitiminden, ailenin ardından eğitim kurumunun sorumluluğu, bu çalışmada vurgulanan bir başka durumdur.

Öğrencilerin çok yönlü olarak gelişmesi ve eğitimle ilgili hedeflere ulaşılabilmesine yönelik olarak öğretmenlerle aileler arasında iş birlikleri geliştirilmelidir. Çünkü çocuğun okul haricindeki zamanından aileler sorumludur ve informal eğitimin formal eğitim ile uyumlu olması gerekmektedir. Tersine olursa, öğrenci gelişimi olumsuz etkilendiği gibi okul başarısı istenen düzeye ulaşamaz (Karaca ve Karaca, 2020: 28). Ailelerin sürece dahil olması, öğrencilerin başarısını artırır ve gelişimini destekler. Ailesi sürece dahil olmayan öğrencilerin davranışsal bozukluklar yaşadığı, akademik başarılarının düştüğü, motivasyonlarının azaldığı ve duygusal problemler yaşadığı görülmektedir (Argon ve Kıyıcı, 2012: 92).

Koşar (2022: 2897) öğretmen görüşlerini değerlendirdiği araştırmasına göre, okulla aile arasındaki problemler, öğrencilerin özgüven konusunda eksiklikler yaşamalarına, okul uyumu sağlayamamalarına, disiplin sorunlarıyla okulu meşgul etmelerine neden olmaktadır. Ayrıca yüksek akademik beklentiler de olumsuz etkilere neden olmaktadır. Ailelerin yoğun çalışma hayatının, birden çok çocuklarının olmasının ve okulun iletişimle ilgili olarak yetersiz kalmasının da ailelerin eğitim sürecine dahil olmasını engellediği görülmektedir.

Ailenin eğitim süreçlerindeki işbirliği, çocukların akademik başarısını artırır (Akbaşlı ve Tura, 2019: 1758; Akın ve Öztürk, 2021: 78; Rasool, Aydın ve Zhang, 2024). Yöneticiler, öğretmenler ve anne babaların uygun bir öğrenme ortamı yaratmak üzere ortaklaşa gayret göstermesinden ve tüm ailelerin aynı sosyal, ekonomik ve eğitim seviyesine sahip olmamasından dolayı, aileler okullar ve okul-aile birliklerince eğitim anlamında

desteklenmelidir. Bu durum, çocuğun sağlıklı bir şekilde gelişmesi ve eğitimsel hedeflere ulaşılması için bir mecburiyettir (Akbaşlı ve Kavak, 2008; Akbaşlı ve Tura, 2019: 1759). Ailenin sürece dahil olması, çocukların aktivitelere olan ilgilerini ve katılım oranlarını artırır. Ayrıca, ailelerin çocuğun becerileri, toplumsal durumu, dil ve motor gelişimi vb. alanlarda bilgi sahibi olmasını sağlar. Böylece çocuklarını daha iyi tanırlar ve eğitim süreçlerine bilinçli bir biçimde katılırlar (Kutlu Abu ve Kayar, 2020: 157).

Eğitim sürecinde ailelerin okulla kurduğu etkin işbirliği davranış sorunlarını da azaltır. Ayrıca, öğretmenlerin gayretlerinin daha etkili ve kalıcı olmasını sağlar. Tersine olursa, aile desteği olmaksızın okulda yapılan aktiviteler sadece öğretmenlerin bireysel gayretleri ile sınırlı kalır (Akın ve Öztürk, 2021: 78). Okulla aile arasındaki işbirliği, okula maddi kaynaklar sağlamak, disiplinle ilgili problemleri azaltmak ve okulun itibarını artırmak vb. yararlar sunar. Ayrıca öğretmen-öğrenci ve öğretmen-aile arasındaki işbirliği ile okul, eğitimsel görevlerini etkili bir biçimde icra edebilir, çevre ile sağlam ilişkiler kurabilir (Akbaşlı ve Diş, 2019: 3610). Kısacası, okulla aile arasında geliştirilen işbirliği, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu anlamda etkiler. Bunun dışında toplumsal, duygusal ve bireysel gelişimlerini de destekler. Söz konusu işbirliğinin sağlanabilmesine yönelik olarak ailelerin sürece aktif olarak katılması sağlanmalı, teşvik edilmeli ve destekte bulunulmalıdır. Öğretmenler, yöneticiler ve aileler arasında sağlam bir iletişim ve ortak çaba, öğrencilerin okuldan en iyi şekilde faydalanmasını sağlayacaktır. Başarı için ailelerin sosyal, ekonomik ve kültürel farklılıkları dikkate alınmalıdır. Aileler için uygun destek sistemleri kurulmalıdır. Okulla aile arasında geliştirilen etkili iş birlikleri, öğrencilerin gelişimine katkıda bulunur ama bunun yanı sıra okulun genel verimliliğinin de artmasını sağlar. Ailelerin sürece dahil olması öğrencilerin ve öğretmenlerin performanslarını artırır ve sosyal yararlar sunar. Söz konusu işbirliğinin sağlamlaştırılması, eğitimsel hedeflere ulaşılmasını kolaylaştıracaktır ve sürecin etkililiğini artıracaktır.

2.3.2. Okul-Aile İşbirliğinde Yöneticilerin Sorumlulukları

Yönetim, kurumdaki kaynakları aktif bir biçimde kullanmak ve kontrol etmek suretiyle, akademik işbirliğiyle kararlar alıp uygulamak için öğrencilere fırsat sunarak ortak hedeflere ulaşmayı kolaylaştırır (Ada ve Ayık, 2002: 169). Okulların hedeflerine ulaşabilmesine yönelik olarak hizmet verdikleri kişilerle etkileşime girmesi gerekir. Yöneticilerin öğrenci aileleri ile demokratik ilişkiler kurması gerekir (Akbaşlı ve Diş, 2019: 3602) ki bu sayede aileler de öğretmenler kadar katılımcı olsunlar ve aile-öğretmen

ilişkinin önemini anlayabilsinler (Çalışkan ve Ayık, 2015: 76). Bu sayede yöneticiler, katılımlı yönetim anlayışını benimser (Çayır vd., 2023: 369; Ergin ve Kurum, 2013: 2331).

Okul-aile işbirliğinde aile katılımını sağlamak için farklı politikalar oluşturmak ve bunları pratiğe dökmek yönetimin ilgilendiği konulardandır (Çınkır ve Nayır, 2017: 246). Okulla toplum arasındaki ilişkilerin sağlamlaştırılması, yöneticilerin bu konuyla ilgili duyarlılığıyla yakından ilişkilidir (Kazak, 1998: 52). Okulla aile arasındaki işbirliğinin etkili olması, yöneticilerin kalıp yargıları aşp, ailelerin eğitim sürecine katılımını desteklemeleriyle ve nitelikli eğitim için sürdürülebilir iş birlikleri kurmak için çabalamalarıyla olanaklıdır (Beydoğan, 2006:78). Yönetimin okulla aile arasındaki ilişkileri geliştirmek üzere etkili politikalar ve uygulamalar geliştirmesine gereksinim bulunmaktadır (Çalık, 2007: 137).

Yönetim, okulla aile arasındaki işbirliğini artırmak üzere öğretmen, öğrenci, aile ve toplumu işbirliği yapmak için ikna etmelidir. Ayrıca, katılımcı olmalı ve karar alma süreçlerinde yetkilerini paylaşmayı kabul etmelidir (Ergin ve Kurum, 2013: 2332). Yöneticinin, aile ve öğretmen arasındaki ilişkileri yakından izleyerek ailelerin beklentileri karşılması, iyi ilişkiler kurup çocuğun okul başarısını artırmak için girişimlerde bulunması gerekir ki bu sayede yönetsel görevlerini daha etkili şekilde yerine getirebilsin (Çelik, 2021: 40). Yöneticilerin okul-aile işbirliğine vermiş oldukları önem ve eğitim programlarında söz konusu faaliyetlere yer verilmesini özendiren yaklaşımları, aileyle okul arasındaki işbirliğinin daha etkili olmasını sağlar. Böylece, öğrencinin gelişimi çok yönlü olarak desteklenir (Erkan, Uludağ ve Dereli, 2016: 223). Yönetim, bürokratik görevlerinin dışında eğitim liderliği rolünü benimsemek suretiyle okul-aile-çevre iş birliklerini artırmaya çalışmalı, aileleri yalnızca sorunlarla ilgilenen kişiler olmaktan çıkarmalı, eğitim süreçlerine dahil etmeli ve bu sayede etkileşimi arttırmalıdır. Ailelere yönelik bilgilendirici toplantılar düzenlemelidir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin ailelere ulaşarak onları bilgilendirmesi işbirliği için çok önemlidir. Öğretmenlere ev ziyaretleri yapmaları konusunda destek olmalı ve ailelere, eğitim süreçlerine katılacak fırsatlar sunup, öğrenciler ile alakalı konuları karşılıklı değerlendirmelidir ve ailelerin eğitim kurumunda alınacak kararlarda fikirlerine yer vermeli, bu yolla öğrencilerin başarısına katkıda bulunmalarını sağlamalıdır (Ada ve Ayık, 2002: 180; Argon ve Kıyıcı, 2012: 82; Balkar, 2009).

Ailelerle öğretmenler, yönetimden toplantı yapılmasını ve okul-aile işbirliği

etkinliklerinin desteklenmesini bekler, öğretmenler bunun dışında seminerler ve konferanslar düzenlenmesini ister (Bay vd., 2018: 73). Yönetimler, ailelerin sınıf içi aktivitelere ve projelere katılımını arttırmak üzere ödüllendirme sistemi kurup sosyal etkinliklerle ve topluluk projeleri ile ailelerin okul öncesi eğitim sürecine katılmasını özendirmelidir. Ayrıca, okulla aile arasındaki bütünleşmeyi sağlamak üzere okul-aile birlikleri ile devamlı olarak iletişimde kalmalı, eğitimle ilgili yayınlar yoluyla aileleri desteklemeli ve okulda yapılan aktivitelerden ailelerin düzenli olarak haberdar edilmelerini sağlamalıdır (Akbaşlı ve Tura, 2019: 1762; Baştan, Köroğlu, Albayrak ve Alemdar, 2023: 4057).

Yöneticiler, okulla aile arasındaki iletişimi artırıp, etkinliklerle ve görüşmelerle işbirliğini geliştirmelidir. Ailelerin çocukların akademik, duygusal ve bilişsel gelişimini de izlemeleri için fırsatlar oluşturmali, iletişimle ilgili çatışmaları azaltarak, ailelerin olumsuz tutumlar takınmasını engellemelidir. Ayrıca, yöneticiler, ailelerle öğretmenleri karar alma mekanizmalarına dahil edip planlama, sorun çözme ve bilgi paylaşımında bulunarak okulda demokratik bir iklim oluşturma süreçlerine ve işbirliği kültürünün yaygınlaşmasına katkıda bulunmalıdır (Koşar, 2022; Saylık ve Arastaman, 2022: 464).

Yöneticiler, okul-aile işbirliği stratejilerini okulun misyonu ve hedefleriyle uyumlu duruma getirip, ailelerin sürece katkısını ve okulun başarısını artırmak üzere liderlik yapmalıdır. Ayrıca, personelin aileler ile etkili iletişim kurma becerisini geliştirmelerini sağlamalı ve ailelerin okula daha fazla dahil olması için iletişim kanallarını açık tutmalıdır. Böylece, eğitime katkıda bulunmak ve toplumsal çevreyi bir araya getirmek üzere kritik bir adım atmış olur (Gürler vd., 2023: 1474). Daraga arkadaşlarının (2023) araştırmasında öğretmenler, okul-aile işbirliğiyle ilgili sorunların çözümlenmesi için yönetimin aileleri okula çekecek aktiviteler yapması, okul-aile birliklerini etkinleştirmesi, okul, aile ve öğretmen arasında bağlantıların kurulması, öğretmenin aile ziyaretlerine teşvik edilmesi ve söz konusu ziyaretler için elverişli şartlar oluşturmaları gerektiğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra yönetimin öğretmenler ile iç içe olmasının ve güven ortamı oluşturmalarının okul-aile işbirliğini artıracaklarını ifade etmiştir. Eğitim kurumunun, aileyle işbirliğini arttırmak için ailelerin beklentilerini karşılaması ve onları süreçle ilgili bilgilendirmesinin de çok önemli olduğunu vurgulamıştır.

Kısaca okul-aile işbirliğinde yöneticilerin sorumlulukları arasında etkili iletişim ve koordinasyon sağlamak, okul-aile işbirliğini teşvik etmek, öğretmen-aile ilişkilerini güçlendirmek, destekleyici programlar düzenlemek ve katılımı izleyip değerlendirmek

yer aldığı belirtilebilir. Bu sorumluluklar, güçlü bir işbirliği ortamı oluşturmada ve öğrenci başarısını artırmada fayda sağlar. Okul ile aile arasındaki işbirliğinin geliştirilmesi, eğitimin daha verimli olması için oldukça önemlidir. Yöneticiler, okul-aile işbirliğini artırmaya yönelik stratejiler geliştirmek suretiyle, eğitim alanındaki başarıyı artırabilirler. Yönetimin, aileleri eğitime dahil edecek fırsatlar oluşturmaya ve öğretmenle aile arasındaki ilişkileri desteklemesi gerekir. Bu, öğrencilerin akademik ve duygusal gelişimine pozitif katkılarda bulunur. Yöneticilerin liderlik sıfatıyla, öğretmenlerle aileler arasında sağlam bir işbirliği kültürü oluşturup, okul hedeflerine ulaşılabilmesi için ortak çaba göstermeleri oldukça önemlidir. Etkili iletişim ve koordinasyon sağlanmak suretiyle, okul-aile işbirliği sürekli hale getirilmelidir. Yönetim, süreci destekleyerek öğrencilerin eğitim yaşamında daha başarılı olmalarını sağlamalıdır.

2.3.3. Okul-Aile İşbirliğinde Öğretmenlerin Sorumlulukları

Okul-aile işbirliğinde aile katılımıyla ilgili çalışmalarda, öğrencinin gelişimsel ve eğitimsel hedeflere ulaşmasına yönelik olarak öğretmenler, ailelerle işbirliği kurma, söz konusu işbirliğini devam ettirme ve sağlıklı iletişim kurma konularında önemli bir sorumluluğa sahiptir. Bilhassa öğrencilerin gereksinimlerini en iyi bilen ve onlarla yüz yüze iletişim kuran öğretmenlerin, okul-aile işbirliğini geliştirme hususunda kritik rolleri vardır (Bartan ve Aydemir Özalp, 2020: 22; Genç, 2016: 42). Öğretmenlerin aileler ile sağlıklı ilişkiler kurarak birbirlerine destek sunabilmeleri için işbirliği yaptıkları konuyla ilgili bilgi ve becerilere sahip olmaları lazımdır (Yavuz Güler, 2015: 83). Okulla aile arasında kurulan işbirliğinde etkililiği artırma konusunda en önemli sorumluluk öğretmenlere düşer (Bay vd., 2018: 60; Genç, 2005: 228; Gökçe, 2000: 205). Öğretmen, ailenin ve yönetimin bu konuyla daha fazla ilgilenmesini sağlamak durumundadır (Erkan vd., 2016: 223). Aileler, çocuklarının psikolojik ve sosyal durumunu okulun diğer paydaşlarına nazaran daha iyi bildiklerinden, onları daha etkili bir biçimde destekleme olanağına sahiptir (Saylık ve Arastaman, 2022: 465). Aileyle kurulmuş olan işbirliği, çocuğun okul içinde ve dışında aldığı eğitimi destekler. Okulda verilen eğitimin evde de sürmesini ve sürecin daha etkili olmasını sağlar. Ayrıca, ailelerin okuldaki uzaklaşması, okuldaki eğitimin kalıcılığını olumsuz etkiler, bundan dolayı öğretmenlerin işbirliği programlarını oluştururken anne ile babayı dikkate alması lazımdır (Tezel Şahin ve Özbey, 2009).

Ailelerle yapılacak toplantılarla sınıf içi etkinlikler, ailelere eğitim sürecine dair bilgi verilmesini sağlar. Bu vesileyle, öğretmenler okuldaki öğretim etkinliklerini tanıtır,

ailelere çocuklarını nasıl destekleyeceklerini anlatır. Bunun yanı sıra öğretmenler farklı iletişim vasıtalarıyla aileleri bilgilendirip okul-aile işbirliğini sağlamlaştırır (Çelenk, 2003: 32). Balkar'ın (2009) araştırmasına katılmış olan aileler, okul-aile işbirliğinin yetersiz toplantılar ve sadece notların öğrenildiği etkinlikler olmasından dolayı çok da etkili olmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin telefon ile aileleri aramasının, ev ziyaretleri yapmalarının ve bilgilendirici toplantılar düzenlemelerinin yönetimle ve öğretmenle daha yakın ilişkiler kurmalarını sağladığını belirtmişlerdir. Çamlıbel Çakmak (2010), öğretmenlerin okul-aile işbirliği faaliyetlerinin etkili olması için anne babalara çocuklarının eğitimindeki rollerinin açıklanması, işbirliğini özendirecek fırsatların oluşturulması, negatif tutumu olan ailelerin de sürece dahil edilmesi için farklı girişimlerde bulunulması ve aileler ile sağlıklı iletişim kurabilmesi için öğretmenlerin yeterli becerilere sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. Bunun dışında ailelerin çocukları en iyi tanıyan kişiler olduğu dikkate alınarak, öğretmenlerin okul-aile işbirliğini yalnızca okul etkinlikleri ile sınırlamaması, evdeki aktivitelerle sürecin devam etmesini sağlaması ve ailelere gereken açıklamaları yapıp onları doğru yönlendirmesi gerekmektedir.

Özgen ve Aydın'ın (2010: 1181) araştırmasında aileler, çocukları ile daha çok vakit geçirmenin önemli olduğunu kabul etmiştir, ayrıca problemlerin çözümlenmesinde öğretmenlerin rehberliğine gereksinim duyduklarını ifade etmişlerdir. Günay Bilaloğlu ve Aktaş Arnas'ın (2019) çalışmasındaki bulgular çerçevesinde, öğretmenler anne babaların eğitim-öğretim süreçlerinde işbirliği içerisinde olmalarını beklemekte, okul-aile işbirliği sağlanmadığı zaman anne babaları "ilgisiz" olarak nitelendirerek, gerçek sebepleri araştırmaksızın varsayımlarla yorumlar yapmaktadırlar. Ancak öğretmenlerin ev ziyaretleri, veli toplantıları ve bireysel görüşmeler vasıtasıyla okul-aile işbirliğinin önemini vurgulayarak, işbirliğiyle ilgili engelleri saptayıp yeni stratejiler geliştirmeleri ve anne-baba tercihlerine dayalı olarak farklı okul-aile işbirliği aktiviteleri için özel bir program oluşturmaları lazımdır. Bunun yanı sıra; aileler eğitime nasıl katkıda bulunacaklarını bilmedikleri için öğretmenlerin rehberliğine gereksinim hissederler. Öğretmenlerin, anne-babalara ne beklediklerini açıklayarak sorularını cevaplaması çok önemlidir.

Atış Akyol ve arkadaşları (2021) araştırmalarında, okul öncesi öğretmenin iletişim becerileriyle ailenin okul ve öğretmenle iletişimi, işbirliği ve aile katılımı seviyesi arasında olumlu bir ilişkinin bulunduğunu, öğretmenin iletişim becerilerinin gelişmesinin, okul-aile işbirliğiyle öğretmen-öğrenci ilişkisi üstünde de pozitif etkiler

yarattığını belirtmiştir. Daraga ve arkadaşlarının (2023: 238) öğretmen görüşleriyle yaptığı araştırmada okulla aile arasındaki işbirliğini artırma konusunda öğretmenin rolü üzerinde durulmuş; ev ziyaretleri, yapıcı iletişim ve etkinliklerin süreç için ne kadar önemli olduğu belirtilmiştir.

Okulla aile arasında kurulan işbirliği, öğretmen rehberliğinde planlı ve organize bir biçimde yürütülür. Öğretmenler süreçte ailelerle doğrudan iletişim kurup işbirliğini başlatmak, yönlendirmek ve başarılı bir biçimde sürdürmekten sorumludur. İşbirliğini temin edecek bilgi ve becerilere sahip olması gereken öğretmenler, planlama yaparken ailelerden nasıl destek alacaklarını önceden belirlemelidir. İşbirliğinin önemini anlatıp çocukların gelişimi ve eğitimin sürekliliği için aileleri işbirliğine teşvik etmelidir (Yağcı vd., 2023: 7864).

Kısacası, ailenin eğitim süreçlerinde işbirliği içerisinde olması, çocuğun gelişimi ve eğitimin kalitesi için kritik bir rol oynar. Sürecin etkin bir biçimde ilerlemesi için öğretmenlerin liderlik yapması lazımdır. Öğretmenler, aileler ile sağlam ve süreklilik arz eden bir işbirliği geliştirip, eğitimde etkin bir rol oynarlar. Söz konusu işbirliği, okul içindeki, evdeki etkinlikleri de kapsar. Öğretmenlerin, ailelerin çocukların eğitimindeki rollerini anlatmaları gerekir. Okul-aile işbirliğine katılımı özendirici fırsatlar sunmaları ve negatif tutumları olan aileleri sürece dahil edip etkili iletişimler kurmaları lazımdır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin aileler ile sağlıklı bir ilişki kurabilmesi ve bunu devam ettirebilmesi için gereken bilgi ve becerilere sahip olması gerekir. Okulla aile arasındaki işbirliğinin gelişmesi, güçlenmesi ve devam etmesi için ailenin ve öğretmenlerin özel bir çaba sarf etmesi lazımdır. Bu sayede çocuğun akademik ve duygusal gelişimi de çok yönlü olarak desteklenir. Öğretmenlerin rehberliği ile kurulan sağlam bir okul-aile işbirliği, çocuklar üzerinde kalıcı ve olumlu etkiler oluşturur.

2.3.4. Okul-Aile İşbirliğinde Ailelerin Sorumlulukları

Eğitim kurumları, çevrelerinden girdiler alarak işler ve çıktılar sunar. Bu özellikleriyle okullar, açık sistemlerdir. Okulla aile arasındaki etkileşim, öğrencilerin okula gitmesiyle başlar. Aileler, sorumluluklarını okulla paylaşır, işbirliğiyle çocukların yaşama hazırlanmasını sağlar (Çayır vd., 2023: 368). Sosyal hayattaki değişimler, eğitimin de değişmesini sağlar. Gelişmiş devletlerde aileler, çocukların okul karar süreçlerinde sorumluluk alırlar, okulla bilinçli ve sağlıklı iletişimler kurarlar. Okul döneminde, çocukların gelişimine ve başarı düzeyine dair okul tarafından bilgilendirilirler. Eğitim ve

iletiřim teknolojilerindeki sűratlı deęiřimle beraber, aileler eęitimsel sűrelerde daha etkin bir rol oynamaya; çocukları ile okul dıřında destekleyici iletiřimler kuracak yeni metotları ve řartları öęrenmeye bařlamıřtır (Aslanargun, 2007).

Aileler, ocukların ilgi, gereksinim ve kişilik özelliklerine dair okul yöneticisi ve öğretmenlere bilgi vererek, problemlerin çözümlenmesi için işbirliği yapmalıdır. Çünkü aileler çocuklarını en yakından tanıyan kişilerdir (Gökçe, 2000: 205; zgan ve Aydın, 2010: 1172). Balkar'ın (2009: 121) yaptığı çalışmaya katılmış olan öğretmenler, başarılı çocukların ailelerinin okul-aile işbirliği sűrecine daha çok katıldığını saptamıştır. Okul-aile işbirliğinin gelişmesine yönelik olarak ailelerin öğretmenler ile iletişim kurmasının ve çocukları ile ilgilenmesinin çok kritik bir konu olduğu da aynı çalışmada vurgulanmıştır. Erdoęan ve Demirkasımoğlu'nun (2010) araştırmasına göre yöneticiler ailelerden çocuklarına vakit ayırarak eğitimlerine önem vermelerini, okul ile iletişim konusunda duyarlı olmalarını ve gönüllü olarak işbirliği etkinliklerine katılım göstermelerini beklemektedir. Öęretmenler de ailelerin okul ziyaretlerini arttırmalarını, öğrenciler hakkında bilgi edinmelerini ve veli toplantılarına katılmalarını istemektedir. Bay ve arkadaşları (2018: 74) ęretmenlerin, ailelerden telefon görüşmeleri yapmalarını, aile etkinliklerine ve toplantılara katılmalarını beklediğini ifade etmiştir. Manolova Yalçın ve arkadaşlarının (2020) araştırmasında okul öncesi öğretmenleri, çocuğun gelişimini destekleyen, eğitim-ęretim sűrecine katkıda bulunan ve ęretmen ile işbirliği içerisinde sorumluluklarını yerine getiren davranışlar sergileyen ailelerin sűrece daha fazla katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Söz konusu bulgular, öğretmenlerin temel önceliğinin öğrencinin sağlıklı bir şekilde gelişmesi olduğunu belirtmiştir. Ailelerin eğitim sűrecinde etkin rol almalarını, öğretmenler ile işbirliği yapmalarını beklediklerini vurgulamışlardır. Bu sayede; okul-aile işbirliği ve aile katılımı eğitim sűrecine önemli katkılar sunacaktır.

elik'in (2021: 44, 45) araştırmasında görüşleri alınan okul yöneticileri, ailelerden okulu sahiplenmelerini, yönetimde söz sahibi olmalarını, etkinliklere ve toplantılara katılmalarını, maddi destek sağlamalarını, iyi ilişkiler kurmalarını, çocukların sorunları ile ilgilenmelerini ve okul yönetimine güven duymalarını beklediğini belirtmiştir. zkır zbal ve arkadaşları (2022: 70) okul yöneticisi görüşlerine başvurduğu araştırmasında, yöneticilerin okul-aile işbirliği çerçevesinde ailelerden, okuldaki etkinlikleri dışarıda da desteklemelerini, okulun gereksinimlerini karşılamalarına yardım etmelerini, öğretime etkin ve istekli bir şekilde katkıda bulunmalarını, öğretmenle ve yönetimle bilgi

alışverişinde bulunmalarını, eksikliklerle ilgili olarak öğretmenlerden tavsiyeler almalarını, toplantılara ve etkinliklere katılmalarını, öğrencilerine destek sunmalarını, görüşmeler yapmalarını, çatışmaya girmemelerini, öğretmene hakaret etmemelerini ve güvenmelerini, yöneticilere saygı duymalarını beklediklerini tespit etmiştir. Çayır ve arkadaşlarının (2023: 377, 378) çalışmasında okul yöneticileri, ailelerden iletişimde olma, işbirliğinde bulunma, duyarlı ve çözüm odaklı yaklaşım sergileme, kuruma güvenme, aktivitelere katılma ve okulu sahiplenme vb. beklentiler içerisinde olduklarını belirtmiştir. Söz konusu yaklaşımı gösteren aileler ile işbirliği yapıp bütün zorlukları aşabileceklerine inanmaktadırlar. Daraga ve arkadaşlarının (2023: 240) araştırmasında katılımcılar, okul-aile işbirliğindeki problemlerin çözülmesine yönelik olarak ailelerin çocukları ile daha çok zaman geçirmesi, sorumluluğu sadece okula veya öğretmene bırakmayıp etkin rol alması ve öğrenciyi düzenli olarak izlemesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Gürler ve arkadaşları (2023) araştırmalarında, yöneticilerin ailelerden okul-aile birliğine katılım, eğitimde etkin rol alma, iletişime açık olma, okuldaki aktivitelere destek sunma, öğrencinin akademik ve davranışsal gelişimine katkıda bulunma, maddi ve manevi destek sunma ve öğrencilerin problemleri için çözümler üretme vb. alanlarda işbirliği yapmalarını beklediklerini ifade etmiştir. Söz konusu beklentilerin okulun başarısı ve öğrencilerin gelişimi için önemli olduğu, aynı çalışmada vurgulanan diğer hususlardır.

Okul-aile işbirliğinin aktif bir biçimde yürütülmesine yönelik olarak ailelerin sorumlulukları çok fazladır. Aileler, çocukların gelişimine dair eğitim kurumuyla düzenli iletişim kurmalıdır, sürece etkin olarak katılarak çocuklarını daha iyi tanımalı ve onlara destek olmalıdır. Bu işbirliği, okul ziyaretleri ile sınırlı kalmamalıdır; evde de çocuklarının eğitimine katkı sunmak üzere farklı olanaklar oluşturulmalıdır. Ailelerin sürece etkin bir şekilde katılması, çocukların akademik ve sosyal gelişimini de destekleyecektir. Bundan dolayı, ailelerin okulla işbirliği yapıp çocuklar için en iyi eğitim ortamını oluşturma sorumluluğunu paylaşması, eğitim sürecinin başarılı ve etkili olması için gereklidir.

2.4. OKUL-AİLE İŞBİRLİĞİNDE AİLE KATILIM MODELLERİ

Aile katılımı terimini net olarak tanımlama zordur. Geliştirilen bütün tanımların ortak noktası, aile ve okul arasındaki ilişkilerin güçlendirilmesi ve ailenin, çocuğun eğitim

sürecinde daha çok dahil olması hususudur (Erkan, 2020: 22). Anne babaların çocukların eğitimine dahil olması, aile katılımı teriminin tanımıdır. Aile katılımı ile ailelere çocuklarının güçlü ve zayıf taraflarını öğretip başarılarını arttıran hayati bir etkindir (Avcı, Bahşi ve Demir, 2022: 686).

Aile katılımı, okulla aile arasındaki ilişkilerin güçlendirilmesine yönelik olarak okul-aile ortaklığının kurulmasına gereksinim duyularak, toplumsal değişimlere bağlı olarak daha kapsayıcı bir duruma gelmektedir (Demircan, 2018). Aile içindeki uyum, destekleyici yaklaşımlar ve okuldaki etkinliklere katılım, başarıyı ciddi düzeyde etkiler. Çocukların hayatının önemli bir bölümünün aile içinde geçtiği ve bundan dolayı okul senelerinde çocuk-aile etkileşiminin çok önemli olduğu bilinmektedir (Çelenk, 2003: 29). Ailelerin tutumlarının ve davranışlarının, bilhassa sosyal ve duygusal gelişim başta olmak üzere pek çok beceri alanında çocukların üzerinde önemli bir etkisi vardır. Aile katılımı terimi temelde anne-babanın çocukların eğitim sürecine etkin olarak dahil olmasıdır (Ergüden vd., 2020: 298).

Grolnick ve Slowiaczek (1994), aile katılımı kavramını üç boyutla ele almıştır: *bireysel, entelektüel/bilişsel* ve *davranışsal katılım*. Bireysel katılım, anne babanın çocuğuyla günlük hayatta sağlam bir duygusal bağ kurmak suretiyle, çocuğunun duygusal gereksinimlerine duyarlı olması, ona vakit ayırmak suretiyle birebir etkileşimler geliştirmesi gibi durumları içerir. Bu, anne-babanın çocuğuyla açık iletişim kurması ve onun sosyal-duygusal gelişimine katkıda bulunması demektir. Entelektüel/bilişsel katılım, anne-babanın çocuğunun öğrenme sürecine etkin olarak katılmasını, evde eğitim ile alakalı aktivitelerde bulunması ve çocuğun akademik gelişimine ilgi göstermesidir. Bu boyut, anne-babanın çocuğun okuldaki başarısını desteklemek için akademik sorumluluklarına dair bilgi sahibi olmasını ve çocuğa rehberlik etmesini içerir. Davranışsal katılımsa, anne-babanın okuldaki etkinliklerde ve toplantılarda etkin olarak bulunmasını, okuldaki aktivitelere dahil olmasını ve katkılarda bulunmasını ifade eder. Bu katılım, anne-babanın okul yönetimi ve öğretmenler ile ilişkisini güçlendirir, okul-aile etkileşiminin pekişmesini sağlar. Bu üç boyut, eğitim sürecinde çocukları daha güçlü bir biçimde desteklemek için çok önemlidir.

Epstein (1995: 702) okul, aile ve toplum arasındaki etkileşimi açıklamak üzere 3 model geliştirmiştir: *okul, aile ve toplum iş birlikleri modeli*, *dışsal etki alanları kesişim modeli* ve *içsel etki alanları etkileşim modeli*. Okul, aile ve toplum iş birlikleri modeli, bu 3 bağlamın bir arada çalışıp çocukların öğrenmesine ve gelişimine nasıl katkıda

bulunabileceğini ortaya koyar. Dışsal etki alanları kesişim modeli okul, aile ve toplumun bağımsız hareket etmesinin yanında bir arada çalışmak suretiyle öğrenme sürecine ortak katkı sağlayabileceklerini ortaya koyar. İçsel etki alanları etkileşim modeli de okul, aile ve toplum arasındaki ilişkinin daha kompleks, bireysel ve kurumsal seviyede nasıl işlediğini ortaya koyar. Söz konusu 3 model, etkileşimin çocukların eğitim kurumunda başarılı olma olasılığını arttıran önemli bir etken olduğunu ve işbirliğinin güçlendirilmesinin çocukların gelişimine katkıda bulunduğunu ifade eder.

Hoover-Dempsey ve Sandler (1995; Aktaran: Hoover-Dempsey ve Sandler, 1997: 8, 9) araştırmasında, *anne-baba katılım süreci modelini* inceler. Anne-babanın katılım kararlarıyla tercihlerini, kendi düşünceleriyle tecrübelerinden kaynaklanan birkaç yapıya dayandırır. Ayrıca çevresel taleplerle fırsatlardan türeyen öteki yapılar ile biçimlendiğini öne sürmektedir. Modelin birinci düzeyinde, anne-babanın eğitim sürecine dahil olma kararı, öncelikli olarak üç yapının bir fonksiyonu olarak açıklanabilir: (a) anne-babanın çocuğun yaşamındaki rolünü nasıl algıladığı, (b) anne-babanın çocuğun okulda başarılı olmasına yardım etme konusundaki yeterliliğine dair duygusu (c) çocuğun ve okulun anne-baba katılımı için sunmuş olduğu genel davet, talep ve fırsatlar. Söz konusu yapılar, anne-babaları, çocuğunun eğitimine dahil olup olmama hususunda kendi cevaplarını vermeye iten inanç, deneyim ve davranışlar ile biçimlenir.

Beydoğan'a (2006) göre öğretmenle aile arasındaki işbirliğine dayalı modelleri şöyledir: *koruyucu, uzmanlık, nakledici, iş birlikçi, tüketici ve ortaklık* modelleri. Bu modeller, farklı yaklaşımlar sunmak suretiyle aile katılımını arttırmayı ve çocuğun eğitime katkıda bulunmayı amaçlar. Koruyucu model, öğretmenle ailenin rollerini açık bir biçimde ayırıp öğretmenle anne-baba çatışmasını önlemeyi amaçlar ve eğitim sorumluluğunu tümüyle öğretmenlere bırakır. Uzmanlık modeli, öğretmenleri çocuk eğitimiyle ilgili olarak tek otorite olarak görüp anne-babanın rolünü bilgi sunmakla sınırlar. Nakledici modele göre öğretmenler, ailelerden kaynak olarak yararlanmalıdır fakat bu süreçte dengeli bir rehberliğin yapılması gerekir. İş birlikçi modele göre aileler eğitimle ilgili hedeflerin geliştirilmesine ve programların zenginleştirilmesine katkıda bulunmalıdır ve bu model çoğunlukla çok kültürlü toplumlarda uygulanır. Tüketici modeli, aileyi eğitim hizmetinin tüketicisi şeklinde görür ve ailenin karar süreçlerinde etkin bir rol almasını önemli görür. Ortaklık modeliyse öğretmenle anne-babayı eşit düzeyde önemli görüp çocukların eğitime en yüksek katkıyı hedefler. Bu model, karşılıklı bilgi paylaşımını önemser. Çift yönlü sağlıklı iletişime ve öğrenci için evle okul

arasında tutarlı bir destek sistemine yoğunlaşır. Ortaklık modeli, diğerlerine nazaran daha esnek ve ailenin katılımını artırma konusunda en ideal yaklaşımdır.

2.5. OKUL-AİLE İŞ BİRLİĞİNDE AİLE KATILIM ETKİNLİKLERİ

Aile katılımı, maddi ve toplumsal yönleri ile okulun etkinliklerine destekte bulunmayı, okul yönetimiyle öğretmenlerin gayretlerini artırmayı ve ev içi aktivitelere önem vermeyi içerir. Buna göre ailelerin çocukların okul başarısındaki rolü çok büyüktür (Aslanargun, 2007: 124). Aile katılımıyla anne-babalar okula ve öğretmene güvenir, çocukların arkadaşları ile kurduğu iletişimi gözlemler, sınıf öğretmeniyle ve öteki ailelerle bilgi alışverişinde bulunabilir. Tüm bunlar sayesinde sürece etkin bir biçimde dahil olup çocukların başarısını ve gelişimini pozitif olarak etkiler (Akbaşlı ve Diş, 2019: 3610). Aile eğitim aktiviteleri çerçevesinde, anne-babalara çocukların eğitimlerine dair bilgi sunmak, aileler ile bilgi alışverişinde bulunmak ve evde/okulda gerçekleştirilecek aktiviteleri saptamak için konferanslar, eğitimsel toplantılar, panolar ve bireysel görüşmeler vb. mekanizmaları kullanılır. Aile iletişim etkinlikleriyse telefonla yapılan görüşmeler, kitapçıklar, aktivite örnekleri, yazışmalarla okul ziyaretleri vb. yöntemler ile ailelerin okuldaki beklentilerini belirlemelerini, okulla sağlam bir ilişki kurabilmelerini ve çocukları ile beraber gerçekleştirebilecekleri etkinliklere dair bilgi edinmelerini içerir (Ergüden vd., 2020: 300). Okul öncesi eğitimde eğitim programının başarısı üzerinde etkili olan önemli etkenlerden biri olan aile katılımını sağlayan uygulamalar, ev ve okul temelli aktiviteler biçiminde gerçekleştirilir (Akgün ve Katmer Bayraklı, 2022: 1108). Tüm dünyada uygulanmakta olan Montessori, Head Start, Reggio Emilia, Waldorf, Bank Street, High/Scope ve Proje Eğitimi modellerine de aile katılımıyla ilgili aktiviteler eklenmiştir (Bağçeli Kahraman vd., 2017: 613).

Albez ve Ada (2017) aile katılımıyla ilgili etkinliklerin beş süreçte gerçekleştiğini belirtmiştir. Aile katılımının okulun başarı ile çalışması, öğrencilerin gelişimi, disiplinle ilgili problemlerin çözümlenmesi ve zararlı alışkanlıklardan uzak durulması gibi konularda kritik roller oynadığını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra söz konusu süreçlerin, okul ve aile arasındaki bağları güçlendirmek suretiyle öğrencilerin akademik ve toplumsal başarısını arttırdığına vurgu yapmıştır:

- Tanıma evresinde, eğitim kurumunun aileleri ve çevresini tanınması, ailelere de eğitim kurumunun işleyişi ve sınıfta yapılacak uygulamaları tanıtması, işbirliğinin temel

taşlarını teşkil eder.

- Planlamalar yapılırken ekonomik ve kültürel farklılıklara dikkat edilmeli fakat söz konusu farklılıklar olumsuzluk olarak görülmemelidir.
- Yönetime katılımda, ailelerin karar alma mekanizmalarında bulunması, okulun amaçlarının kabul edilmesini ve ailelerin daha destekleyici bir role sahip olmasını sağlar.
- Sınıfta yapılan aktivitelerde, aile katılımı öğrencilerin psikolojik ve toplumsal gelişimini destekler. Ailelerin süreci daha iyi kavramasına destek olur.
- Sosyal etkinliklerle kişilik hizmetlerinde aile katılımı, öğrenciler arasındaki toplumsal bağları güçlendirir. Öğrencilerin sağlıklı bir benlik algısı geliştirmelerini sağlar.

Bu bağlamda aile katılımının okulla aile arasındaki işbirliğini geliştirmek suretiyle öğrencilerin akademik ve toplumsal gelişimine katkıda bulunduğu, ailelerin sürece etkin katılımlarıyla okulun işleyişine ve çocukların gelişimine önemli yararlar sağladığı söylenebilir. Ekonomik ve kültürel farklılıkların dikkate alınması, ailenin karar alma sürecine katılması ve sosyal aktivitelerde bulunmaları, ailelerin eğitime sunduğu desteği artırır ve öğrencilerin sağlıklı bir şekilde gelişmesine destek olur.

Aile katılımı, okulla aile arasındaki işbirliğini geliştiren ve eğitimi daha etkili bir süreç haline getiren önemli bir etkindir. Ailenin eğitimde etkin rol alıp, okuldaki etkinliklere katılması, eğitim sürecine doğrudan katkılarda bulunur. Bilhassa eğitimle ilgili toplantılar, aktiviteler ve okul ziyaretleri vb. uygulamalar, ailelerin okul ile sağlam bir bağ kurmasını ve çocukla beraber evde yapılacak etkinliklere dair bilgi edinmesini sağlar. Bunların yanı sıra, ailelerin söz konusu aktivitelere katılması okulun ve öğrencilerin gelişimine yönelik kritik yararlar sunar. Ailelerin katılımı, sınıf içindeki ve dışındaki aktivitelerde de aktif olmalarını gerekli kılar. Böylece aileler, çocukların toplumsal gelişimini destekler, eğitime de önemli katkılarda bulunur.

2.6. OKUL-AİLE İşBİRLİğİ ENGELLERİ

Okulla aile arasındaki işbirliği, okula maddi destek sağlamak, disiplinle ilgili problemleri azaltmak ve okulun itibarını arttırmak vb. yararlar sunar. Öğretmen-ocuk ve ğretmen-aile arasındaki iş birlikleriyle okulun eğitimle ilgili görevlerini icra edebilmesi, çevresiyle güçlü bir ilişki kurmasına bağlıdır (Akbaşlı ve Diş, 2019: 3610). Türk eğitim sisteminde

uzun süredir devam eden problemlerden biri, okul-aile işbirliğinin arzulanan düzeyde olmamasıdır (Kazak, 1998: 21). Öğretmenlerle ailelerin farklı beklentilere sahip olması ve fikir ayrılıkları, öğrenciler ve okul süreçleri ile alakalı anlaşmazlıklar, okul-aile işbirliğini olumsuz etkiler (Balkar, 2009: 106). Okulla aileler arasındaki problemlerin özünde etkileşim ve iletişim eksikliği vardır. Yöneticilerle öğretmenlerin ailelerle etkili iletişimler kurmaması, eğitimde önemli sorunlar oluşturmakta fakat söz konusu ilişkiler geliştiği zaman sorunların pek çoğu kendi kendine çözümlenmektedir (Ada ve Ayık, 2002: 171; Akbaşı ve Diş, 2019: 3602). Okulla aile arasındaki işbirliği, eğitimin ve öğretimin ayrılmaz bir parçasıdır ve yasal düzenlemeler ile okullara ve öğretmenlere bir sorumluluk olarak yüklenmiştir. Söz konusu işbirliği, öğrenciler, anne-babalar ve öğretmenler için pozitif sonuçlar doğurmasına karşın, uygulamada bazı güçlükler ortaya çıkmıştır (Yavuz Güler, 2015: 73). Devletlerin gelişme düzeyleri ve sosyal sistemleri farklı olsa bile, eğitimdeki ortak problemlerin temelinde okulla aile arasındaki iletişimsizlik vardır. Kaliteli bir eğitim-öğretimin ancak etkili bir okul-aile iletişimiyle gerçekleştirilebileceği bilinen bir gerçektir (Aslanargun, 2007: 128).

Ailenin işbirliğiyle sürece katılımı, yapılandırılmış aktiviteleri de içeren bir program olmasına karşın, yeni bir konu olmasından dolayı okuldan veya aileden kaynaklanan sorunlar söz konusu olabilir. Bu durum da okul-aile işbirliğinin istenen seviyede gerçekleşmesini engeller (Ergüden vd., 2020: 301). Okulla aile arasındaki işbirliğini engelleyen nedenler arasında yoğun çalışma yaşamı, ekonomik sorunlar, bilgi ve öz güven eksikliği ile ulaşım güçlükleri yer alır. Ayrıca, öğretmenlerin ve yöneticilerin aileleri genel olarak olumsuz durumları anlatmak için okula çağırması, toplantıların amacına hizmet etmediğini ortaya koymaktadır (Çayır vd., 2023: 370). Akbaşı ve Kavak'ın (2008) araştırması çerçevesinde Okul Aile Birliği yönetimi, öğretmenler ve aileler, okul-aile işbirliğinin öğrenci başarısı açısından önemini kabul etmektedir. Aynı çalışmada, Okul Aile Birliği'nin öğretimi geliştirme, aileleri bilgilendirme, engelli ve maddi sorunlar yaşayan öğrencilere destekte bulunma, kurslar düzenleme, sivil toplum kuruluşlarıyla iş birlikleri yapma ve aileler ile etkili iletişim kurma konularında yetersiz kaldığı belirtilmiştir. Okul-aile işbirliğinde yaşanan engeller arasında maddi sorunlar, ulaşım ile ilgili güçlükler, öğretmen-aile görüşmelerinin düzenli bir biçimde yapılamaması ve ailelerin okul-aile işbirliğine dair yeterince bilgiye sahip olmamaları vardır. Aileyle öğretmen arasında yaşanan anlaşmazlıklar, genel olarak çocuktan beklentilerdeki farklılıklar ve çocuğa verilmek istenen düşünce ya da davranışların çatışmasından

kaynaklanır (Çalık, 2007: 130). Bunun yanı sıra, ailelerin çalışma saatlerinin uygun olmaması, çekingen tutumlar ve okulun maddi destek talepleri vb. durumlar da söz konusu işbirliğinin önündeki engellerdendir. Sosyal ve ekonomik durumu düşük ya da orta seviyede olan ailelerin, okul-aile işbirliğine daha düşük bir katılım gösterdikleri ve bunun daha fazla probleme neden olduğu belirtilmektedir. Tüm bunlar, okulla aile arasındaki ilişkilerin verimli bir biçimde sürdürülmesini güçleştirmektedir.

Balkar'ın (2009: 121) yaptığı çalışmada görüşleri alınan öğretmenler, sosyal ve ekonomik durumu iyi olmayan ailelerin eğitim süreçlerinde işbirliğinin de düşük olduğunu belirtmiştir. Hornby ve Lafaele (2011) yaptıkları araştırmada, okul-aile işbirliğinin anne-babaların eğitimdeki rolleriyle ilgili algı, özgüven, kültürel ve etnik engeller, çocukların yaşı ve kabiliyetleri, öğretmen-aile etkileşimi, demografik etkenler, ulusal politikalar, ekonomik şartlar ve öğrenme zorluğu olan veya engelli çocuklar için bireyselleştirilmiş eğitim süreçlerinde deneyimlenebilecek anlaşmazlıklar vb. birçok etkenden kaynaklandığı belirtilmiştir. Ceylan ve Akar (2011: 52), öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde; ailelerin maddi sorunları, iş saatlerinin uygun olmaması, okul-aile işbirliğine dair yeterince bilgiye sahip olmamaları, veli toplantılarının yetersiz oluşu, okulun maddi yardım isteyeceğine dair endişe, ulaşım problemleri, çekingen tavırlarla öğrencilerin okulla alakalı bilgileri ailelerine iletmemeleri vb. faktörlerin, okul-aile işbirliğini engellediğini bulgulanmıştır. Yine aynı araştırmada aile görüşleri çerçevesinde; maddi sorunlar, ulaşım sorunları, öğretmen-aile görüşmelerinin düzenli bir biçimde yapılamaması, öğrencilerin okulla alakalı haberleri iletmemeleri, iş saatlerinin uygun olmaması vb. faktörlerin okul-aile işbirliğini engellediği belirtmiştir. Öğretmenlerin pozitif tutumu, vakit ayırması, yönetimin yapılan önerileri dikkate alması ve başka çocukları olmayan aileler bu faktörlerin işbirliğini engellemediğini belirtilmiştir. Fakat ailelerle yapılan toplantıların yetersiz oluşu, okulda maddi destek isteneceğine dair kaygı, okul işleyişine ve yardımlarına dair yetersiz bilgi vb. problemler de kısmi engeller arasındadır.

Porsuk ve Kunt (2012: 217) okulla aile arasındaki ilişkilerde deneyimlenen problemler üzerine yönetici görüşlerine başvurduğu bir çalışma yapmıştır. Buna göre yöneticiler, okulla aile arasındaki ilişkilerde ailelerin öğrenim seviyesi, maddi problemleri, işlevsel olmayan toplantılar ile öğretmenlerin aileleri yeteri kadar tanımaması vb. problemlerin ön plana çıktığını belirtmiştir. Söz konusu problemlerin mevcudiyeti daha çok ailelere bağlanmaktadır, sosyal ve ekonomik durumu düşük ya da orta düzeydeki bölgelerde

problem algıları daha da yüksektir. Böök ve Perälä-Littunen (2015) çalışmalarında, okul-aile işbirliğinin, anne-babaların ev içi sorumluluklarıyla öğretmenlerin kurumdaki sorumluluklarının kesişim noktalarında karmaşıklaşmaya başladığını ve anne-babaların sürece daha etkin katılmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu işbirliğinin önündeki engellerin, anne-babaların katılım düzeyiyle ilgili belirsizliklerden ve okulla ev arasındaki sorumluluk sınırlarının bulanık olmamasından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Albez ve Ada yaptıkları çalışmada (2017) okul-aile işbirliğinin önündeki engelleri şu şekilde sıralamıştır: Veli toplantılarının her bakımdan yetersiz oluşu, ailelerin okulun ve öğrencilerin problemlerine karşı ilgisizliği, ailelerden maddi taleplerde bulunulması, ailelerin sosyal, ekonomik ve kültürel düzeylerindeki farklılıklar, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin ailelere karşı tutumları ve davranışları, iletişim seçeneklerinin sınırlı olması ve yeterli düzeyde kullanılmaması, faaliyetlerin bireysel özveriyle sınırlı kalması. Günay Bilaloğlu ve Aktaş Arnas'ın (2019: 816) çalışmasında anne-babalar öğretmenlerin ve yöneticilerin kendileri ile etkili iletişim ve işbirliği kurmadıklarını belirtmiş, karar alma süreçlerine katılamatıklarından yakınmıştır. Ülker ve arkadaşları (2019: 129) yaptıkları araştırmada okul-aile işbirliğinin önündeki engelleri okul yöneticilerinin görüşleri çerçevesinde şu şekilde sıralamıştır: Aileye, ulaşım, öğrenciye ve okula bağlı nedenler. Bu dört temel başlıktaki en önemli problemler, ailenin gelir ve eğitim seviyesinin düşük olması ile kırsaldaki hayat koşulları, okul ve aile arasındaki fiziksel mesafe, öğrencinin akademik başarısının düşük olması ve davranış bozuklukları ile okul yönetime ve öğretmene karşı önyargılardır. Gonzalez-DeHass, Willems, Powers ve Musgrove (2022) yaptıkları araştırmada okul-aile işbirliğinde aile katılımı kavramını dijital boyutta incelemiştir. Aile katılımı olgusunun dijital ortamda genel olarak sınırlı olduğu, anne-babaların teknolojiyle ilgili bilgi eksiklikleriyle ve okul-aile iletişimi ile alakalı güçlüklerin katılımın önündeki engellerden olduğu sonucuna varmıştır. Özkır Özbal ve arkadaşlarının (2022) çalışması çerçevesinde, eğitim kurumlarında aileler ile yaşanan problemler olarak şunları tespit etmiştir. Öğretmen ile yaşanan iletişim sorunları, okulun maddi yardımlar talep etmesi, ailelerin beklentilerinin karşılanamaması, güvensizlik ve yönetimin kontrol etme girişimleri.

Tüm bu araştırmalar bir arada değerlendirildiği vakit okul-aile işbirliğinin önündeki engeller arasında maddi sorunlar, ulaşım problemleri ve ailelerin yeterli bilgiye sahip olmaması gibi durumlar ön plana çıkmaktadır. Ailelerin eğitime dahil olmasının önündeki öteki faktörler şunlardır: Sosyal ve ekonomik durumlar, iş saatlerinin okuldaki

aktivitelerle aynı ana denk gelmesi ve okulun maddi destek talepleri vb. Bunların yanı sıra öğretmenle aile arasındaki görüşmelerin düzenli olarak yapılamaması ve yönetimin ailelerle ilgili olumsuz tutumu, iletişim konusundaki eksiklikler de işbirliğinin önündeki engellerdir. Bütün bunlar, okul-aile işbirliğinin etkin bir biçimde sağlanmasını engellemektedir.

2.6.1. Okul-Aile İşbirliğinde Yönetici Kaynaklı Engeller

Okul yöneticilerinin, bürokratik bir liderlik anlayışını benimseyip kapalı bir yönetim anlayışına sahip olmaları (Ada ve Ayık, 2002: 171), iletişimle ilgili problemler (Çayır vd., 2023: 375), okul-aile işbirliğine yeteri kadar önem vermemeleri (İlgar ve Topaç, 2013: 99), okulla ilgili etkinliklerin desteklenmemesi (Avcı vd., 2022: 691) okul-aile arasındaki işbirliğinin önündeki engellerdir. Bazı okul yöneticileri aileleri sadece maddi yardımda bulunacak kişiler olarak görmektedir. Ailelerle yeterince ilgilenmemektedir ve ailelerin görüşlerine değer vermemektedir. Tüm bunlar, okulla aile arasındaki ilişkileri zedelemektedir (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010). Bilgin Aksu'nun (2021) yaptığı çalışmadaki bulgular çerçevesinde, okul yöneticilerinin işbirliği yapmaya açık olmaması okul-aile işbirliğinin önündeki yönetici kaynaklı sorunlardan biridir.

Kısacası, yöneticilerin sert bir yönetim anlayışına sahip olması ve iletişimle ilgili eksiklikleri, okul-aile işbirliğinin önündeki olumsuz etkenlerdir. Ailelere yeteri kadar değer verilmemesi ve yalnızca maddi yardımlar yapacak kişiler olarak görülmeleri de söz konusu ilişkilerin azalmasına, hatta kopmasına neden olmaktadır. Bunun yanı sıra, okul etkinliklerini desteklememek ve işbirliğine kapalı olmak, yöneticilerden kaynaklanan engellerdir. Söz konusu engeller, okul-aile işbirliğinin daha iyi bir noktaya gelmesini güçleştirmektedir.

2.6.2. Okul-Aile İşbirliğinde Öğretmen Kaynaklı Engeller

Okul-aile işbirliği, öğretmenlerden kaynaklanan sorunlardan dolayı zarar görebilmektedir. Öğretmenler toplumsal çevrelerinden etkilenip “Buradaki insanlar okumaz, okula ilgi göstermez.” düşüncesiyle, eğitimin verimli bir biçimde sürdürülmesini engelleyebilmektedir. Bu da doğal olarak, aileyle ilişkilerin gelişmesini önlemektedir. Ailelere vakit ayıramama, toplantı yeri bulma konusunda güçlük yaşama, toplantı saatlerinin zamanında duyurulmaması ve özel görüşmelerin yapılamaması vb. durumlar da işbirliğini olumsuz etkilemektedir (Kazak, 1998: 24). Öğretmenlerin okul-aile işbirliği programlarıyla ilgili yeterince bilgiye ve donanıma sahip olmaması, aktiviteleri planlama

ve yürütme hususunda deneyimledikleri problemler, iş yoğunluğuyla zaman konusundaki kısıtlamalar, ailelere yeterince ilgi göstermemeleri ailelerin işbirliğine katılımını olumsuz anlamda etkilemektedir (Avcı vd., 2022: 690; Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Ergüden vd., 2020: 301).

Öğretmenlerin aileyle işbirliği geliştirmek üzere gereken bilgilere ve becerilere sahip olmaması, işbirliğinin daha çok veli toplantılarıyla okul gezileri vb. aktivitelerle sınırlı kalmasına yol açmaktadır (Yavuz Güler, 2015: 80). Günay Bilaloğlu ve Aktaş Arnas'ın (2019) yaptığı çalışmada, görüşülen anne-babaların birçoğu okulla ve öğretmenlerle problem yaşamadıklarını belirtmiştir. Okul-aile işbirliğiyle ilgili iletişim ve bilgilendirmelerin eksik olmasından kaynaklı birtakım sorunlardan söz etmişlerdir. Bu çerçevede; öğretmenlerin çocukların durumuna ve etkinliklere dair yeterince bilgi vermemesi, işbirliğinin önündeki engellerin en önemlisidir. Ayrıca, görüşmelerin kısa ve yüzeysel olması, anne-babaların yeteri kadar yönlendirilmemesi vb. problemler de dikkat çekmektedir. Alizada ve Bilgin Aksu'nun (2021) araştırmasındaki bulgular çerçevesinde, okul-aile işbirliğiyle ilgili öğretmenden kaynaklanan problemler arasında öğretmenlerin mesleki yetersizliği birinci sırada gelmektedir. Öğretmenlerin yeteri kadar görev bilincine sahip olmaması, öğrenci başarısına ve aile statüsüne dayalı ayrımcılık yapmaları da işbirliğini olumsuz etkilemektedir. Daraga ve arkadaşlarının (2023: 241) çalışması çerçevesinde, öğretmenlerin mesleki anlamda yetersizlikleri ve okul paydaşları arasındaki iletişim konusundaki eksiklikler de okul-aile işbirliği konusunda yaşanan sorunlardandır. Kısacası, öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar okul-aile işbirliğinin etkili bir biçimde kurulmasını güçleştirmektedir. Öğretmenlerin mesleki yetersizlikleri, iş yoğunluğu ve zaman konusundaki kısıtlamalar, okul-aile işbirliğinin önündeki olumsuz etkenlerdir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin aileler ile yeterince iyi iletişim kuramaması, bilgilendirme konusundaki eksikliklerle vb. davranışlar, ailelerin işbirliğine katılımını etkilemektedir. Tüm bunlar, okul-aile işbirliğinin yalnızca sınırlı etkinlikler (toplantılar, geziler vb.) ile kurulmasına neden olmaktadır. Daha geniş çerçeveli iş birlikleri kurulamamaktadır.

Kısacası mesleki yetersizlikler, iletişim eksiklikleri, zaman sıkıntısı gibi durumlar işbirliğinde öğretmenden kaynaklı engellerdir. Ayrıca öğretmenlerin iş yoğunluğu, ailelerin farklı ihtiyaçları ve beklentilerine cevap verememeleri de işbirliğinin sağlanmasında engel oluşturmaktadır.

2.6.3. Okul-Aile İşbirliğinde Aile Kaynaklı Engeller

Aileler, okulla ilgili görevlerini bilmemektedir. Bu görevlerin bilincinde olmayan ailelerin eğitim ve yönetim süreçlerine katılımları çok düşük olmaktadır (Yılmaz, 1994: 305). Okul-aile işbirliği, öncelikli olarak ailenin eğitimin önemini kavramasıyla gelişmektedir. Eğitime gereksinim duyması ailenin okulla ilgilenmesini sağlamaktadır. Orta ve üst sosyal ve ekonomik seviyelerdeki aileler işbirliğine daha açıktır (Kazak, 1998: 2). Anne-babaların okul-aile işbirliğine katılımı ile ilgili kararlarında etkili olan üç temel etken vardır: Anne babaların çocukların eğitimindeki rol anlayışları, çocukların okul başarısına katkı sunma konusundaki etkinlik inançları ile okulun anne-babaya işbirliğiyle ilgili davetleri (Hoover-Dempsey ve Sandler, 1997: 32). Söz konusu etkenler, anne-babaların eğitime katılma konusundaki kararlarını biçimlendirir. Çocukların okuldaki başarılarını da çok yönlü olarak etkiler.

Aslanargun (2007: 128) yaptığı araştırmada ailelerin okula ilgisiz olmasının nedenleri arasında ailelerin öğrenim durumu, gelir düzeyi, çocuk sayısı, okulla ve öğretmenlerle ilgili olumsuz düşünceleri ve kırsalda ya da kentte oturma vb. etkenler yer almaktadır. Öğrenim seviyesi düşük olan ailelerin okul ile ilişkileri azalmaktadır ve bu da okulların aileler ile ilgilenmediği anlamına gelmemektedir. Tersine; öğrenim seviyesi yüksek olan ailelerin, okul-aile işbirliğinin önemini daha çok kavrayıp okul ile daha sık iletişim kurmaları ile ilişkilidir (Akbaşı ve Kavak, 2008: 2). Erdoğan ve Demirkasımoğlu'nun (2010) yaptığı çalışmaya göre ailelerin eğitim sürecine katılmasının önündeki en önemli engeller, olumsuz tutumlar, eğitimle ilgili sorumluluk almamaları, bilgi eksiklikleriyle düşük eğitim seviyeleri vb. etkenlerden kaynaklanmaktadır. Özgan ve Aydın'ın (2010: 1175) yaptığı çalışmada görüşleri alınan yöneticilerle öğretmenlerin ailelerin ekonomik konularda problem çıkarmasını ve okul ile sadece çocuklarıyla alakalı bir sorun olduğu zaman iletişime geçmelerini önemli problemler arasında görmektedir. Argon ve Kıyıcı (2012: 92) ailelerin okul-aile işbirliğine katılımını engelleyen faktörler arasında; düşük eğitim ve kültür seviyesi, maddi güçlükler, çalışan ailelerin yoğun iş temposu, yorgunluk, çevresel şartlar, ailedeki problemler ve çocuk sayısının fazla olması vb. öğeleri saymıştır. Günay Bilaloğlu ve Aktaş Arnas'ın (2019) araştırmasında, görüşleri alınan anne-babalar çocuklarıyla ilgili eğitim aktivitelerine katılımını önleyen etkenler olarak imkanların yetersiz oluşu, özgüvenle ilgili eksiklikler, özel durumlar ve kişisel algılara dayalı nedenlerin dışında yoğun çalışma şartları gelmektedir. Ayrıca, diğer çocuklarla ilgili sorumluluklar, evdeki işlerin fazla olması, sağlıkla ilgili problemler, ailevi sorunlar,

öğretmenlerin yeteri kadar ısrarcı olmaması ve aktivitelerden zamanında haberdar olmamak vb. sebepler de okul-aile işbirliği üzerinde olumsuz anlamda etkiler oluşturmaktadır. Öğretmenler de işbirliğiyle ilgili etkinliklerin önündeki engelleri şöyle sıralamıştır: Anne-babaların ilgisiz oluşu, planlama konusundaki eksiklikler, zaman konusundaki yetersizliklerle isteksizlik vb. engeller. Alizada ve Bilgin Aksu'nun (2021: 27) Azerbaycan'da yaptığı araştırmada görüşleri alınan yöneticilerle sınıf rehber öğretmenleri, ailelerin okul-aile işbirliği sürecine katılmamalarının nedenlerinden söz etmiştir. Buna göre ailelerin çocuğun eğitimiyle ilgilenmemeleri, okuldaki etkinliklere katılmamaları ve farklı olumsuz tutumlara sahip olmaları okul-aile işbirliğini ve öğrencilerin başarısını olumsuz etkilemektedir. Ailelerin yüksek not beklentileri, okulu anlamamaları, aile içindeki problemleri okula yansıtmaları, çocuğunun hatalarını kabul etmemeleri, okul ile iletişim kurmak istememeleri, çocuğu şımarıkça yetiştirmeleri, okulu suçlamaları, öğretmeni şantajla etkilemeye çalışmaları vb. davranışlar bulunmaktadır. Çelik'in (2021) yaptığı araştırmada görüşleri alınan okul yöneticileri, okul-aile işbirliği engelleriyle ilgili olarak en çok ailelerin okula ilgisizliğinden yakınmıştır. Ailelerin yönetime destek olmaması, iletişimle ilgili sorunlar, maddi destekte bulunulmaması, çocukların hatalarının kabul edilmemesi, etkinliklere katılmamaları ve bilinç eksikliği vb. sorunların da işbirliğini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Avcı ve arkadaşları (2022: 690) öğretmenlerin görüşlerini dikkate alarak yaptıkları araştırmada okul-aile işbirliğinin önündeki engelleri ailelerin yoğun iş temposu, ilgisizlik ve bilgi eksiklikleri olarak sıralamıştır. Koşar (2022: 2897) öğretmen görüşleriyle yaptığı araştırmada, farklı sosyal, ekonomik ve kültürel sınıflardan gelen ailelerin sergilediği tutumların işbirliği süreçlerine katılımı etkilediğini belirtmiştir. Bilhassa, ailelerin aşırı korumacı veya yüksek beklentilere sahip olmalarının öğrencilerin özgüven, uyum ve disiplin problemleri yaşamalarına neden olduğu anlaşılmıştır. Yoğun çalışma şartları ve okuldan kaynaklanan iletişim eksiklikleri de ailelerin eğitim sürecindeki işbirliği kurmalarını sınırlamaktadır.

Çayır ve arkadaşları (2023: 376) yönetici görüşleri aracılığıyla okul-aile işbirliğinin önündeki engelleri araştırmıştır. Aileden kaynaklanan sorunlar arasında ilgisizlik, bilinçsizlik, eğitim seviyesinin düşük olması, vurdumduymazlık, sosyoekonomik olarak dezavantajlı ailelerin işbirliği konusundaki eksiklikleri vb. etkenlere dikkat çekilmiştir. Daraga ve arkadaşlarının (2023: 241) yaptığı çalışmada, aile ilgisizliği, bilinçsizliği, öğrenim seviyesinin düşük olması, ailedeki sorunlar ile ve sosyal ve ekonomik şartlar, okul-aile işbirliğini olumsuz etkilemekte ve dolayısıyla öğrencilerin başarısını

düşürmektedir. Gürler ve arkadaşları (2023) yaptıkları araştırmada, yöneticilerin aileler ile yaşamış olduğu en önemli sorunları iki başlık altında toplamışlardır: Ailelerin tutumu ve beklentisi, iletişim ve işbirliği problemleri. Müdahaleci aile tutumu, ayrıcalık beklentisi, özbakım beklentileri ve okul etkinliklerine katılmama vb. problemler, okul-aile işbirliği üzerinde olumsuz etkilidir. Çetin ve Demircan'ın (2024: 353) araştırması çerçevesinde okul-aile işbirliğinin önündeki engeller şunlardır: Ailelerin okulla alakalı pozitif veya negatif yaklaşımları, yeterlilik düşüncelerinin olmaması, ailelerin eksik sorumluluk duygusu. Ayrıca okulun davet etmemesi, algılanan hayat becerileri, zaman ve bilgi eksikliği vb. bağlamsal etkenler de işbirliği önündeki olumsuzluklardır.

Ailelerden kaynaklanan engeller okul-aile işbirliğiyle ilgili önemli zorluklar arasındadır. Ailelerin öğrenim seviyelerinin düşük olması, sosyal ve ekonomik problemler, olumsuz tutumlar okul-aile işbirliği üzerinde olumsuz etkenler olarak sıralanabilir. Bilhassa, eğitim sürecine katılmayla ilgili bilgi eksikliği, ilgisizlik ve düşük bilinç, ailelerin okul ile ilişkisinin istenen seviyede olmasını engelleyebilmektedir. Bunun yanı sıra, aşırı korumacı ya da yüksek beklentileri olan ailelerin tutumları, öğrencilerin öz güven, uyum ve disiplin sorunları yaşamalarına neden olmaktadır. Yoğun çalışma şartları, diğer çocuğun sorumlulukları, aile içi sorunlar ve okuldaki etkinliklere katılımın az olması gibi etkenler, okul-aile işbirliğini zayıflatmaktadır, öğrencilerin başarısı üzerinde olumsuz etkiye sebep olmaktadır.

2.6.4. Okul-Aile İşbirliği Engellerine Yönelik Çözüm Önerileri

Okul-aile işbirliğinin sağlanması ve ailelerin eğitim sürecine etkin bir şekilde katılması için okul yöneticisiyle öğretmenlerin aileler ile daha yakın ve etkili iletişim kurması gerekir. Aileleri bilgilendiren etkinliklerin belli bir düzen içerisinde ve iyi planlanması, ailelerin ihtiyaçlarıyla ilgili çözümler geliştirilmesi lazımdır.

Epstein'in (1995: 710) araştırmasında, okul-aile-toplum işbirliğinin başarılı bir biçimde yürütülmesiyle ilgili olarak şu hususların altı çizilmiştir: Müfredat ve öğretim reformları ile bağlantılı olunması, çalışanların gelişiminin yeniden tanımlanması, öğretmenlerin eğitiminde aileler ile işbirliğinin artırılması ve tüm okulların gereksinimlerine göre uygulamaların biçimlendirilmesi. Hoover-Dempsey ve Sandler'in (1997: 35) çalışmasında, ailelerin okuldaki etkinliklere katılmaları için, okulların ailelerin rol yapılarını ve etkinlik duygularını güçlendirmeleri gerektiği ifade etmiştir. Bu durumun, okulların ailelerle ilgili açık davetler ve destekleyici fırsatlar sunup velilerin eğitim

süreçlerinde etkin işbirliğini sağlamayı hedefleyen politikalarla uygulamaların oluşturulması ile mümkün olacağı ifade edilmektedir. Aslanargun'un (2007) gerçekleştirdiği çalışmaya göre okul-aile işbirliğini geliştirmek üzere şu girişimlerde bulunulması gerekmektedir: Okul yöneticileriyle öğretmenler ailelerin olumsuz düşüncelerini ortadan kaldıracak girişimlerde bulunmalıdır, sağlıklı iletişimlerin kurulması lazımdır, okul-aile birliğini fonksiyonel hale getirmeleri gerekmektedir. Ayrıca ailelere değer verici bir ortamın yaratılması, okulun hedeflerinin açıklanarak güven inşa edilmesi, sosyal ve ekonomik durumların dikkate alınarak tüm ailelere uygun katkıların sunulması gerektiği vurgulanmıştır. Özgan ve Aydın'ın (2010) araştırmasında, yönetici ve öğretmenler, okul-aile işbirliğini güçlendirmek için öğretmenleri tanıtan toplantıların, aile ziyaretleri ve sosyal etkinliklerin yapılması, ailelere değerli olduklarının hissettirilmesi önerilmiştir. Bunun yanı sıra, okul-aile birliğinin etkinliği artırılmalıdır, bunun için bu kurumun yapısının tanıtılması gerekmektedir. Bilgilendirme toplantılarının yapılması ve okul-aile üyelerin titizce seçilmesi lazımdır. Çalışmada aileler de okul ziyaretlerinin sadece problemler ve maddi konular ile sınırlı kalmaması gerektiği belirtmiştir. Öğrenci başarısının da paylaşılmasının okulla aile arasındaki ilişkileri daha sağlıklı hale getireceği vurgulanan bir diğer husustur. Bunun yanı sıra çalışmada şunlar da vurgulanmıştır: Aileler, okul-aile birliğine katılımı ile ilgili olarak bilgi eksikliğinden dolayı görev almak istememektedir ve bu problemin çözülmesi için bilgilendirme toplantıları ve sosyal etkinlikler yapılmalıdır.

Porsuk ve Kunt'un (2012: 217) çalışması çerçevesinde, yöneticilerin görüşleri alınmıştır. Buna göre, okul-aile ilişkileriyle ilgili problemlerin çözülmesini sağlamak için okulların maddi anlamda bağımsız olması, ailelere yönelik eğitici toplantıların yapılması, öğretmenlerin aileler ile daha yakın iletişim kurması ve bu vesileyle aileleri tanınması, sosyal ve ekonomik olarak dezavantajlı yerlerde ailelerin eğitime verdiği önemi artıracak önlemlerin alınması gerekmektedir. İlgar ve Topaç (2013) yaptıkları çalışmada, okul-aile işbirliğini artırmak üzere şu önerilerde bulunmuştur: Ev ziyaretleri ve öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler artırılmalıdır. Okul öncesi eğitim kurumlarında psikolojik danışmanlar bulundurulmalıdır, aileler ile planlı etkinlikler düzenlenmelidir, ailelerin meslek ve hobi etkinliklerine katılımı teşvik edilmelidir, toplantılar düzenlenerek ve bültenler yayınlanarak bilgilendirmeler yapılmalıdır. Çağdaş ve arkadaşlarının (2016: 907) yaptığı araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular şöyledir: Okul-aile işbirliğinin artması için öğretmenlerle okul yönetimi için bilgilendirici işbirliği seminerleri

düzenlenmelidir. Ailelerin işbirliğine katılımının önündeki engeller belirlenmeli, bu engellerin ortadan kaldırılması için girişimlerde bulunulmalıdır. Eğitim fakültelerinde okul-aile işbirliği ile ilgili dersler verilmelidir. Radyo ve TV programları ile okul-aile işbirliği teşvik edilmelidir. Okulda ailelerin ilgileneceği eğitici programlar düzenlenmeli, ailelere ev ortamında çocukların eğitimini nasıl destekleyecekleri konusunda bilgilendirici etkinlikler yapılmalıdır.

Albez ve Ada'nın (2017) araştırmasında şu bulgular yer almaktadır: Ailelerin sosyal, ekonomik ve kültürel durumları bir fırsat olarak görülmelidir. Ailelerin işbirliğine katılımlarıyla ilgili çalışmaların ihtiyaç ve beklentilere göre yapılması, küçük grup toplantılarının tertip edilmesi önemlidir. Ayrıca, gözlem günleri, aidiyet duygusunu artıran aktiviteler, fiziksel şartların iyileştirilmesi ve ödüllendirme vb. yöntemler de kullanılmalıdır. Okul Aile Birliği Yönetmeliği'nin yeniden düzenlenmesi de sunulan öneriler arasındadır. Çınkır ve Nayır'a (2017: 260, 261) göre, ailelerin eğitimde aktif olarak rol alabilmesi için okul-aile işbirliği güçlendirilmelidir. Bunun için aileler bilgilendirilmeli, etkinliklere katılmaları sağlanmalı, bunun önündeki engelleri kaldırmak için gayret gösterilmeli ve okul-aile birliklerinin işlevselliği artırılmalıdır. Koyuncu Şahin'in (2018: 680, 681) farklı kentlerde çalışan yöneticilerle öğretmenlerin görüşlerini olarak gerçekleştirdiği çalışmadaki bulgular şöyledir: Okulla aile arasındaki iletişimin geliştirilmesi için olumlu bir ortam oluşturulmalıdır, buna yönelik olarak öğretmenler ailelerle sürekli olarak iletişim kurmalı, yöneticiler de okul-aile işbirliğinin artması için etkinlikler düzenlenmelidir. İki tarafın da anlayışlı, hoşgörülü, yapıcı bir tutuma sahip olması oldukça önemlidir.

Akbaşlı ve Diş'e (2019: 3603) göre, eğitimle ilgili olarak ailelerle işbirliği yapılmalıdır, aileler okulun işleyişi, hak ve sorumluluklar gibi konularda bilgilendirilmelidir. Bunun yanı sıra ailelerin okuldaki işbirliği etkinliklerine katılımları teşvik edilmelidir ve ailelerin kendilerini okulun bir parçası gibi hissetmeleri için olası engeller kaldırılmalıdır. Ülker ve arkadaşlarının (2019: 128) araştırmasında okul yöneticilerinin görüşleri alınmıştır ve şu hususların altı çizilmiştir: Okul-aile işbirliğinde ortaya çıkan problemlerin çözümlenmesi için okul sisteminin benimsenmesi gerekir. Birebir görüşmeler yapılmalı, ev ziyaretleri ve veli toplantılarıyla süreç daha etkili hale getirilmelidir. Ayrıca, sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler, aile eğitim programları da çözüm önerileri olarak sunulmuştur. Bütün bunlar, samimi iletişimle birlikte sorunların daha hızlı bir şekilde çözümlenmesini sağlayacaktır. Çelik'in (2021: 47) yaptığı çalışmada Sakarya

Adapazarı'ndaki okul yöneticileri şu hususların altını çizmiştir: Okul-aile işbirliğinin geliştirilmesine yönelik olarak iletişim ve iş birlikleri artırılmalıdır. Ailelere yönelik toplantılar yapılmalıdır. Sosyal ve kültürel aktiviteler aileleri okula çekebilir. Ekonomik problemlerin çözülmesi de oldukça önemlidir. Düzenli olarak yapılan toplantılar sayesinde veliler eğitim sürecine daha aktif katılırlar. Bu da okulu daha cazip hale getirir. Ayrıca, ev ziyaretleri de işbirliği için oldukça etkilidir.

Akgün ve Katmer Bayraklı (2022) yaptıkları araştırmada şu hususların altını çizmiştir: Okul-aile işbirliği ile ilgili problemleri çözümlemek üzere okul yöneticileri ve öğretmenler aileleri bilgilendirmelidir. Aileyi teşvik etmek için eğitimci-yönetici işbirliği çok kritik bir durumdur. Yöneticiler, öğretmenlerin bilgi ve donanımını geliştirmek için daha planlı çalışmalar yapılması gerektiğini belirtmiştir. Okul-aile işbirliğinin artması için ailelere yönelik farkındalık eğitimleri verilebilir, işbirliği yöntemleri ve iletişim becerisi eğitimleriyle aileler okula çekilebilir. Koşar'ın (2022) öğretmen görüşlerine dayalı araştırması çerçevesinde, aileler ile işbirliğinin güçlendirilmesine yönelik olarak yapılacak etkinliklerin, toplantıların ve seminerlerin ailelerin eğitim sürecine daha fazla katılmasını sağlayacağı belirtilmiştir. Öğrencilerin akademik gelişimlerinin dışında duygularının, düşüncelerinin ve görüşlerinin de daha iyi anlaşılabilmesi için okul-aile ilişkilerindeki sorunlar belirlenmeli ve bunların çözümüne dair adımlar atılmalıdır. Çetin ve Demircan'ın (2024) yaptığı çalışmaya göre ailelerin işbirliği etkinliklerine katılımını arttırmak üzere olumlu rol inançlarının teşvik edilmesi oldukça önemlidir. Bunun için, eğitim ile ilgili etkinliklere yardım etme konusundaki öz-yeterliği geliştirecek destek programlarının sunulması, esnek işbirliği katılım alternatifleri oluşturulması ve düşük sosyal ve ekonomik gruplara yönelik stratejilerin uygulanmasıyla ailelerin işbirliğine katılım düzeyi artırılması gerektiği belirtilmiştir. Zulauf-McCurdy, McManus, Golez ve Fettig'in (2024: 6) çalışması çerçevesinde, aile-öğretmen ilişkilerinin daha iyi olması için tercih edilen farklı yöntemler şunlardır: Davranış planları, yazılı materyaller, ev ziyaretleri, yazılım ve fiziksel araçlar, eğitilmiş danışmanların rolü ve mesleki gelişim. Bunların çoğu çocukların davranışlarının daha iyi olmasını sağlarken aileler ve öğretmenler arasındaki iş birliklerinin artmasına yardımcı olmaktadır.

Yukarıdaki çalışmalar çerçevesinde, okul-aile işbirliğini geliştirmek için okul yöneticileriyle öğretmenlerin çeşitli çözüm önerilerini yaşama dökmeleri gerektiğini söylemek mümkündür. Öncelikli olarak, ailelerin okul-aile işbirliğine katılımının önündeki engeller ortadan kaldırılmalıdır. İletişim, çok yönlü olarak güçlendirilmelidir.

Ailere yönelik bilgilendirme toplantıları ve sosyal etkinlikler yapılmalıdır. Bu sayede öğretmenler ailelerle daha yakın ilişkiler kurabilecektir, okul-aile işbirliği de artacaktır. Bunların yanı sıra, ailelerin sosyal ve ekonomik durumları dikkate alınmalı ve ailelerin ihtiyaçlarına uygun işbirliği önerileri sunulmalıdır. Bu sayede ailelerin okulla iletişimi daha da güçlenecektir. Ev ziyaretleri, seminerler, aile eğitim programları vb. aktiviteler, ailelerin okulla kurdukları ilişkilerin daha istenen düzeye gelmesini sağlayabilir. Eğitimcilerle yöneticilerin ailelerle sürekli olarak iletişimde olması, işbirliğini özendircektir ve okulda daha olumlu bir eğitim atmosferinin oluşmasını sağlayacaktır. Kısacası, okul-aile işbirliğini güçlendirmek üzere okul içi çalışmaların dışında, ailelerin bilgilendirilmesine, katılımlarının artırılmasına ve engellerin ortadan kaldırılmasına yönelik çalışmalara daha çok önem verilmesi gerektiği söylenebilir.

2.7. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE OKUL-AİLE İŞBİRLİĞİ VE YARARLARI

Bireylerin yaşamı için çok kritik olan okul öncesi eğitimle birlikte çocuklar temel alışkanlıklar kazanır, toplumsal becerilerini geliştirir ve öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar edinir. Tüm bunlar, okul öncesi eğitimin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Bu dönemde çocuklar bireysel olarak gelişirler ve toplumsal yaşama hazır olurlar. Oyunlarla ve etkinliklerle çocuklar kendileri ifade etmeye başlarlar, sorumluluk alıp içinde bulundukları gruba uyum sağlayabilirler. Okul öncesi eğitim sürecinde çocuğun üstün yararı için okul, aile ve toplum ortak çalışmalıdır, bu nedenle sorumluluklar paylaşılmalıdır (Çopur ve Tezel Şahin, 2022: 422). Okul öncesi öğretmenlerinin, eğitimi daha etkili hale getirebilmesine yönelik olarak aile ile işbirliği yapması gerekir (İlgar ve Topaç, 2013: 100). Erken çocuklukta, gelişim açısından önemli role sahip olan aile, okulla işbirliği yapmak suretiyle çocuğun ev ve okul yaşantısını bütünleştirecektir. Anne-babalık becerileri de bu sayede gelişecek, okul-aile işbirliğiyle bilgi alışverişi sağlanarak öğretmenler çocuğun eğitimine destek olabilecektir. Öğretmenler bu işbirliğiyle anne-babaları tanıyacak, sorunların çözülmesine destek olacaklardır. Tüm bunlar sayesinde çocuklarla birlikte okulların başarı düzeyi de artacaktır (Durmuşoğlu, 2022: 655; Ok, 2016: 64).

Okul-aile işbirliği, aileye eğitim verip okul öncesi dönemde alınan eğitime destek sağlamayı amaçlamaktadır. Çocukların gelişimi için yardım etmek ve ilerideki okul başarısını olumsuz yönde etkileyebilecek faktörleri azaltmak da okul-aile işbirliğinin amaçları arasındadır (Gürşimşek vd., 2007: 182). Okul öncesi dönemde verilen eğitimde,

çocuğun bütün gelişim alanları desteklenmekte ve etkili bir eğitimin için aile sürece dahil edilmeye çalışılmaktadır. Geçmişten bugüne, bu yönde geliştirilmiş olan programlarda, okul-aile işbirliğine özel önem verilmiştir. Bu çerçevede okul-aile işbirliğinin geliştirilmesi eğitimin kalıcılığı ve başarısı için kritik bir olgudur. Aile, öğretmen ve okul yönetiminin ortak çabası ile eğitimin kalitesi artabilir, ilerideki başarılar bu sayede garanti altına alınabilir (Köyceğiz, Ağaçdan, Akaydın, Yorgun, Tezel Şahin, 2016).

Okul öncesi eğitim kurumlarında, ailelere çocukların eğitimiyle ilgili farklı destekler sunulmaktadır. Çocukların eğitiminde ailelere ek sorumluluklar yüklenmektedir. Söz konusu sorumlulukların en öne çıkanı, okulda verilen eğitim ile evdeki eğitimin birbirini desteklemesi ve uyumlu bir biçimde ilerlemesidir. Gerçekleştirilmek istenen bu işbirliği çocuğun okula kaydedilmesiyle başlar (Sarışık ve Sarışık, 2021: 58). Gelişim sürecinde, çocukların ilk rehberi aileleridir. Bilhassa okul öncesinde temel bilgiler ve beceriler ailede kazanılır. Aile, çocuğun bakımından, gelişiminden ve eğitiminden sorumlu temel kurumdur (Gümüş Erten, 2023: 115).

Aile, okul öncesinde çocuğun sağlıklı bir şekilde gelişmesi için farklı görevlere sahiptir. Anne-babaların, çocuk gelişimiyle ve eğitimiyle ilgili olarak bilinçlenmesi ve doğru rol model olması çok önemlidir. Bunun için sağlıklı bir etkileşim kurulmalı ve uygun destek materyalleri kullanılmalı, çocukların gelişim alanları bu şekilde desteklenmelidir (Arslan, 2022: 1682). Ailelerin eğitim sürecine katılması, ailelerin eğitim politikalarına dair bilgi sahibi olmasını sağlar. Ailelerin güven kazanmaları için velileri okula çekecek etkinlikler düzenlenmelidir. Okulun yönetim ve eğitim çalışmalarında daha verimli ve hızlı çıktılar elde etmesi, çocukların okulda daha uyumlu ve güvenli bir biçimde eğitim görmeleri, ailelerle öğretmenler arasındaki etkileşimin artması, evle okul arasında eğitim farklılıklarının ortadan kaldırılması için bu tür etkinliklere ihtiyaç vardır. Bu sayede öğretmenler, çocukların gelişim süreciyle ilgili daha fazla bilgi sahibi olurlar, eğitim programlarını bu çerçevede düzenlerler ve çocukların eğitim süreçlerine daha aktif olarak katılırlar (Aydoğan, 2023: 106, 107).

Okul öncesinde verilen eğitimin niteliğini arttırmak, çocuğun çok yönlü gelişimini desteklemek, aileleri bilgilendirmek ve eğitimi aktif bir biçimde sürdürmek için aile katılımı çalışmaları yapılmalıdır (Ogelman, 2014: 262). Ailelerin eğitim sürecine katılması, okul öncesi eğitimde aileyle okul arasında işbirliğinin geliştirilmesini sağlayacaktır. Bu sayede aileler planlı bir biçimde sürece dahil olabilecekler, çocuklarının gereksinimlerine duyarlı bir yaklaşım sergileyebileceklerdir. Tüm bunların sonucu

olarak, ailede başlayan eğitim öğretmeninin rehberliğine devam edecek ve çocuğun hayatını kalıcı olarak etkileyecektir (Orçan Kaçan vd., 2020: 171; Yağcı vd., 2023: 7863).

Okul öncesi dönemde verilecek olan kaliteli eğitim, ailenin çocuğun eğitimine katkıda bulunmasıyla mümkün olmaktadır. Okul-aile işbirliği, ev ve okulun merkezde olduğu etkinliklerle pekiştirilir. Aileler, çocuklarının okul başarılarına ve davranışlarına dair öğretmen ile işbirliği yaparak sürece etkin bir biçimde katılırlar (Tezel Şahin ve Özbey, 2009). Erken çocukluktaki gelişimin desteklenmesinde kritik bir işlevi olan ailelerle okul öncesi kurumları eş güdüm içerisinde hareket etmelidir. Öğretmenlerle yöneticiler söz konusu işbirliğini geliştirmek üzere pozitif tutumlar sergilemelidir (Koçyiğit, 2015: 142). Çocuk eğitimi, okulla aile arasında paylaşılmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumları, eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesi için aileler ile işbirliği içerisinde olmalıdır. Çünkü çocuk aileden bağımsız değildir ve okulun amaçlarının ailelerle paylaşılması da bu noktada oldukça önemlidir (Erşan, 2019: 165).

Ailelerin çocuklarının eğitimine etkin olarak katılımı ve okul ile işbirliğinde bulunması, 0-6 yaş aralığında ve gelişimsel olarak kritik evrede olan çocukların akademik başarısını artıracaktır. Bu sayede şiddet içeren davranışlar azalacaktır, sağlıklı bir eğitim ortamı yaratılacaktır ve bu işbirliği, ailelerle okulların çocukları başarılı bir şekilde yetiştirmelerine katkıda bulunacaktır. Tüm bunlar okulun eğitim görevini etkili bir biçimde icra edebilmesi için oldukça önemlidir (Gürler vd., 2023). Okul öncesi eğitimde aile katılımı, eğitimde evle okul arasındaki işbirliğinin sağlanması için çok kritik bir olgudur ve bütün paydaşlar açısından pek çok yarar sunmaktadır. Anne-babalar bu süreci genel olarak çocuğun gelişimine yönelik aile-çocuk etkileşimi şeklinde görürken, öğretmenlerle yöneticiler anne-babaların okulla işbirliği yapmasını da içeren geniş çerçeveli bir süreç olarak düşünmektedir (Erkan vd., 2016).

Öğretmenle ilgili olarak, okul-aile işbirliği uygulamada birçok yarar sunarak, ailelerin öğretmenlere daha pozitif tutumlar sergilemesini sağlar (Ogelman, 2014: 261). Okul öncesi eğitimde okul ile aile arasında kurulan işbirliği, anne-babaların çocukları ile alakalı bilgi edinmelerini sağladığı gibi anne-babalık becerilerini de geliştirmelerine yardımcı olur. Toplumsal ve duygusal destek alan çocukların öğrenme süreci daha verimli geçer. Okulla ev arasındaki bağların güçlenmesi bu işbirliğinin ana hedefidir. İşbirliği süreci, eğitimin sürekliliği ve bütünlüğü için oldukça önemlidir. Bu sayede çocukların gelişim alanları desteklenmiş olur, okul başarısı artar, aileler olumlu tutumlar kazanır, öğretmenler eğitim programlarını daha etkili bir biçimde uygulayabilir, aileler ile daha

güçlü iletişimler kurulabilir ve eğitimin verimliliği artar (MEB, 2024b).

Son yıllarda okul öncesi eğitim kademesinde okul-aile işbirliğinin önemi artmıştır ve ailelerin, eğitim sürecinde öğretmenler ile işbirliği yapması suretiyle, çocukların toplumsal, duygusal ve akademik gelişimine katkıda bulunma sorumluluğu öne çıkmıştır (Ergüden vd., 2020: 298). Aile, çocuğun kişiliği ve toplumsal etkileşimi üstünde çok etkilidir. Aile, okul öncesi eğitim döneminde, üzerindeki sorumluluğu öğretmenler ile paylaşıp okulla ev arasındaki koordinasyonun güçlenmesini sağlayabilir. Bu sayede çocuğun gelişim ve eğitim sürecine katkıda bulunabilir (Çamlıbel Çakmak, 2010).

Okulla aile arasında geliştirilen işbirliği sayesinde çocuklar, okulu evin bir uzantısı olarak görürler ve güven duygusu kazanırlar. Bu da onları başarılı ve mutlu bir geleceğe hazırlar. Aileler de bu sayede çocukları ile daha kaliteli vakit geçirirler, olumlu iletişim kurarlar ve hedeflerini gerçekleştirme imkanı yakalarlar. Böylece öğretmenler de daha etkili çalışarak güçlü bir ortaklık kurmuş olurlar (Baştan vd., 2023: 4052). Bu hassas aşamada çocukların istenilen gelişim hedeflerine ulaşabilmesi sadece iyi bir eğitim programıyla sağlanmaz. Bunun dışında okuldaki etkinliklerin ailede de desteklenmesi ve öğretmen ile ailenin karşılıklı bilgi alışverişine dayalı etkili bir iletişim ve işbirliği içerisinde olmaları da gereklidir. Bundan dolayı okulla aile, çocukların faydası için ayrılmaz bir bütün olarak hareket etmek durumundadır (Bay vd., 2018: 64). Okul öncesinde verilen eğitimde aileyle okul arasındaki iletişim, çocukların başarısının yanında müfredatın etkililiğini de artırır. Yapılan araştırmalara göre sağlam bir iletişim, çocuk bakımını ve eğitimi pozitif olarak etkiler. Çocukların yaşlıları ve eğitimleri ile sağlıklı ilişkiler kurmalarını sağlar. Ailelerin eğitim programlarına dahil olarak çocukların gelişimini desteklemelerine imkan verir (Çakmak Güleç ve Genç, 2010: 159).

Çamlıbel Çakmak (2010) okul öncesi kademesinde kurulan işbirliği çocuğa, aileye, öğretmene ve programa göre dört ayrı boyutta katkı sunmaktadır. Okulla aile arasındaki işbirliğinin önemli yararlar sağlamaktadır. Bu çerçevede okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğinin önemi ve yararları hakkında şunlar vurgulanmaktadır:

- Öğretmenler ailelerle ilgili daha fazla bilgi edinebilirler. Bu sayede okulun ve uygulanan programın amaçlarını anlayabilirler ve tüm bunların sonucu olarak programın etkililiği artar.
- Çocukların ruhsal ve zihinsel gelişimleri desteklenmiş olur, akademik başarıları artar ve okulla ilgili olumlu tutumlar geliştirirler.

- Aileler, eğitim süreçlerini daha iyi anlayabilir, çocukların eğitimine daha fazla dahil olurlar ve öğretmenlerle işbirliği yaparlar.
- Öğretmenler, bu iş birlikleriyle öğrencilere bireysel zaman ayırır, saygı görür ve daha çok desteklendikleri için mesleki motivasyonları artar.

Bu çerçevede okul öncesi eğitimde sağlanan okul-aile işbirliği, çocuğun gelişimi için oldukça önemlidir. Ailenin eğitim sürecine katılması, öğretmenlerin mesleklerini daha verimli bir biçimde yapmasını sağlar ve eğitim programlarının etkililiği de bu sayede artar. Ailenin katılımı sunduğu bu yararlarla, okul-aile işbirliğinin eğitimdeki rolünü güçlü bir şekilde desteklemektedir.

İlgar ve Topaç (2013) yaptıkları araştırmada, okul-aile işbirliğinin çocuğun gelişimine katkıda bulunmak ve özgüven oluşturmak anlamında çok önemli işlevler gördüğünü belirtmiştir. Bu tür iş birlikleri çocuğun başarılı olmasını sağlar, onu yaşama hazırlar ve toplumsallaşmasına destek verir. Ayrıca okuldaki eğitimin kalitesini artırır ve ailenin okulu daha iyi tanımasını sağlar. Okul-aile işbirliğiyle öğretmen kendisini geliştirir, mesleki anlamda daha başarılı ve verimli olmak için çabalar, sorunları daha kolay çözme konusunda kendine güvenir ve en önemlisi de empati duygusu gelişir.

Ergüden ve arkadaşlarının (2020) çalışmasının sonucuna göre okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğinin sağlanması, çocukların okuldaki güven duygusunu artırır. Akademik başarılarını ve toplumsal becerilerini geliştirir. Benlik saygısıyla akademik benlik saygısını iyileştirmek suretiyle toplumsal, duygusal ve akademik başarıyı pozitif olarak etkiler. Çocukların toplumsal ilişkiler kurarken daha uyumlu, dengeli ve sağlıklı olması için bu tür iş birliklerine ihtiyaç vardır. Anne-babaların eğitim sürecine katılmaları ve çocukların gelişimiyle ilgili olarak daha bilinçli olmaları için bu etkinlikler teşvik edicidir. Bunun yanı sıra öğretmenler, çocuklara ve ailelerine dair daha fazla bilgi edinirler ve bunları eğitimde etkili bir biçimde kullanırlar.

Sarışık ve Sarışık'ın (2021) yaptığı araştırmada görüşlerini aldığı okul öncesi öğretmenleri şu hususların altını çizmiştir: Yapılan işbirliği çocuğun gelişimini etkiler, özgüvenini artırır, aile-çocuk ilişkisini güçlendirir, okulla aile arasındaki ilişki güçlenir, ailelerin çocuklarını eğitim ortamında gözlemlemesini ve bu sayede okuldaki çalışmalara dahil olmasını sağlar. Çalışmaya göre okul öncesinde çalışan öğretmenleri, bu tür iş birliklerinin çocukların gelişimi için olumlu katkılarda bulunduğunu, öğretmenlerin okul-aile işbirliğini sağlamak için aile katılımı aktivitelerinin önemli bir kısmını sınıf içi

etkinlikler şeklinde yaptığını ve anne-babaların çalışma saatlerinin katılımında ciddi bir engel oluşturduğunu, aile katılımının çocuktaki özgüveni artırdığını, okul-aile işbirliğinin tüm bunlar sayesinde güçlendiğini belirtmiştir.

Kısacası, okul öncesi dönemde verilen eğitimde okul-aile arasında kurulan işbirliği, çocuğun gelişimi ve başarılı bir birey olması için oldukça önemlidir. Ailelerin eğitim süreçlerinde okulla etkin bir işbirliği içinde olması, çocukların duygusal, sosyal ve akademik gelişimleri üzerinde doğrudan etkilerde bulunur. Söz konusu işbirliği, öğretmenlerin aileler ile bilgi paylaşmak suretiyle çocukların bireysel gereksinimlerini daha iyi anlayabilmesi için oldukça önemlidir. Bu sayede eğitimin etkililiği de artar. Ayrıca ailelerin sürece katılımı, eğitim programının daha verimli bir biçimde uygulanmasını sağlar. Aile katılımı sayesindeki işbirliğiyle anne-babalar eğitim sürecine dahil edilirler, okulla ev arasındaki iletişim daha da güçlenir. Süreç, çocuğun okuldaki başarısını ve toplumsal uyumunu artırır, anne-babaların ebeveynlik becerileri gelişir. Okul-aile işbirliği, çocukların sağlıklı bir biçimde gelişebilmesi için ihtiyaç duyulan zemini sağlar. Bu sayede okul öncesi eğitimin kalitesi artar ve çocukların gelecekteki başarıları güvenceye alınır.

2.7.1. Okul Öncesi Eğitimde İşbirliği Etkinlikleri

Aileler, eğitim sürecinin bir parçasıdır; hatta temel unsurlarından biridir. Erken yaşta alınmış olan eğitim çocuğun sonraki yıllarında kalıcı bir etkiye sahiptir. Anne-babalar, çocukların ilk öğretmenleridir. Öğretmenler ise eğitim sürecine sundukları katkılarla anne-babaların becerilerini geliştirirler ve sürece dahil ederler, bu sayede eğitim süreci daha da zenginleşir (Baştan vd., 2023: 4050). Okul öncesinde verilen eğitimde, çocuğun davranışlarının kalıcı bir biçimde değişebilmesi için eğitim süreci ailenin sunduğu destekle sürdürülmelidir (Bayraktar, Güven ve Temel, 2016: 757). Okul öncesinde aile, okul-aile işbirliğine katılımı ve üstlendiği sorumluluklar ile kritik öneme sahip bir kurumdur (Gül ve Gül, 2022: 792). Ailenin sürece katılmasını sağlayan etkinlikleri beş başlıkta toplamak mümkündür: Okul genelindeki etkinlikler, iletişim etkinlikleri, eğitim etkinlikleri, servis etkinlikleri ve karar verme etkinlikleri. Ailelerin çocukların eğitim sürecine katılmasını sağlamak üzere bilgilendirme toplantıları yapılmalıdır. Okul programlarına katılım, ev ziyaretleri, eğitimle ilgili toplantılar ve aile destek grupları vb. girişimlerle aileler çocuk gelişimi ve eğitimi konularında daha etkin bir rol üstlenirler (Çamlıbel Çakmak, 2010).

Bağçeli Kahraman ve arkadaşlarının (2017) yaptığı araştırmada okulla aile arasında işbirliği kurulmasını sağlamak için kullanılan aile katılım çalışmalarını ele almışlardır. Ailelerle yapılan toplantılar, telefonla yapılan görüşmeler, haberleşmeyi sağlayan bilgi içerikli mektuplar, eğitim/duyuru/bülten panoları, broşürler, afiş ve fotoğraflar, iki yönlü yazışmalar ve e-postayla kurulan iletişim işbirliğinin sağlanması için oldukça önemlidir. Kitapçıklar, görüntü ve ses kaydı, ev ziyaretleri, dilek/makale kutusu, aile kütüphaneleri, özel günlerde aileyi okula çağırma, eve etkinlik yollama, gelişim raporları, ürün dosyası (portfolyo) paylaşım günleri, ailelerin sınıf içindeki ve dışındaki etkinliklerde rol alması ve okul-aile birlikleri de sürecin daha sağlıklı bir şekilde yürütmesi için önemlidir. Bay ve arkadaşları (2018) yaptıkları çalışmada okul-aile işbirliğini sağlamak ve güçlendirmek üzere telefon görüşmeleri yapılabileceğini belirtmiştir. Ayrıca, kitapçıklar, görüntü/ses kayıtları, fotoğraflar, duyuru panoları, haber mektupları, internet, yazışmalar, portfolyo dosyaları, toplantılar, okul ziyaretleri, geliş-gidiş zamanları, dilek kutuları ve aile kaynak merkezleri vb. farklı iletişim tekniklerinin de kullanılabileceğinin altı çizilmiştir. Söz konusu iş birlikleriyle ailelere çocukların gelişimi, okuldaki etkinlikler ve diğer önemli konulara dair düzenli bilgiler sunulmaktadır. Böylece öğretmenlerle aileler arasında etkili ve verimli bir işbirliği kurulabilmektedir.

Sarışık ve Sarışık'ın (2021: 62) yaptıkları araştırmaya göre okul öncesinde çalışan öğretmenlerin okul-aile işbirliği etkinlikleriyle ilgili görüşleri, daha çok sınıf içinde yapılan etkinlikleri kapsamaktadır. Bunun yanı sıra bilgilendirme toplantıları, gezi aktiviteleri, ev ziyaretleri, bilgilendirme mektupları, bireysel görüşmeler ve ailelere bilgi verme vb. etkinliklerin önemli olduğu da belirtilmiştir. Bu çalışmalar, okul-aile işbirliğini güçlendirmeyi sağlayan çok farklı iletişim ve katılım yöntemlerinin kullanılmasını sağlamaktadır. Ailelerin çocukların eğitim süreçlerine daha etkin bir biçimde katılmasını sağlamak üzere, okul ve öğretmenler farklı araçları ve etkinlikleri kullanabilirler. Bu metotlar, ailelerin çocuklarının gelişimine dair daha çok bilgi edinmesini, eğitim sürecine katkıda bulunmalarını ve öğretmenler ile etkili bir işbirliği oluşturabilmelerini olanaklı hale getirir. Böylece, ailelerin ve öğretmenlerin çocuğun eğitimi ve gelişimi üstünde daha kalıcı bir etki yaratması amaçlanır.

MEB'in (2024b) internet sayfasında, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden okul öncesi öğretmenleri için yayınladığı Aile Eğitim Rehberi'nde üzerinde durulan okul öncesinde aile katılım etkinlikleri ve tanımlarını şöyledir:

- **Tanışma Toplantısı:** Okulun başında, öğretmenlerin aileler ile tanışmak üzere

yaptıkları toplantılardır.

- **Geliş-Gidiş Zamanı:** Çocukların okula geliş ve okuldan gidiş sürecinde aileler ile iletişim kurma fırsatıdır.
- **Veli Toplantısı:** Ailelerin çocukların gelişimini görmesi için yapılan genel toplantılardır.
- **Grup/Eğitim Toplantısı:** Ailelere yönelik eğitici içeriklerin sunulduğu grup aktiviteleridir.
- **Bireysel Görüşme:** Öğretmenle ailenin birebir görüşmek suretiyle çocuğun gelişimini ve gereksinimlerini ele aldıkları görüşmelerdir.
- **Telefon Görüşmesi:** Çocuğun gelişimine dair bilgi paylaşmak üzere aileler ile gerçekleştirilen telefon görüşmeleridir.
- **Konferans:** Uzmanların katılımı ile aileler için yapılan bilgilendirme toplantılarıdır.
- **Haber Mektubu:** Eğitim kurumunda gerçekleştirilen aktivitelere ve çocukların gelişimlerine dair ailelere düzenli olarak yollanan yazılı bilgilendirme araçlarıdır.
- **Yazışma:** Öğretmen ve aile arasındaki yazılı iletişimidir.
- **Portfolyo/Gelişim Dosyası:** Çocuğun gelişimini ortaya koyan ve aileler ile paylaşılan dosyalardır.
- **Gelişim Raporu:** Çocuğun gelişimini ele alan yazılı raporlardır.
- **Görsel İşitsel Kayıtlar:** Çocuğun gelişim sürecini yansıtan fotoğraf, video ya da ses kayıtlarıdır.
- **Fotoğraf:** Çocuğun aktivitelere katılımını ortaya koyan görsel materyallerdir.
- **İnternet Temelli Uygulamalar:** Okul-aile iletişiminin kolaylaşmasını sağlayan online araçlardır.
- **Bülten:** Okuldaki etkinliklere ve duyurulara dair ailelerin bilgilendirilmesini sağlayan yazılı materyallerdir.
- **Aile Köşesi:** Okulda, ailelerin bilgi alabilmeleri ya da önerilerde bulunabilmeleri için oluşturulan alanlardır.
- **Dilek Kutusu:** Ailelerin önerilerini ve görüşlerini yazılı olarak paylaşabilecekleri

iletişim vasıtasıdır.

- **Duyuru/Haberleşme Panosu:** Okuldaki etkinliklerin ve duyuruların yer aldığı panodur.
- **Eğitim Panosu:** Çocukların öğrenme süreçlerini ve etkinliklerini ortaya koyan görsel araçtır.
- **Kitapçık:** Ailelerin bilgileneesi için hazırlanan ayrıntılı yazılı materyallerdir.
- **Broşür:** Okuldaki etkinliklere ve programlara dair kısa bilgiler sunan yazılı araçlardır.
- **Afiş:** Duyuruların ya da etkinliklerin tanıtılmasına yönelik olarak kullanılan görsel materyallerdir.
- **Eğitim Etkinliklerine Katılım:** Ailelerin, okulda yapılan eğitim aktivitelerine katılımıdır.
- **Ev Ziyareti:** Öğretmenlerin aileler ile direkt iletişim kurmak üzere çocuğın evini ziyaret etmesidir.
- **Özel Günlerde Okula Davet:** Ailelerin özel günlerde çocukları ile beraber aktivitelere katılmak için okula çağırılmasıdır.
- **Yıl Sonu Sergi:** Öğrencilerin sene boyunca yapmış oldukları çalışmaların sergilendiği etkinliklerdir.

MEB'in (2024b) Aile Eğitim Rehberi'ndeki etkinlikler, okul öncesi kurumlarında verilen eğitimde aile katılımını arttırmayı ve aile-okul işbirliğini güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Farklı metotları kullanmak suretiyle aileler ile düzenli iletişimin kurulması, çocukların gelişim sürecine daha etkin bir biçimde dahil olunması için oldukça önemlidir. Söz konusu etkinlikler, ailelerin eğitim süreciyle ilgili farkındalığını artırır ve öğretmenlerin aileler ile daha yakın ilişkiler kurmasına imkan verir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin okul hayatıyla ilgili pozitif deneyimler kazanmasını da sağlar. Rehberdeki uygulamalar, aile katılımının etkili bir biçimde nasıl sağlanabileceğiyle ilgili kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır.

Okul öncesi dönemde verilen eğitimde okul-aile işbirliğine yönelik aktivitelerle aileler, eğitim sürecine dahil olurlar. Söz konusu aktiviteler, eğitim kurumlarında ailelerin farklı yöntemler ile çocuklarının gelişimine katkı sağlamaları için oldukça önemlidir. MEB'in

aile eğitim rehberinde tanımladığı tanışma toplantısı, veli toplantıları, geliş-gidiş zamanları, ev ziyaretleri, portfolyo dosyaları vb. aktiviteler, ailelerin okulla devamlı olarak iletişimde olmasını ve çocuklarının gelişimini daha yakından takip etmelerini sağlar. Bunun yanı sıra, telefonla yapılan görüşmeler, konferanslar, fotoğraflar ve yazılı bilgilendirmeler de ailelerin eğitim sürecine etkin olarak katılmasını sağlar. Böylece aileler, eğitim sürecine katkı sunarlar ve öğretmenlerle işbirliği yapmış olurlar. Bu tip aktiviteler, ailelerin eğitimle ilgili farkındalıklarını artırır, aynı zamanda okulla aile arasındaki bağı daha da güçlendirir. Okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğinin etkinliklerle artırılması, eğitim sürecini daha etkili hale getirmektedir.

2.8. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE OKUL-AİLE İŞBİRLİĞİ ENGELLERİ

Okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğini engelleyen çeşitli durumlar tespit edilmiştir. Zembat'ın (2012: 211, 212) öğretmen görüşlerini ele alarak yaptığı araştırmasında, okul öncesinde çalışan öğretmenlerin aileler ile yaşadıkları sorunlar, okul öncesi eğitimin önemiyle ilgili olarak ailelerin bilgi eksiklikleri en önemli handikaplar arasındadır. Bunun dışında okul-aile işbirliğine yönelik çalışmalara ilgisizlik, öğretmene güven duymama, öğretmenin yetki ve sorumluluk alanına müdahalede bulunma vb. problemler de sorunları artırmaktadır. Öğretmenlerin söz konusu çatışmaları çözümlemek üzere aile katılımı, aile eğitimi ve iletişim yöntemlerini kullandıkları saptanmıştır. Ogelman'ın (2014) Denizli'de okul öncesi eğitim kurumlarındaki okul-aile işbirliği çalışmalarıyla ilgili yaptığı araştırma, pek çok etkinliğin zaman ve olanak eksikliklerinden dolayı yapılamadığını bulgulamıştır. Öğretmenlerin özellikle ev ziyaretlerinde zorluk yaşadığı ve bireysel görüşmelerin daha fazla yapıldığı ortaya çıkan bulgular arasındadır. Bunun yanı sıra okul-aile işbirliğinin etkili olmasına yönelik olarak düzenli ve iyi planlanmış etkinliklerin süreci daha da zenginleştirdiği vurgulanmıştır.

Koçyiğit (2015: 153) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin yazışmalardan geri dönüş alamamaları, ailelerin ilgisizliği vb. sorunlar ile karşı karşı karşıya kaldıklarını bulgulamıştır. Aynı çalışmada, yöneticilerin vakit eksikliği, öğretmenlerin isteksizliği, okuryazar olmayan aileler, ilgili olmayan aileler, işbirliğine karşı ailelerin olumsuz tavırları ve ailelerin düşüncelerini doğru şekilde ifade edememeleri vb. problemleri dile getirdiğini belirtilmiştir. Ailelerin de vakit kısıtlamaları, diğer aileler ile yaşadıkları sorunlar ve öğretmenin önyargısı vb. problemlerin altını çizdiğini ortaya koymuştur. Erkan ve arkadaşlarının (2016) yaptığı çalışmada, anne-babaların ev merkezli işbirliği

etkinliklerine katılımını genel olarak ailelerden kaynaklanan “zaman yetersizliği, iş yükü, stres, çocuk sayısının fazla olması” gibi engellerin etkilediğini bulgulamıştır. Öğretmenlerle yöneticilerin de okul merkezli işbirliği etkinliklerine katılımda anne-babaların ilgisiz ya da isteksiz olmalarını sorun olarak gördüklerini ve anne-babaların okul merkezli katılımını engelleyen temel faktörün eğitim kurumunun okul-aile işbirliğine yeteri kadar yer vermemesi olduğunu belirtmiştir.

Koyuncu Şahin'in (2018) farklı kentlerde görevli yöneticilerle öğretmenlerin görüşlerini alarak yaptığı araştırmaya göre öğretmenler ve yöneticiler, okul-aile arasındaki iletişimi engelleyen etkenler arasında en çok aileyle alakalı problemlere dikkat çekmiştir. Öğretmenler, ailelerin ilgili olmaması, eğitim düzeylerinin düşük olması, sosyal ve ekonomik durumlarının yetersizliği ve çalışma saatleri vb. konuları ön plana çıkarmıştır. Okul yöneticileri ailelerin vakit kısıtı, dil sorunları, maddi problemleri ve ailelerin okul ile işbirliğine yeteri kadar önem vermemesi vb. öğeleri ön plana çıkarmıştır. Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki öğretmenler daha ziyade ailelerin sosyal, kültürel ve ekonomik seviyelerine, ilgisizliklerinden ve dil sorunlarından söz etmiştir. Diğer bölgelerde ise zaman sorunları, okul-aile anlaşmazlığı ve anne-babanın bireysel problemleri öne çıkmıştır.

Sabancı ve arkadaşları (2018: 376) çalışmasında okul yöneticisi, öğretmen ve ailelerin görüşlerini almıştır. Buna göre, ailelerin ana sınıfında, eğitim masraflarını karşılama konusunda zorluk yaşaması, bu kurumlarda verilen eğitimi yeteri kadar önemsememeleri sorun olarak ele alınmaktadır. Toplantılarla okul aktivitelerine katılım seviyesinin düşük olması, okul öncesi eğitim sürecinde karşı karşıya kalınan ana problemlerdendir. Can ve Kılıç (2019: 496) yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre anne-babalardan kaynaklı engelleri şu şekilde sıralamıştır: Eğitim sürecinde okul-aile işbirliğine katılımının azlığı, okulla aile arasında tutum birliğinin sağlanamaması, ailelerin ilgisizliği ve okuldaki eğitimin evde desteklenmemesi.

Güzelyurt ve arkadaşları (2019: 69) çalışmasını, Şırnak-Silopi'de okul öncesinde çalışan öğretmenlerin görüşlerini alarak gerçekleştirmiştir. Buna göre, okul-aile işbirliğini sağlamadaki güçlüklerin temel sebepleri ailelerin ilgisizliği, çalışıyor olmaları, Türkçeyi bilmemeleri ve çok çocuklu olmaları şeklinde sıralamıştır. Kutlu Abu ve Kayar (2020) Amasya ilinde yaptıkları araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre okul-aile işbirliğini yetersiz görmelerinin sebeplerini ele almıştır. Buna göre, ailelerin ekonomik ve eğitim durumlarındaki eksiklikler, izin alamama vb. sebeplerle

öğretmenlerin aktivitelere yeterince zaman ayıramaması ve aktiviteleri düzenleme konusunda yetersiz olmaları problem olarak görülmektedir. Bunun yanı sıra okul dışında yapılan etkinliklerin güvenlik, ulaşım ve zaman kısıtlamaları vb. engellerden dolayı tercih edilmemesi; öğretmenlerin aileleri yeteri kadar bilgilendirmemesi ve işbirliği eksikliklerinden kaynaklanmaktadır. Araştırma, sınıf dışında yapılan etkinliklerde okul yöneticilerinin destekleriyle resmi prosedürlerin önemine vurgu yapmıştır. Ayrıca öğretmenler aileyle kurulan iletişimi genel olarak olumlu bulmuştur ancak dil sorunları ve kültür farklılıklarından dolayı iletişim kuramadıklarını da belirtmişlerdir.

Orçan Kaçan ve arkadaşlarının (2020: 175) yaptığı çalışmada, ailelerin görüşleri alınmıştır. Anneler, ev-okul işbirliği ve ev temelli aile katılımı ve genel aile katılımı konularında daha yüksek katılım sergilerken, babalar okul temelli aile katılımı ile ev-okul işbirliği temelli katılıma annelere göre daha düşük katılım göstermektedir. Bu farkın nedeni, kültürel ve ekonomik faktörler olduğu düşünülmektedir. Sarışık ve Sarışık'ın (2021) yaptığı çalışmada görüşleri alınan okul öncesi öğretmenlerine göre anne-babaların okul-aile işbirliğini sağlayan etkinliklere rağbet göstermemelerinin en önemli sebebi anne-babaların iş saatlerinin uyumsuzluğudur. Farklı nedenlerin de altının çizildiği çalışmada ailelerin okul öncesi eğitim dönemine karşı ilgisiz oluşları, kendilerini yeterli hissetmemeleri, aile içi diğer sorumluluklar, aktiviteleri gereksiz ya da ilgilenmeye değer görmemeleri gibi sorunlardan söz edilmiştir. Ailelerin etkinlikleri gerçekleştirme konusunda korku yaşaması ve eş onayı vb. nedenlere de vurgu yapılan çalışmada; okul yöneticilerinin okul-aile işbirliğini genel olarak desteklediği fakat kimi yöneticilerin işbirliğinin önemiyle ilgili farkındalığa sahip olmadıkları ve maddi konulara odaklandıklarından dolayı söz konusu desteğin sınırlı kaldığını belirtilmiştir.

Akgün ve Katmer Bayraklı (2022: 1126) yaptıkları çalışmada, okul öncesi öğretmenleri ve okul yöneticileri, okul-aile işbirliği aktivitelerinde ailelerin ilgisizliği, iletişim eksikliği, önyargılı yaklaşımları, utangaçlıkları ve çekingenlikleri ile maddi sorunların altını çizmiştir. Gümüş Erten (2023: 123) yaptığı çalışmada, okul öncesi eğitimde ailelerden kaynaklı bir takım sorunları ailelerin eğitim sürecine yeteri kadar dahil olmaması, okulla aile arasında tutum birliği konusundaki eksiklik, ailelerin ilgisizliği, okulda öğretilenlerin evde desteklenmemesi ve toplantılara katılımın düşüklüğü şeklinde saymıştır.

Okul öncesinde verilen eğitimde ailelerin işbirliğine katılımını engelleyen farklı etkenler vardır. Yapılmış olan çalışmalar, ailelerin eğitim sürecine dahil olmasının önündeki en

büyük engeller şunlardır: İlgisizlik, maddi sorunlar, zaman ayıramama ve eğitim seviyesinin düşük olması. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin aktiviteleri gerçekleştirme konusunda yeterince zaman bulamaması ve aileleri bu süreçte yeteri kadar bilgilendirememesi vb. problemlerin de altı çizilmektedir. Ailelerin okul merkezli aktivitelere katılımının az olmasının nedenleri arasında, sosyal ve ekonomik sorunlar ile kültür farklılıkları gelmektedir. Ailelerin okul-aile işbirliğine yeteri kadar önem vermemesi ve okulun okul-aile işbirliğini yeteri kadar desteklememesi de önemli bir engeldir. Yöneticilerin bu süreçte okul-aile işbirliğine destek verecek bir yaklaşım geliştirmemesi ve eğitimde aile desteği sağlama hususunda yeterli adım atmaması da işbirliğinin sınırlı olmasının nedenleri arasındadır. Bütün bunlardan dolayı, okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliği istenen düzeyde olamamaktadır.

3. YÖNTEM

Bu başlık altında çalışmanın yöntemiyle ilgili araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analiziyle ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Bu çalışma, okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliği engellerine ve çözüm önerilerine ilişkin yönetici, öğretmen ve aile görüşlerinin derinlemesine araştırılması bakımından, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Durum çalışması, nasıl ve niçin sorularının temelde olduğu ve araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı, derinlemesine incelemesine imkan sağlayan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Durum çalışması, araştırmacının, birden fazla bilgi kaynağını içeren ayrıntılı, derinlemesine veri toplaması yoluyla, sınırlı bir sistemi zaman içinde araştırdığı, duruma ilişkin tanımların yapıldığı ve temaların ortaya konulduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, Hanson, Clark Plano ve Morales, 2007). Bu bağlamda araştırmada, durum çalışması desenlerinden iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. Bu durum deseninde tek bir durum içerisinde çoğu kez birden fazla alt tabaka ya da birim bulunabilir. Bu durumda birden fazla analiz birimi söz konusu olmaktadır. Buradaki ayırım, bir durum çalışmasının ilgili durumu bütüncül bir bakış açısıyla ve tek bir ünite olarak ele almasına ya da bir durum içerisinde olabilecek birden fazla alt birime yönelmesine göre ele alınmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunu Düzce il merkezinde bulunan bağımsız anaokulları ile ilkokullara bağlı anasınıflarında görevli okul yöneticileri, öğretmenler ve bu okullarda öğrencisi bulunan aileler oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi, belirli bir amaç doğrultusunda araştırmanın derinlemesine yapılabilmesi için bilgi zengini durumların seçildiği ve ampirik genellemeler yerine derinlemesine anlamının yapıldığı bir yöntemdir (Patton, 2014). Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde ise amaç, göreceli olarak küçük bir örneklem grubu oluşturarak çalışılan fenomeni deneyimleyen bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede

yansıtmaktır. Çeşitliliği sağlamaktaki amaç genelleme yapmak değil, çeşitlilik gösteren durumlar arasında paylaşılan olguların ya da ayrılıkların olup olmadığını saptamak ve çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmada maksimum çeşitlilik örneklem yönteminin kullanılma nedeni, çalışma grubuna ilişkin çeşitliliği sağlamaktır. Bu amaçla, ilgili okullarda okul yöneticileri, öğretmenler ve aileler ile yüz yüze görüşmeler sağlanmıştır. Aile ve öğrenci grubu farklı sosyoekonomik ve kültürel çevreden olmalarına dikkat edilerek çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Yönetici ve öğretmen grubunda ise hem bağımsız anaokulları hem de bünyesinde anasınıfı bulunan okullarda görev yapan farklı kıdem ve cinsiyetteki katılımcılar yoluyla maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Düzce il merkezinde bulunan 54 ilkokul ve 19 bağımsız anaokulundan katılımcılar gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Katılımcıların kimlik bilgilerini gizli tutmak amacıyla gerçek isimleri yerine kodlar kullanılmıştır. Araştırmada doğrudan alıntılarda köy olarak ifade edilen bölgeler mahalle statüsü kazanan yerleri ifade etmektedir. Nitel araştırmalarda çalışma grubunun uygun ve yeterli olmaması, araştırmanın iç ve dış geçerliliğini tehdit eden önemli bir etkidir. Bu nedenle iki ilke izlenmiştir. Bunlardan ilki, soruların yanıtı olabilecek kavramların tekrar edilmeye başlandığı doyum noktasında görüşmeler yeterli görülmüştür. İkincisi, araştırmaya katılanlardan derinlemesine toplanacak verilerin miktarı arttıkça örnekleme dâhil edilmesi gereken birey sayısının azalması gerektiği ilkesi gözetilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Araştırmanın birinci çalışma grubunu yöneticiler oluşturmaktadır. Bağımsız anaokullarından 5 yönetici ve bünyesinde anasınıfı bulunan ilkokullardan 4 yönetici ile görüşme sağlanmıştır. Yöneticilerin yaşları 34-60 arasında, mesleki kıdemleri ise 10-38 yıl arasında değişmektedir. Yöneticilerden dördü kadın, beşi erkek; biri önlisans, dördü lisans ve dördü de yüksek lisans mezunudur. Bağımsız anaokulunda görev yapan okul yöneticileri BY, İlkokula bağlı anasınıfı bulunan okulda görev yapan okul yöneticileri İY olarak kodlanmıştır. Yöneticilere ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Yöneticilerin Demografik Özellikleri

Katılımcılar	Okul Türü	Mesleki Kıdem	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu
BY1	Anaokulu	10	Erkek	34	Lisans
BY2	Anaokulu	24	Kadın	49	Yüksek Lisans
BY3	Anaokulu	15	Kadın	38	Yüksek Lisans
BY4	Anaokulu	18	Kadın	40	Yüksek Lisans
BY5	Anaokulu	22	Erkek	47	Lisans
İY1	İlkokul	34	Erkek	59	Lisans
İY2	İlkokul	28	Erkek	55	Lisans
İY3	İlkokul	38	Erkek	60	Önlisans
İY4	İlkokul	11	Kadın	34	Yüksek Lisans

Araştırmanın ikinci çalışma grubunu öğretmenler oluşturmaktadır. Bağımsız anaokullarından 6 öğretmen ve bünyesinde anasınıfı bulunan ilkokullardan 4 öğretmen ile görüşme sağlanmıştır. Öğretmenlerin yaşları 29-48 arasında, mesleki kıdemleri ise 5-21 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerden dokuzu kadın, biri erkek; sekizi lisans ve ikisi yüksek lisans mezunudur. Bağımsız anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenleri BÖ, ilkokula bağlı anasınıfı bulunan okulda görev yapan okul öncesi öğretmenleri İÖ olarak kodlanmıştır. Öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Katılımcılar	Okul Türü	Mesleki Kıdem	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu
BÖ1	Anaokulu	5	Kadın	31	Lisans
BÖ2	Anaokulu	8	Kadın	34	Lisans
BÖ3	Anaokulu	16	Kadın	36	Yüksek Lisans
BÖ4	Anaokulu	6	Kadın	29	Yüksek Lisans
BÖ5	Anaokulu	8	Erkek	34	Lisans
BÖ6	Anaokulu	12	Kadın	33	Lisans
İÖ1	İlkokul	17	Kadın	41	Lisans
İÖ2	İlkokul	16	Kadın	43	Lisans
İÖ3	İlkokul	21	Kadın	42	Lisans
İÖ4	İlkokul	16	Kadın	48	Lisans

Araştırmanın üçüncü çalışma grubunu aileler oluşturmaktadır. Bağımsız anaokulunda öğrencisi bulunan 5 aile ve ilkokula bağlı anasınıfında öğrencisi bulunan 4 aile ile görüşme sağlanmıştır. Ailelerin yaşları 25-46 arasında değişmektedir. Ailelerden sekizi kadın, biri erkek; biri ilkokul, ikisi ortaokul, ikisi lise, üçü lisans ve biri de yüksek lisans mezunudur. Ailelerden dördünün 1 çocuğu, ikisinin 2 çocuğu ve üçünün de 3 çocuğu bulunmaktadır. Ailelerden dördü çalışmıyor ve beşi çalışıyordur. Ailelerin gelir durumunun altısının orta, üçünün iyi olduğu görülmektedir. Bağımsız anaokulunda öğrencisi bulunan aileler BA, ilkokula bağlı anasınıfında öğrencisi bulunan aileler İA

olarak kodlanmıştır. Ailelere ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.3’te verilmiştir.

Tablo 3.3. Ailelerin Demografik Özellikleri

Katılımcılar	Okul Türü	Yaş	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Sosyoekonomik Durumu/Çalışma Durumu	Çocuk Sayısı
BA1	Anaokulu	31	Kadın	Lisans	Orta/Çalışıyor	1
BA2	Anaokulu	46	Kadın	İlkokul	Orta/Çalışmıyor	3
BA3	Anaokulu	32	Erkek	Yüksek Lisans	Orta/Çalışıyor	1
BA4	Anaokulu	32	Kadın	Lisans	Orta/Çalışıyor	1
BA5	Anaokulu	32	Kadın	Lise	İyi/Çalışıyor	2
İA1	İlkokul	30	Kadın	Lise	İyi/Çalışmıyor	3
İA2	İlkokul	25	Kadın	Ortaokul	Orta/Çalışmıyor	2
İA3	İlkokul	34	Kadın	Lisans	İyi/Çalışmıyor	1
İA4	İlkokul	35	Kadın	Ortaokul	Orta/Çalışıyor	3

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırma için Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 21.03.2024 tarihli ve 2024/66 karar sayılı etik izni alındıktan sonra araştırmaya başlanmıştır. Araştırma konusu ile ilgili alanyazın incelenmiş ve yedi adet yarı yapılandırılmış soru geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları, görüşme öncesi hazırlanır fakat görüşme esnasında sorular yeniden düzenlenebilir. Bu sorular, tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı, yapılandırılmamış görüşmeler kadar da esnek değildir (Merriam, 2018). Soruların kapsam geçerliliğini sağlayıp sağlamadığı konusunda alanda uzman iki öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü sonrasında sorulardan kapsam dışı olan sorular çıkarılmış ve soru sayısı 5’e düşürülmüştür. Soruların anlaşılabilirliğinin ölçülmesi amacıyla ön uygulamada bir okul yöneticisinin, bir öğretmenin ve bir ailenin görüşüne başvurulmuştur. Bu görüşmelerden sonra anlaşılabilirlik durumuna ilişkin bir olumsuzluğun olmadığı görülmüş ve asıl uygulama için görüşmelere başlanmıştır. Araştırma çerçevesinde okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğinin nedenleri, okul-aile işbirliğine dair beklentiler, okul-aile işbirliğinin önündeki engeller; söz konusu engellerin neleri etkilediği ve bu engellerle ilgili çözüm önerileri derinlemesine görüşülmek suretiyle belirlenmiştir. Araştırmanın ilk sorusu olan okul aile işbirliğinin nedenleri ile ilgili odaklanılan soru, var olan durumlar ile ilgili iken, beklentiler ile ilgili odaklanılan soruda ise olması beklenen ve istenilen durumlara odaklanılmıştır.

3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeler, 2024-2025 eğitim öğretim yılı Şubat-Mart aylarında; bizzat araştırmacı tarafından, katılımcıların belirlediği uygun okul ortamlarında ve uygun zamanlarda yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerde katılımcılara çalışmanın amacı ve içeriği hakkında bilgi verilmiş, gizlilik konusunda rumuz kullanılacağı güvencesi verilmiş ve ses kayıt cihazına çekim izni alınmıştır. Katılımcı görüşlerinin tekrara düştüğü (saturation) noktada görüşmeler sonlandırılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Görüşmeler 20-53 dakika arasında sürmüştür. Görüşmeler esnasında her soruya ilişkin verilerin derinlemesine toplanabilmesi için sonda sorulara yer verilmiştir. Katılımcıların tamamı ses kayıt cihazına görüşmenin kaydedilmesine izin vermiştir. Toplam 28 katılımcı ile 10 saatlik görüşme gerçekleştirilmiştir. Kaydedilen veriler hiçbir değişiklik yapılmadan transkrip edilmiş ve 274 sayfalık görüşme metnine dönüştürülmüştür.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin çözümlenmesinde, nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi tekniğinde veriler tanımlanmaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır. Temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenleyerek yorumlamaktır. Nitel araştırmalarda verilerin analizi dört aşamada gerçekleşmektedir. Birinci aşama verilerin kodlanması, ikinci aşama temaların tespit edilmesi, üçüncü aşama kodların ve temaların düzenlenmesi ve dördüncü aşama bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Kodlama aşamasında, veriler araştırmacı tarafından dikkatli bir şekilde okunmuş ve araştırmanın amacı ve soruları doğrultusunda önemli görülen kavramlardan yola çıkılarak kodlar tespit edilmiştir. Daha sonra kodlanan bu kavramların birbiriyle ilişkili olanları aynı kategori altında ele alınarak anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde aynı alt tema altında toplanmıştır. Araştırma sorularından yola çıkılarak oluşturulan temalar doğrultusunda alt temalar, ilgili olduğu tema altında toplanmıştır. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamasında, katılımcılardan toplanan verilerden önemli görülen doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

3.6. İNANDIRICILIK VE AKTARILABİLİRLİK

Nitel araştırmalarda toplanan verilerin ayrıntılı olarak ele alınması ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaşıldığını açıklaması geçerliliğin önemli bir ölçütüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmada nitel veri toplama araçları ile toplanan verilerin geçerliği için inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik ölçütleri dikkate alınmıştır.

Okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliği engelleri ve çözüm önerilerine ilişkin yönetici, öğretmen ve aile görüşlerini ele alan bu çalışmada inandırıcılığın artırılması hedeflenmiştir. Öncelikle alanyazın taranarak kavramsal bir çerçeve oluşturularak görüşme soruları hazırlanmıştır. Araştırmanın sorularını geliştirme aşamasında iki uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Verilerin toplama sürecinde katılımcıların gerçek düşüncelerini yansıtmalarını sağlamak amacıyla görüşmelerden elde edilen verilerin akademik amaçla kullanılacağı ve isimlerin gizli tutulacağı güvencesi verilmiştir. Bu yol ile araştırmanın inandırıcılığın (iç geçerlik) sağlanması amaçlanmıştır. Görüşmelerde veri kaybını engellemek için katılımcılardan ses kaydı için izin istenmiş ve yapılan görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Katılımcılara görüşlerinin kendileriyle paylaşılabileceği güvencesi verilmiştir.

Araştırmanın aktarılabilirliğini (dış geçerlik) sağlamak amacıyla araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Bu amaçla, araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizi ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Ayrıca araştırmada aktarılabilirliği artırabilmek için, çalışma grubunda azami çeşitlilik sağlanması amaçlanmıştır. Özellikle farklı yerleşim birimlerinde bulunan farklı sosyoekonomik ve kültürel çevreden katılımcıların çalışma grubuna dahil edilmesine dikkat edilmiştir.

Araştırmanın iç güvenilirliğini (tutarlık) sağlamak amacıyla, elde edilen ham veriler özenli bir şekilde bilgisayarda dosyalanıp saklanmıştır. Yarı yapılandırılmış soruların oluşturulması, tema ve alt temaların oluşturulması, kodların tespiti aşamasında uzman görüşü alınmıştır. Verilerin ilgili kodla, kodun ilgili alt temayla, alt temanın ilgili temayla bağlantısı iyice anlaşılmalı çalışılmıştır. Uygun görülmeyenlerin yeri değiştirilmiştir. Anlamı bulanık olan kodların içeriği okunarak yeniden analiz edilmiştir. Bulgular yorumlanmadan, doğrudan alıntılar yoluyla verilmiştir. Bu sayede çalışmanın okuyucular tarafından açık bir şekilde anlaşılabilmesi ve araştırma süreçlerine hakim olması amaçlanmıştır.

Araştırmanın dış güvenilirliğini (teyit edilebilirlik) artırmak amacıyla araştırmacı dışında başka bir uzman, verilerin analiziyle ulaşılan sonuçları ham verilerle karşılaştırarak teyit etmiştir. Araştırma sırasında ya da sonrasında hatalı olan veya eksik bırakılan aşamalarda geriye dönülerek işlemler yeniden gerçekleştirilmiştir. Ayrıca ilgililerin inceleyebilmelerine olanak tanımak amacıyla araştırmada elde edilen ham veriler ve ham verilerden elde edilen kodlamalar araştırmacı tarafından bilgisayarda dosyalanarak saklanmaktadır. Araştırmada etik ilkelere dikkat edilmesi için Düzce Üniversitesi'nden etik kurul izni alınmıştır.



4. BULGULAR

Bu başlık altında katılımcı yöneticilerden, öğretmenlerden ve ailelerden toplanmış olan verilerle okul öncesinde okul-aile işbirliğinin önündeki engeller ve bu engellerle ilgili çözüm önerileri, bulgular ve bulguların yorumuna yer verilmiştir. Bu çerçevede çalışmanın alt problemleriyle ilgili verilerin analizine sırası ile yer verilmiştir.

Bu bölümde araştırma alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgular sunularak doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

4.1. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE OKUL-AİLE İŞBİRLİĞİNİN NEDENLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Katılımcılara okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğinin nedenleri sorulmuştur. Yöneticilerin, öğretmenlerin ve ailelerin görüşlerinden elde edilen yanıtlara göre oluşturulan okul-aile işbirliğinin nedenlerine yönelik bulgular ile ilgili alt temalar ve kodlar Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Okul Öncesi Eğitimde Okul-Aile İşbirliğinin Nedenlerine İlişkin Bulgular

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcı
Okul Öncesi Eğitimde Okul-Aile İşbirliğinin Nedenlerine İlişkin Bulgular	Yönetici ile ilgili nedenler	Okul yönetiminin aile ile olumlu/açık ve güven verici iletişim ve etkileşimi	BÖ1, BY1
		Okul yöneticisinin samimiyeti ve işbirliğine açık olması	BA2
		Okulun olumlu bir imaja sahip olması	BY2
		Okul yönetiminin karar süreçlerine aileyi de katması	BY1
	Öğretmen ile ilgili nedenler	İlgili bir öğretmen olmak	İA1, BA1, BA2
		Öğretmenin samimi iletişiminin eğitim sürecine olumlu yansımaları	BÖ3, İA4
		Göreve yeni başlayan öğretmenin işbirliğine ilişkin güçlü motivasyonu	BY1
		Tecrübeli öğretmenlerin işbirliğine ilişkin yeterlikleri	BY1
	Aile ile ilgili nedenler	Ailenin öğretmenle sağlıklı iletişimi	BY4
		Ailelerin birbirini işbirliğine teşvik etmesi	İA2
		Sürece şahit oldukça ailenin önyargısının kırılması	BY1
		Küçük yaş grubunda öğrencisi olan ailelerin daha fazla işbirliği içerisinde olmak istemesi	BY1
		Ailenin sosyoekonomik yeterliğinin katılımı kolaylaştırması	BÖ1
		Destekleyici bir aile çevresine sahip olmak	İÖ1
		Ailenin çocuğun okulda mutlu bir eğitim almasına neden olmak istemesi	İÖ1
		Genç ailelerin işbirliği konusunda daha istekli olması	BÖ1
		Ailelerin yakın ve küçük bir çevrede yaşıyor olmaları	BY1

Tablo 4.1 incelendiğinde okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğinin yönetici ile ilgili,

öğretmen ile ilgili ve aile ile ilgili nedenler olmak üzere üç alt tema ortaya çıktığı görülmektedir.

4.1.1. Yönetici ile İlgili Nedenler Alt Teması

Yönetici ile ilgili nedenler alt temasında dört adet kod üretilmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre okul yönetiminin aile ile olumlu/açık ve güven verici iletişim ve etkileşimi en çok karşılaşılan işbirliği nedenidir. Okul yöneticisinin samimiyeti ve işbirliğine açık olması, okulun olumlu bir imaja sahip olması ve okul yönetiminin karar süreçlerine aileyi de katması işbirliğinin yönetici ile ilgili diğer nedenleridir. Bu alt tema ile ilgili elde edilen kodlar ve katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir.

4.1.1.1. Okul Yönetiminin Aile ile Olumlu/Açık ve Güven Verici İletişim ve Etkileşimi.

Okul yönetiminin güven verici tutumları ve ailelerle kurduğu olumlu, empatik ve şeffaf iletişimin okul-aile işbirliğini doğrudan etkilediği görülmektedir. Yöneticilerin şeffaf ve samimi iletişim kurması ve ailelerle güven verici etkileşimde bulunması ailelerin işbirliğine katılımını artırmaktadır.

“Bu da yine müdürle veli arasındaki iletişimle alakalı bence yani veliler okul ilk açıldığında idareyle tanışıyorlar ve idareyle aralarında sıcak bir atmosferi olduğu zaman bence idareyi hani böyle iş birliği sağlanacak şeylerde kırmak istemiyorlar... Yani bu biraz da müdürün de velilere yaklaşımı çok önemli bence burada yani empati kurarak sıcakkanlı bir şekilde yaklaşıyorsa müdür veli biraz daha yardımcı olmaya çalışıyor ya da iş birliği kurmak istiyor yani.” (BÖ1)

“Tabi canım yani bu süreçte en önemli olan şey bence şeffaf olmak çünkü şeffaf olmazsak bu sefer velinin aklına şüphe kalıyor, ne yapmaya çalıştığımızı almıyor. Yani bazen böyle aklına yatmayan şeyler oluyor. Niye yaptılar diyor ama bu sefer biz anlattığımızda mesela biz bunu bir velimize anlattığımızda ya da üç-beş velimize anlattığımızda o da diğer velilerle zaten irtibat halinde oluyor. Birbirlerine de anlatıyorlar. “Bakın bundan dolayı böyle böyle yapıyorlarmış” diye...” (BY1)

4.1.1.2. Okulun Olumlu Bir İmaja Sahip Olması. Okulun çevresinde olumlu bir imaja sahip olması, okul-aile işbirliğini destekleyen bir etmendir. Okulda yapılan etkinliklerin ve projelerin okulun çevresiyle paylaşılması ailelerin okula bakış açısını olumlu etkilemekte ve bu durum da okul-aile işbirliğini güçlendirmektedir.

“...Biraz da hani, bizim de tabii okul olarak kurum olarak hani sorumluluğumuz büyük kendimizi nasıl lanse ediyoruz dışarıya? O da var. Geçen yıl yaptığımız etkinlikler, önceden yaptıklarımız. Bunu reklamize etmek. Ne bileyim işte velilere daha farklı yaklaşırsan Okul Aile Birliği 'yle, ne bileyim veli gruplarında yaptığımız etkinliklerle, velilerle birebir yaptığımız projeler, etkinlikler kulaktan kulağa dağılıyor ve hani buradaki eğitimi de dışarıda onlar anlatmış oluyor daha doğrusu. Bu çok iyi bir reklam aracı aslında...” (BY2)

4.1.1.3. Okul Yöneticisinin Samimiyeti ve İşbirliğine Açık Olması. Okul yöneticisinin samimiyeti ve işbirliğine açık olması okul-aile işbirliğini sağlayıcı bir neden olarak

görülmektedir. Ailenin yöneticiye kolayca ulaşabilmesi ve problem olduğunda rahatça konuşabilmesi okul ve aile arasındaki iletişimi güçlendirerek işbirliğine katkı sağlamaktadır.

“...Her şeyini gidip söyleyebiliyorsun, konuşabiliyorsun öğretmenlerle, müdürle en azından hani öyle kalkıp da şey yapmıyorlar. Yani bir sıkıntı olduğu mu, bir şey oldu mu? Anında söyleyebiliyorsun veya telefonla ulaşabiliyorsun. Niye bu saatte aradınız demiyorlar yani.” (BA2)

4.1.1.4. Okul Yönetiminin Karar Süreçlerine Aileyi de Katması. Okul yönetiminin karar alma süreçlerine aileyi de katmasının işbirliği nedeni olduğu görülmektedir. Ailelerin de sürece dahil edilmesi ve fikirlerinin alınması hem kararların daha sağlıklı verilmesinde hem de ailelerin kendini daha değerli hissetmesinde etkili olarak okul-aile işbirliğini güçlendirmektedir.

“...Ama süreçte anlatıyoruz. “Bakın şöyle şöyle yapsak iyi olur mu? Durum bundan bundan ibaret. Sizin aklınıza gelen bir şey var mı?” dediğimiz de mesela veliden de fikir alıyoruz zaten “hocam şuralar, şuralar bizim de...” Çünkü gözümüzden bir şey kaçabilir. Biz sonuçta, buraya ben bir idareci gözüyle bakıyorum ama dışarıdan bakılan bir şeyi ben görmemiş olabilirim. Başka bir şeye çok daha odaklanmış olabilirim, benim için öncelik sırama göre ama velinin de fikrini aldığımızda, bu sefer biz de şey yapıyoruz. Yani daha olumlu tepkiyle karşılaşıyoruz fikrini alıyoruz, konuşuyoruz, tartışıyoruz. Sizce hangisi öncelikli, nedenlerini veli sıralıyor, nedenlerini biz sıralıyoruz. Ondan sonra hangisi aklımıza yatarsa ortak karar alıp onu yapıyoruz.” (BY1)

4.1.2. Öğretmen ile İlgili Nedenler Alt Teması

Öğretmen ile ilgili nedenler alt temasında dört adet kod üretilmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre öğretmenin ilgili bir öğretmen olması en çok karşılaşılan, öğretmenin samimi iletişiminin eğitim sürecine olumlu yansımaları sonra en çok karşılaşılan işbirliği nedeni olarak görülmektedir. Göreve yeni başlayan öğretmenin işbirliğine ilişkin güçlü motivasyonu ve tecrübeli öğretmenlerin işbirliğine ilişkin yeterlikleri öğretmen ile ilgili diğer nedenlerdir. Bu alt tema ile ilgili elde edilen kodlar ve katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir.

4.1.2.1. İlgili Bir Öğretmen Olmak. Katılımcıların verdiği cevaplara göre öğretmenin ilgili olmasının işbirliği nedeni olduğu görülmektedir. Öğretmen ilgili olduğunda aile sonraki çocuğunun da aynı öğretmenden eğitim görmesini istemekte, öğretmenin gerçekleştirdiği etkinliklere mümkün olduğunca katılım göstermeye çalışmaktadır.

“...Hani ben bile bir annesi olarak onunla bazı bir şeylerle baş edemezken mesela hani siz sabırla, hani sevginizle, hani onu bir şekilde yola getirmeyi başardınız. Bu benim için çok önemli bir şey... Benim çocuğum mesela hani bazı okula gelirken hani o bir süre bir zorluk yaşadı onda bile mesela sizin hani göstermiş olduğunuz yolda ilerledik, onu okula kazandırdık belki de hani siz o an tutmasaydınız elinden belki çocuğum hiç sevmeyecekti, gitmeyecekti, vazgeçecekti bir şeylerden ama hani dediğim gibi siz bizim en büyük şansımızsınız yani.” (BA1)

“...Her faaliyette de olmaya da çalışıyoruz. Hiçbirini aksatmamak istiyoruz çünkü sonuçta çocuklarımız da buraya geliyor. Öğretmenler ilgileniyorlar o kadar bizde onları hani şey yapmamak için. Hani elimizden gelen ne olduysa yapmaya çalışıyoruz, yapmak da istiyoruz zaten...” (BA2)

4.1.2.2. Öğretmenin Samimi İletişiminin Eğitim Sürecine Olumlu Yansıması.

Öğretmenin ailelerle kurduğu samimi iletişim, ailelerde okul dışı faaliyetlere daha çok zaman ayırabilmesi, onlarla güçlü bir ilişki kurması ailelerin işbirliğine daha etkin katılmasını sağlamaktadır.

“Evet, güçlü bir iletişimle. Yani ben, ortalama güçlü bir iletişim var velilerimle, gayet iyi de bir ilişkimiz var ama okulda bazı arkadaşlarım benden çok daha iyi iletişim kuruyor mesela velileriyle görüyorum. Hani onlara çok daha vakit ayırıyorlar, dışarıda buluşmalar yapıyorlar, etkinlikler yapıyorlar topluca... Öyle olduğunda veli de daha çok onlara yardımcı oluyor aslında. Öğretmenin ilişkisi, ilişki kurma biçimi, üslubu da bu şeyi çok etkilediğini düşünüyorum. Yani sadece veliyi suçlayacağımız bir durum değil bu işbirliği...” (BÖ3)

“Öncelikle mesela okula geldiğimizde karşımızdaki öğretmenin bize güler yüzü ya da ufacık bir cümlesi bile, bizle ilgilendiğini gördüğümüz zaman biz daha çok memnun oluyoruz. Bu sefer biz de daha çok aktif olmak, hani mesela geri planda kalmamaya gayret ediyorum... Ama hani böyle bir tık soğukluk gördüğüm zaman insan geri planda oluyor...” (İA4)

4.1.2.3. Göreve Yeni Başlayan Öğretmenin İşbirliğine İlişkin Güçlü Motivasyonu.

Katılımcının görüşüne göre göreve yeni başlayan öğretmen aileyle işbirliği için daha istekli ve gayretli olabilmektedir. Yeni öğretmenlerin kendini ispatlama isteği daha güçlü bir motivasyona sahip olmasına neden olmakta bu durum da okul-aile işbirliğinin güçlenmesini sağlamaktadır.

“...Mesela ilk yıla başlayan yani bunun her türlü olabiliyor. Daha azimli olabiliyor, daha şey olabiliyor daha. Çünkü ilk görevi ilk başlayacak. Kendini bir ispatlama çabasında olabiliyor yeni gelen arkadaşımız...” (BY1)

4.1.2.4. Tecrübeli Öğretmenlerin İşbirliğine İlişkin Yeterlikleri.

Tecrübeli öğretmenlerin hem okul yönetimiyle hem de ailelerle daha dengeli ve etkili tutumlara sahip olması okul-aile işbirliği nedeni olarak karşımıza çıkmaktadır. Tecrübeli öğretmenlerin geçmiş yıllarda farklı zorluklarla karşılaşmış olmaları problem durumlarında daha bilinçli ve yapıcı tutumlar sergilemelerini sağlamakta bu durum da hem okul ile öğretmen dem de aile ile öğretmen arasındaki işbirliğini olumlu etkilemektedir.

“...Tecrübeli öğretmenlerimize ben şeyi çok seviyorum... 35-40 arası olan grubu ya da 30-40 olan grup, çünkü belli zorluklarla karşılaşmış, belli tepkilerle karşılaşmış ama bunun neticesinde karşı tarafa nasıl tepki vereceğini biliyor. Bakıyorsunuz mesela benim daha avantajım bu oluyor, farklı yerlerde çalışmışlar, farklı şeyler görmüşler. Bir kolaylık sağladığında ya da bir şey yaptığında mesela bize karşı da tutumları olumlu. Ha keza veliye karşı da böyle tutumları, nereden söyleyeceklerini daha iyi biliyorlar...” (BY1)

4.1.3. Aileler ile İlgili Nedenler Alt Teması

Aileler ile ilgili nedenler alt temasında dokuz adet kod üretilmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre ailenin öğretmenle sağlıklı iletişimi, sürece şahit oldukça ailenin önyargısının kırılması, küçük yaş grubunda öğrencisi olan ailelerin daha fazla işbirliği içerisinde olmak istemesi, ailenin sosyoekonomik yeterliğinin katılımı kolaylaştırması ve ailenin çocuğun okulda mutlu bir eğitim almasına neden olmak istemesi aileler ile ilgili işbirliği nedenleri olarak görülmektedir. Bu alt tema ile ilgili elde edilen kodlar ve katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir.

4.1.3.1. Ailenin Öğretmenle Sağlıklı İletişimi. Katılımcının görüşüne göre öğretmen ile aile arasında kurulan sağlıklı iletişim okul-aile işbirliğinde ailenin sürece katılımını kolaylaştırmakta ve artırmaktadır.

“...Ama daha çok verimkar, işbirlikçi, öğretmeni rehber edinen bir veliyse dahil edebilirsin daha fazla. Bu biraz böyle öğretmenle velinin yıldız uyumu gibi düşünebiliriz. Gene en başına geliyoruz, iletişim. İletişimi ne kadar sağlıklı kurarsanız, bu işbirliğini o kadar kolay elde edebilirsiniz.” (BY4)

4.1.3.2. Ailenin Çocuğun Okulda Mutlu Bir Eğitim Almasına Neden Olmak İstemesi.

Katılımcının görüşüne göre aile, çocuğunun okulda daha mutlu eğitim süreçleri yaşamasını, okulda iyi hissetmesini istediği için öğretmenle daha olumlu ilişkiler kurabilmektedir. Bu durum da doğal olarak aileyi işbirliğine daha açık hale getirmektedir.

“...Yani sadece diyorum ya sadece çocuğu mutlu olsun diye hani sınıfı destekleyen, öğretmenle arasını iyi tutmaya çalışan, çocuğunu çok önemseyen veli de var. Öyle ilişkileri iyi sağlayan. Okulda olmayı seven var. Hobi gibi yani okulda olmayı seviyor.” (İÖ1)

4.1.3.3. Sürece Şahit Oldukça Ailenin Önyargısının Kırılması. Aileler yöneticilerin niyetini ve çabasını gözlemleme fırsatı buldukça okula karşı önyargıları kırılmaktadır. Ailenin okula karşı önyargılarının kırılması da işbirliğine karşı daha olumlu ve katılımcı bir tutum sergilemelerini sağlamaktadır.

“...Ama farklı türde de velilerimiz var. Bak geliyor, görüyor, tanıyor. Bizim niyetimizi biliyor. Niyetimizin ne olduğunu onlar da anlıyor bakıyor, beraber çabalıyoruz. Biz de fikirlerimizi ona sunuyoruz. Onlara da mantıklı geldiğinde fikirler bu sefer tam bir birleşmiş oluyoruz. Veli de bu sefer süreci daha güzel yani okula karşı ön yargısı da kırılmış oluyor...” (BY1)

4.1.3.4. Küçük Yaş Grubunda Öğrencisi Olan Ailelerin Daha Fazla İşbirliği İçerisinde Olmak İstemesi. Katılımcının görüşüne göre küçük yaş grubunda öğrencisi olan aileler,

özellikle de okulla ilk kez tanışıyorlarsa çocuğun gelişimini takip etmede daha istekli ve daha meraklıdırlar. Bu durum da ailelerin sürece karşı daha ilgili ve işbirliğine daha açık ve istekli olmasını sağlamaktadır.

“...Üç yaş velileri en küçük yaş grubun velileri biraz daha. Çünkü çocukların ilk okula başlama

süreci olduğundan daha meraklı oluyorlar. Okula ilk başlayanlar özellikle üç yaş grupları daha meraklı oluyor. Daha katılım sayıları yüksek oluyor. Çocukları sınıfta görmek istiyorlar...” (BY1)

4.1.3.5. Ailenin Sosyoekonomik Yeterliğinin Katılımı Kolaylaştırması. Ekonomik olarak sıkıntı yaşamayan aileler zihinsel olarak da maddi olarak da sürece daha rahat odaklanabilmektedirler. Bu durum ailenin okul etkinliklerine katılımını kolaylaştırıcı bir etki göstermektedir.

“...Aileye geldiğimizde bence ailelerin sosyoekonomik düzeyi de bu aile katılımında çok önemli. Yani benim gördüğüm kadarıyla biraz daha maddi olarak sıkıntısı olmayan hani nasıl desem kafası bu konularda dolu olmayan aileler biraz daha işte okula geleyim, işte çocuğumla etkinlik yaptırayım. Bu da etkili bence yani sosyoekonomik durumları.” (BÖ1)

Okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğini olumlu yönde etkileyen nedenler alt temasındaki (Tablo 4.1) diğer kodlara bakıldığında öğretmenlerin destekleyici bir aile çevresinde çalışıyor olması, genç ailelerin özellikle ilk çocuklarında işbirliği konusunda daha istekli olması, ailelerin okula yakın mesafede ve ulaşılabilirliği arttıran küçük bir çevrede yaşıyor olmaları, birbirini tanıyan ailelerin sosyal bağlantıları sayesinde birbirlerini işbirliğine teşvik etmeleri kavramlarının yer aldığı görülmektedir.

4.2. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE OKUL-AİLE İŞBİRLİĞİYLE İLGİLİ BEKLENTİLERE İLİŞKİN BULGULAR

Katılımcılara okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliği ile ilgili beklentileri sorulmuştur. Yöneticilerin, öğretmenlerin ve ailelerin görüşlerinden elde edilen yanıtlara göre oluşturulan okul-aile işbirliği beklentilerine yönelik bulgular ile ilgili alt temalar ve kodlar Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2 Okul Öncesi Eğitimde Okul-Aile İşbirliğiyle İlgili Beklentilere İlişkin Bulgular

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcı
Okul Öncesi Eğitimde Okul-Aile İşbirliğiyle İlgili Beklentilere İlişkin Bulgular	Yöneticiden beklentiler	Yöneticinin işbirliğini güçlendirme çabası	BY2, BA3
		Yöneticinin aile ile öğretmen arasında iletişim köprüsü kurması	BY4
		Yöneticinin öğretmenin yanında olması	BÖ5
	Öğretmenlerden beklentiler	Ailenin desteğini sağlayıcı etkili ve açık bir iletişim	İA3, BY4
		Aile katılımlı etkinlikler düzenleme	BA3, İA2
		Dikkat edilmesi gereken konular hakkında bilgilendirilmek	BA4
		Ailenin ilk çocuğuysa daha fazla işbirliği beklentisinde olması	BY1
		Aile eğitimi	İA2
		Davranışsal problemlerin çözümünde ailenin sürece dahil edilmesi	BA3

	Çalışkan ve ilgili öğretmen görme	İÖ4
	Ailenin işbirliği yoluyla sınıfı ve okulu desteklemeleri	İÖ4, BY5, BY3, BÖ3, BY2, BÖ2
	Aileye verilen görev ve sorumlulukların yerine getirilmesi	İÖ2, BÖ2, BÖ5, BÖ3, BY2
	Ailenin iletişim kanallarını kullanarak sağlıklı bir iletişime açık olması	BY1, İÖ2, BÖ4, İÖ4
	Ailelerin öğretmenin talep ve beklentilerini dikkate alarak geri bildirim vermesi	BÖ2, BÖ3, BÖ4
	Ailenin belirlenen zaman dilimlerinde iletişim kurması	BY4, BY1
	Ailenin eksiklere çözüm önermesi	BY3
	Davranışsal problemlerin çözümünde öğretmenin sürece dahil edilmesi	İA4
	Babaların katılım göstermesi	İA2
	Herhangi bir sorun olduğunda ailenin sorun yaşadığı kişiyle açık iletişim kurması	BY4
	Gereksiz ve aşırı fiziksel iletişimin olmaması	İÖ1
	Ailenin eğitim sürecine dahil olması	BY2
	Ailenin uzmanlık ve kabiliyetlerinden yararlanmak isteme	BÖ4
	Ailelerin gönüllü katılım göstermesi	BY2
	Ailenin işbirliği sağlamanın merkezinde olması	İÖ2
	Ailenin okula güvenmesi/önyargısız gelmesi	BY1
	Ailenin okul kurallarına uyması	BY2
	Samimiyetin suistimal edilmemesi	İÖ1

Tablo 4.2 incelendiğinde okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğinde yöneticiden, öğretmenden ve aileden beklentiler olmak üzere üç alt tema ortaya çıktığı görülmektedir.

4.2.1. Yöneticiden Beklentiler Alt Teması

Yöneticiden beklentiler alt temasında üç adet kod üretilmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre yöneticinin işbirliğini güçlendirme çabası en çok karşılaşılan işbirliği beklentisidir. Yöneticinin aile ile öğretmen arasında iletişim köprüsü kurması ve yöneticinin öğretmenin yanında olması okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğinde yöneticiden diğer beklentiler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu alt tema ile ilgili elde edilen kodlar ve katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir.

4.2.1.1. Yöneticinin İşbirliğini Güçlendirme Çabası. Katılımcının ifadesine göre okul yönetimi aileyi eğitim süreçlerine aktif bir şekilde dahil etmek için çabalamakta ve bunu ilke haline getirmeye çalışmaktadır. Bu doğrultuda okul yönetimi hem öğretmenden hem de aileden işbirliği konusunda beklenti içerisindedir. Ayrıca aileler işbirliği konusunda öğretmenin duyarlı olmasının ve rehber öğretmenin aileyle iletişime geçmesinin yanı sıra okul yönetiminin de bu konuda takipçi olmasını beklemektedir.

“Bir kere şimdi okul olarak bizim prensip edinmeye çalıştığımız konulardan biri aslında bu, veliyi de eğitim sürecine katabilmek. Yani yaptığımız her türlü etkinlikten veliyi haberdar edebilmek. Veliden aynı şekilde bize dönüt vermesi ve takip etmesini bekliyoruz öncelikle. Bunun için de sağ olsun sosyal medya ve WhatsApp grupları gibi platformlardan iletişim kurarak öğretmenlerimiz gruplar aracılığıyla bilgilendirmelerini yapıyorlar...” (BY2)

“...Yani öğretmenin bunu daha duyarlı ve hassasiyetle yapması. Ne bileyim rehber öğretmen varsa bizimle iletişime geçsin. İdare de bu konunun takipçisi olsun, onu isterim yani işbirliği bakımından...” (BA3)

4.2.1.2. Yöneticinin Aile ile Öğretmen Arasında İletişim Köprüsü Kurması.

Katılımcının görüşüne göre okul yöneticisinin aile ve öğretmen arasında iletişim köprüsü kurması okul yönetiminden en büyük beklenti olarak ifade edilmektedir. Bu sayede öğretmen ve aile arasında açık bir iletişim sağlanacak ve ailenin işbirliğine katılımı olumlu yönde etkilenecektir.

“Okul yönetiminden beklenti; bu iki ayağın yani veli ve öğretmen ayağının birbiriyle iletişim halinde kalmasını sağlamak en büyük beklenti bu okul yönetiminden. Aradaki diyalogu, köprüyü kurmasını sağlamak beklenti. Açık bir iletişim kurması gerekiyor ki veliyle, veliyi içeriye çekebilelim...” (BY4)

4.2.1.3. Yöneticinin Öğretmenin Yanında Olması. Katılımcı öğretmenlerin bazı konularda yalnız kaldığını belirterek okul yöneticisinin derleyen, toparlayan, denetleyen rolünü üstlenmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Bu görüş öğretmenin yöneticiden sürece aktif katılımını ve öğretmenle işbirliği içerisinde olma beklentisini göstermektedir.

“Biraz daha o zaman şöyle söyleyebiliriz, biraz daha derleyen, toplayan, denetleyen rolünü üstlenebilirse daha iyi olabilir çünkü genelde öğretmenler bu konuda yalnız kalıyor diye düşünüyorum.” (BÖ5)

4.2.2. Öğretmenden Beklentiler Alt Teması

Öğretmenden beklentiler alt temasında yedi adet kod üretilmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre ailenin desteğini sağlayıcı etkili ve açık bir iletişim ve aile katılımlı etkinlikler düzenleme en çok karşılaşılan işbirliği beklentisi olarak görülmektedir. Dikkat edilmesi gereken konular hakkında bilgilendirilmek, davranışsal problemlerin çözümünde ailenin sürece dahil edilmesi ve ailenin ilk çocuğuysa daha fazla işbirliği beklentisinde olması öğretmen ile ilgili diğer beklentilerdendir. Bu alt tema ile ilgili elde edilen kodlar ve katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir.

4.2.2.1. Aile Katılımlı Etkinlikler Düzenleme. Aile öğretmenden çocukların akademik uygulamaların yanında çocukların sosyalleşebileceği etkinlikler düzenlemesini ve bu tür etkinliklerin ailelerin katılımına açık şekilde planlanarak ailelerin de sürece dahil edilmesini beklemektedir.

“Okulla ilgili öğretmenden beklentim ne olur? Şimdi okul öncesi daha böyle akademikten ziyade çocukların daha böyle enerjilerini iyi atabileceği, sosyalleşebileceği bir temel eğitim. Bunu daha böyle farklı ne bileyim, öğretmenler, aktiviteler olabilir işte ders dışı etkinlikler olabilir. Burada da aile katılımları sağlanabilir belki bunda bizim de sürece katılabileceğimiz. Ee, bu süreçlerde işbirliği içerisinde olmayı isterim açıkçası.” (BA3)

4.2.2.2. Ailenin Desteğini Sağlayıcı Etkili ve Açık Bir İletişim. Katılımcılar öğretmenden

ailelerle etkili ve açık bir iletişim kurmasını beklemektedirler. Katılımcıların görüşlerine göre öğretmenle aile arasındaki etkili ve açık iletişim okul-aile işbirliğini sağlamak için önemli bir araçtır.

“Yani etkili bir iletişim, öğretmenin mesajları açık bir şekilde yazıyor olması. Hani bizim onu anlayabileceğimiz şekilde. Çünkü hani her kesimden veli olduğu için bazıları hiç anlamıyor bile... Önemli olan gruplarda, hani genelde bu gruba zaten biz yazamıyoruz ama açık olması daha iyi yani açık ve etkileyici şekilde anlatıyor zaten hoca... Yani işbirliğiyle en önemli şey iletişim aslında...” (İA3)

“...Öğretmenden beklenti de gene aynı şekilde. İletişimi sağlaması. Açık iletişim olacak, dahil edeceğiz, bilgi vereceğiz... Evet, siz ne kadar verimkar olsanız da açıklayıcı olsanız da karşı taraf bu noktada kapalıysa da sıkıntı olur. Ama genel geçer bir kural olursa açık iletişim, bu tür engellerin üzerinden geçer, bu tür engelleri aşar diye düşünüyorum...” (BY4)

4.2.2.3. Ailenin İlk Çocuğuyrsa Daha Fazla İşbirliği Beklentisinde Olması. Katılımcının görüşüne göre çocuk, ailenin ilk çocuğuyrsa ve aile okulla ilk kez tanışıyorsa eğitim-öğretim süreçlerine dair ilgi ve merak düzeyleri daha fazla olabilmektedir. Bu durumda da doğal olarak aile öğretmenden süreçle ilgili daha fazla bilgi talep edebilmektedir.

“Ya tabii ki daha önce getiren veli okula karşı güveni oluyor illaki, süreci en azından biliyor. Hiç getirmeyen bir velinin illaki bir merak duygusu daha fazla oluyor. Çocukla ilgili süreçle ilgili daha fazla bilgi almak istiyor...” (BY1)

4.2.2.4. Dikkat Edilmesi Gereken Konular Hakkında Bilgilendirilmek. Aile öğretmenden hem olumlu yönler hem de dikkat edilmesi gereken olumsuz durumlar hakkında bilgilendirilmeyi beklemektedir. Katılımcı, evde fark edilemeyen ilgi, yetenek veya hassasiyetlerin ya da olumsuz davranışların öğretmen tarafından paylaşılmasına değer vermekte; olumlu yönleri desteklemek ve olumsuz durumları çözmek için işbirliği içerisinde olmayı önemsemektedir.

“Öğretmenimizden beklentilerimiz, olumlu ya da olumsuz, olumsuz derken dikkat etmemiz gereken konularda bilgi verilmesi çünkü okul-aile işbirliği içinde olmayınca konulan kural ya da dikkat edilmesi gereken noktalar gerekli verimi sağlayamıyor. Onun için olumlu şeyleri destekleyebilmek, bizim fark edemediğimiz ama bir yeteneği olabilir, bir ilgisi olabilir, bir hassasiyeti olabilir farklı bir gözle bakıldığında onun bilgisinin veriliyor olması, fark ettiği noktaların paylaşıyor olması çok önemli. Ama bunun yanında da belki evde gösterilmeyen olumsuz bir davranış okulda varsa bunun yıkılması adına bu noktalarda da bilgi verilmesi önemli oluyor çünkü gözden kaçabiliyor...” (BA4)

4.2.2.5. Davranışsal Problemlerin Çözümünde Ailenin Sürece Dahil Edilmesi. Aile öğretmenden sınıf içerisinde yaşanan davranışsal problemlerin çözülebilmesi için öğretmenin aileyi de sürece dahil etmesini beklemektedir. Aile, öğretmenle işbirliği içerisinde ortak bir çözüm yolu bulmayı önemsemektedir.

“...Sınıf içerisinde mesela bir öğrenciyle bir problem olabiliyor davranışsal olarak. Bu hususta, hani bunu bizi de işin içine, aileyi de veliyi de işin içine katarak ortak bir çözüm yolu...” (BA3)

Okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliği ile ilgili öğretmenden beklentiler alt temasındaki

(Tablo 4.2) diğer kodlara bakıldığında çalışkan ve ilgili öğretmen görme ve ailelerin çocuk yetiştirme konusunda daha bilinçli yaklaşmasını sağlayacak bilgilendirme içerikli aile eğitimleri gerçekleştirilmesi kavramlarının yer aldığı görülmektedir.

4.2.3. Aileden Beklentiler Alt Teması

Aileden beklentiler alt temasında 17 adet kod üretilmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre ailenin işbirliği yoluyla sınıfı ve okulu desteklemeleri en çok karşılaşılan, aileye verilen görev ve sorumlulukların yerine getirilmesi daha sonra en çok karşılaşılan işbirliği beklentisi olarak görülmektedir ailenin iletişim kanallarını kullanarak sağlıklı bir iletişime açık olması, ailelerin öğretmenin talep ve beklentilerini dikkate alarak geri bildirim vermesi ve ailenin belirlenen zaman dilimlerinde iletişim kurması aile ile ilgili diğer sık karşılaşılan beklentilerdendir. Ayrıca ailenin uzmanlık ve kabiliyetlerinden yararlanmak isteme ve ailenin eğitim sürecine dahil olması karşılaşılan diğer işbirliği beklentilerindendir. Bu alt tema ile ilgili elde edilen kodlar ve katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir.

4.2.3.1. Ailenin İşbirliği Yoluyla Sınıfı ve Okulu Desteklemeleri. Katılımcıların ailelerden temel beklentileri eğitim süreçleriyle çocuklarıyla ilgilenmeleri ve hem etkinliklere katılım anlamında hem de maddi anlamda destek vermeleridir. Aynı zamanda ailelerin öğretmenle ve okul yönetimiyle iletişim halinde olmalarını okul ihtiyaçlarına da duyarlı olmalarını beklediklerini de ifade etmektedirler.

“Yani ilgi bekliyoruz en başında ama bu konuda şanslı öğretmenlerden bir tanesiyim. Bizim okulumuzda genelde veliler ilgili, çocuklarıyla ilgili veliler... Genelde veliler öğretmeni sevdikleri zaman ve onun çalıştığına inandıkları zaman sana destek oluyorlar. Ve benim de çalıştığımı gerçekten gördükleri için genelde velilerim beni destekler. En sevmeyen veli bile hiç demez ki işte “öğretmenimiz şöyledir, böyledir” diye, bir şekilde destekliyor. Çocuklarımda da çok faydasını gördüğüm oluyor.” (İÖ4)

“...İlgili olması, öğretmenlerle sürekli iletişim halinde olmaları. Beklentimiz bu doğrultuda... Hani biraz daha ilgili olmaları, öğretmenlerle diyalog halinde olmaları, okul idaresiyle diyalog halinde olmaları, çağırdığımız zaman gelebilmeleri...” (BY5)

4.2.3.2. Aileye Verilen Görev ve Sorumlulukların Yerine Getirilmesi. Öğretmenler ailelerden aileye verilen görev ve sorumlulukların öğretmen tekrar tekrar hatırlatmadan yerine getirilmesini beklemektedir. Ailenin üzerine düşen görevleri yerine getirmediğinde bunun bazı aksaklıklara yol açtığını, öğretmen için ekstra bir yük oluşturduğunu ve zaman kaybına neden olduğunu ifade etmektedirler.

“...Yani ikisi arasında bile çok fark var benim için. Beni çok yoruyor mesela o veli. Yani ben dersin içinde, işimin gücümün arasında atıyorum en basitinden; sinemaya gidilecek, veli izin kağıdı getirmemiş. Yani söylüyorum da gruptan da yazıyorum hani bu belge olmazsa

gidemeyiz şeklinde ısrarla söylememe rağmen yani böyle davranan veliler de var. O bana işte, bir tane daha olduğunu düşünelim bunun gibi, ekstra yük oluşturuyor.” (İÖ2)

“...Evet, daha gönüllü olsun isteriz yani mesela ben bir şeyi bir kere söylediğimde bir daha söylememek isterim. Örneğin eve ödev kağıdı gönderiyoruz ya yani bunu her defasında ben hatırlatmayayım diyorum...” (BÖ2)

4.2.3.3. Ailenin İletişim Kanallarını Kullanarak Sağlıklı Bir İletişime Açık Olması.

Katılımcılar sağlıklı bir okul-aile işbirliği için ailelerin Whatsapp grubu gibi kullanılan iletişim kanallarını etkili bir şekilde kullanarak iletişime açık olmalarını beklediklerini ifade etmektedirler.

“...Veli de bunlara çok dikkat etmeli. Dinlemeli ya, karşısındaki dinlemeli en azından bir denemeli bir süre ya denesin. Bir hafta boyunca denesin, iki hafta boyunca denesin. Hadi bir ay boyunca denesin ya bir sonucunu alacak yani. Çünkü biz evet veli iletişime açık hocam ben kaç çocuk yetiştirdim diyor da burada bir öğretmen zaten senede onun ömrü boyunca göremeyeceği (sayıca) çocuğu, yetiştiremeyeceği çocuğu bir senede yetiştiriyor. Veli de bunu bilinciyle gelsin, ön yargılarını kırsın istiyoruz. Ya iletişime açık olsun, konuşmaktan kimseye zarar gelmez. Vakitlice, vaktince konuşulur, anlaşılır...” (BY1)

“Mesela WhatsApp grubunda bir şeyler paylaştığımız zaman onları düzenli takip edin, lütfen okuyun diyorum. Ben de gündüzleri pek telefonuma bakamıyorum ama akşam en azından bir kere onları bir okuyun diyoruz mesela velilere...” (İÖ4)

4.2.3.4. Ailelerin Öğretmenin Talep ve Beklentilerini Dikkate Alarak Geri Bildirim

Vermesi. Katılımcılar ailelerin eğitim-öğretim süreçlerini dikkatle takip etmelerini beklemektedir. Ayrıca duyurulan talep ve beklentilere geri bildirim vermelerini ve bunu zamanında yapmalarını beklediklerini de belirtmektedirler.

“Okul öncesi eğitimde okul aile işbirliği adına en büyük beklentim tabi veliden. Bu da hangi aşamada? Öğretmen zaten minimum düzeyde karşı tarafa bir beklentiye giriyor. Yani örneğin bir materyal istediğinde o etkinlik yapılacaksa, gününde buna önem verip getirmesi gibi. Çok fazla bizim maddi yükümlülük gibi bir veliye, beklentimiz veya isteğimiz olmuyor. Daha çok süreci takiple alakalı beklentilerimiz var ve biraz anlayış ve öğretmenin söylediklerini öncelemeyle, dikkati almayla ilgili problemler olduğunu düşünüyorum...” (BÖ4)

“Benim kendi şahsi düşüncem, örnek veriyorum; bir aile katılımı etkinliği yapacağım zaman bunu duyuruyoruz ya ben duyurduktan sonra velilerden geri dönüt almak isterim...” (BÖ2)

4.2.3.5. Ailenin Belirlenen Zaman Dilimlerinde İletişim Kurması.

Katılımcılar ailelerden öğretmenlerle belirlenen zamanlarda iletişim kurmalarını beklemektedir. Bunun sebebi olarak öğretmenlerin dinlenme zamanlarına ihtiyaçları olduğunu ve özel hayatlarına saygı gösterilmesi gerekliliğini ifade etmektedirler.

“...Ama bu şey değil. Evet, dahil ediyoruz ama müdahale boyutuna taşınmayacağımız bir iletişim, bir ilişki kurmakta. Sınırları koruyacak, belirleyecek. Bu sınırları da daha çok yönetim ve öğretmen birlikte hareket ederek belirleyecek. Okulun bir kuralı olacak. Evet, veli istediği zaman ulaşabilecek ama istediği zaman ulaşabileceği saatler belirli saatler arasında istediği zaman ulaşabilecek gibi...” (BY4)

“...Yalnız bunda da şöyle bir haksızlık ortaya çıkıyor, öğretmen bu sefer, mesai saatleri dışında da sürekli veli ile ilgilenmek zorunda kalıyor. Velinin beklentisi de bu yönde oluyor. Yalnız velinin

işinden dolayı belli toplantılara o okul etkinliklerine katılamaması durumu veliyi bir haber bırakabiliyor bazı şeylerden öğrenci hakkında bilgi alması gereken noktalarda ama mesai saatleri dışında sürekli öğretmeni arıyor, şey yapıyor yani sormak istiyor, haklı olarak ancak öğretmenin de kendine ayırması gereken bir vakit var...” (BY1)

4.2.3.6. Ailenin Uzmanlık ve Kabiliyetlerinden Yararlanmak İsteme. Katılımcı, ailelerin beceri ve uzmanlıklarına göre alternatif etkinlikler sunabilmelerini, bu konuda aktif olmalarını beklemektedirler.

“...Aynı zamanda ben şuna da inanıyorum eğer veli profilin buna uygunsa, iletişim kurup seni ilerletip senin öğretim anlayışını anlamışsa ve buna uygun paralel şeylerle gelebiliyorsa sana, çok güzel alternatif etkinlikler de sunabiliyorlar. Hepsinin uzmanlık alanları farklı. Örneğin ben bu sene birkaç velimle, el sanatları uzmanı bir velimle ebru yaptık mesela. Neden? Benim bilmediğim tarz şeyleri bana da öğretmiş oldu ama tabii bunun için velilerin de çok aktif olması gerekiyor...” (BÖ4)

4.2.3.7. Ailenin Eğitim Sürecine Dahil Olması. Katılımcı, ailenin eğitim sürecine aktif olarak dahil olmasını, çocuğuyla bir şeyler yapmasını ve çocuğunun ihtiyaçlarını kendisi gözlemleyerek, deneyimleyerek kendilerinin fark edebilmelerini beklemektedir.

“...Bizim amacımız nedir ama? Veliyi de eğitim sürecine katmak, yani onunla da bir şeyler yapabilmek; gözlemleyebilmeli, görebilmeli. Gerektiğinde çocuğunun ihtiyacın ne olduğunu o da kendi bizzat deneyimlemeli ki, aile hayatında da bunu sürdürebilmesi gerektiği şeklinde.” (BY2)

Okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliği ile ilgili aileden beklentiler alt temasındaki (Tablo 4.2) diğer kodlara bakıldığında ailenin eksiklere çözüm önermesi, davranışsal problemlerin çözümünde öğretmenin sürece dahil edilmesi, babaların katılım göstermesi ve herhangi bir sorun olduğunda ailenin sorun yaşadığı kişiyle açık iletişim kurması kodlarına vurguda bulunulmuştur. Ayrıca gereksiz ve aşırı fiziksel iletişimin olmaması, ailelerin gönüllü katılım göstermesi, ailenin işbirliği sağlamanın merkezinde olması, ailenin okula güvenmesi/önyargısız gelmesi, ailenin okul kurallarına uyması ve samimiyyetin suistimal edilmemesi kavramları da bu alt temada değinilen diğer kodlardandır.

4.3. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE OKUL-AİLE İŞBİRLİĞİNİN ÖNÜNDEKİ ENGELLERE İLİŞKİN BULGULAR

Katılımcılara okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğinin önündeki engellerin neler olduğu sorulmuştur. Yöneticilerin, öğretmenlerin ve ailelerin görüşlerinden elde edilen yanıtlara göre oluşturulan okul-aile işbirliği engellerine ilişkin bulgular ile ilgili alt temalar ve kodlar Tablo 4.3’te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Okul Öncesi Eğitimde Okul-Aile İşbirliğinin Önündeki Engellere İlişkin Bulgular

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcı
Okul Öncesi Eğitimde Okul-Aile İşbirliğinin Önündeki Engellere İlişkin Bulgular	Bürokratik ve politik işbirliği engelleri	Aile ve okul yönetiminin gözünde okul öncesi öğretmenin mesleki statüsünün düşük görülmesi Öğretmenin iş yoğunluğu Okul yönetiminin iş yükünün fazlalığı Okul Aile Birliklerinin işbirliğini engelleyici uygulamaları İşbirliğini sağlamaya yönelik önlem ve sorumluluğun bir üst birimden beklenmesi	BÖ4 BÖ1 BY1 İY1 İY1
	Yöneticiden kaynaklı işbirliği engelleri	Okul yönetiminin öğretmeni destekleyici olmaması Okul yönetiminin iletişim sürecini yönetememesi Okul yönetiminin katı tutum ve davranışlarının aileleri ürkütmesi Okul yönetiminin sorunlu öğrencilerin sınıflara dağılmasındaki dikkatsizliği Okulun fiziksel alt yapısındaki eksikliklerin giderilmemesi Aileye beklentilerin açık bir şekilde ifade edilmemesi Okul yöneticilerinin ulaşılmaz olduğunu düşünmesi Okul yöneticileri tarafından ilkokullarda anasınıflarının önemsenmemesi/külfet olarak görülmesi Kıdemli okul yöneticilerinin aldıkları eğitim ve işbirliğine bakış açıları Okul yöneticilerinin olumsuz tecrübelerinin işbirliği isteklerini tüketmesi Okul yöneticilerinin öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkilemesi Okul yöneticilerinin işbirliğini destekleyici rol üstlenmemesi Okul yöneticisinin aile katılımını istememesi Okul yönetiminin maddi konularda destekçi olamaması Okul yönetiminin öğretmenle aile arasında iletişim engeli oluşturmaması	BÖ5, BY2, İY4 BA1, BY2, BÖ4 BÖ1, BÖ6 BA4 BA4 BY4 BY1 İY4 BÖ1 BÖ1 BÖ1 BA3 İÖ4 BÖ4
	Öğretmenden kaynaklı işbirliği engelleri	Daha önceden ailelerle yaşanan problemler nedeniyle öğretmenin önyargılı olması ve işbirliğine yanaşmaması Öğretmen-aile arasında sağlıklı iletişim kurulamaması Öğretmenin mesleki yıpranmışlığı ve kıdemin olumsuzlukları Öğretmenin ilgi ve yeterlilik eksikliği olduğunun düşünülmesi Öğretmen-aile arasında sosyal kimlik uyumsuzluğu Öğretmenin ailenin mesai saatlerine göre esneklik sağlayamaması Öğretmenin ailelerle işbirliği yapmaktan kaçınması Öğretmenin ailenin kontrol ve sorumluluk yüklemesinden/almaktan kaçması Öğretmenin aileyi iyi tanımaması Öğretmenin kendini geri çekmesi Göreve yeni başlayan öğretmenlerin iletişim yetersizlikleri Öğretmenin iletişim noktasında tükenmesi-yorulması Öğretmenin iletişimim engelleyici katı kurallarının olması Öğretmenin olumsuz duygu durumu Öğretmenin okul dışı yaşantısının yoğunluğu	BÖ1, İÖ1, BY4, BÖ4, BA3 İA4, İY4, İY1, BY1, BÖ1 BÖ2, İÖ4, BY1 BA4, İA4 İY3 İY3 BA3 BÖ4 İÖ1 BÖ6 BY1 İÖ1 BY1 BY1 BÖ1

Ailenin ilgisizliği ve isteksizliği	BÖ6, İÖ2, BA1, BA3, İA2, İA3, BY1, BÖ3, İÖ1
Ailenin okul öncesi eğitimi yanlış algılaması ve yanlış beklentileri (ailenin okul öncesi eğitim kurumunu bakımevi olarak görmesi)	İY2, İY4, İÖ3, BÖ3, BY2, İÖ1, İY3
Ailenin eğitim, kültür ve ekonomik düzeyinin etkisi	BÖ2, İY1, İÖ1, İÖ4, İY3, İA1
Çalışan anne olmak	İA1, İA4, BY2, İÖ1, İY3
Ailelerin fazla müdahaleci olması	BA3, BÖ5, BY3, İÖ1, BY4
Ailenin sorumluluk almaması	BA3, BA1, İY3, İY4
Ailenin zaman ayıramaması	BA3, BY1, BA5
Ailelerin her şeyi öğretmenden beklemesi	İÖ4, BA1, BA2
Ailelerin aşırı korumacı tutum ve davranışlarının öğretmen üzerinde baskı kurması	BÖ5, BÖ6, İY3
Ailelerin bahanelere sığınması	BÖ6, İÖ2, İY1
Ailenin mesleki koşullarından kaynaklanan katılım engeli	BY1, BÖ1
Ailenin yoğun mesaisi ve çalışma saatlerinin uygun olmaması	BÖ1, İY2
Babaların işbirliği sorumluluğunu annelere yüklemesi	BÖ5, BÖ1
Ailenin eğitim konusunda bilinçli olmaması	İY1, İA4
Ailenin kendisini yeterli görmemesi	BA1, BY1
Küçük çocuğu olanların katılmakta zorlanması	BA2, BY1
Ailelerin önyargıları	BÖ4, BÖ1
Ailenin uygun olmayan saatlerde araması ya da görüşme talep etmesi	İY3, BY1
Ailenin samimiyeti suistimal etmesi	BY1, İÖ1
Parçalanmış aile olmak	İY1, BY2
Bazı ailelerin okul etkinliklerini gereksiz görmesi/önemsememesi	BA1, BY3
Ailelerin iletişim araçlarını aktif kullanmaması	BÖ6, İÖ3
Sosyokültürel farklılıklar ve önyargı (Roman ailelere yönelik önyargı)	BA2, İÖ4
Ailenin okula gelmeden sosyal medya aracılığıyla öğretmene ulaşabilmesi	İY3
Babanın anneyi okula katılım noktasında destekleyici olmaması	BÖ1
Ailenin işbirliğini destekleyici olmaması	BÖ6
Ailenin uygun olmayan üslupla konuşabilmesi	İY3
Dezavantajlı bir çevrede müdahaleci bir aile profiline sahip olmak	İY1
Okulun kriminal bir çevreye sahip olması	İÖ1
Ailelerin öğretmeni eleştirme ve yargılama eğiliminde olması	BA3
Aile ve öğretmen arasındaki önceki olumsuz yaşantılar	BÖ1
Ailelerin beklentilerinin yüksek olması	BA1
Ailenin işbirliğini önemsememesi-değer vermemesi	İÖ1
Sorumluluk yüklenecek korkusu/endişesi	İÖ2
Ailenin kendi sorumluluklarını okul öncesi eğitime yıkması	İÖ4
Ailenin okulda olmak ve katkı sağlamak istememesi	BY2
Ailenin okuldaki süreci yeterli görmesi	BY1
Ailelerin okul öncesi eğitimi yalnızca vakit geçirme olarak görmesi	BA5
Ailenin aidatlar nedeniyle işbirliğine yanaşmaması	İÖ3
Ailelerin maddi sebeplerden dolayı katılım göstermemesi	BA1
Para istenecek diye ailenin genel toplantılara katılmaması	BY5
Ailenin umursamazlığı ve duyarsızlığı	BÖ2

Ailenin okuldan uzak bir çevrede ikamet ediyor olması	İÖ3
Aileler arası söylentilerin, tüm aileleri işbirliği konusunda olumsuz etkilemesi	BÖ4
Ailenin özverisiz olması	İA4
Öğretmene karşı olumsuz duygular	BA1
Aile gözünde öğretmenin statüsünün önemsizlenmesi	BÖ4
Aile yapılarının farklılığı	İÖ3
Ailenin çok çocuk sahibi olması	BÖ1
Ailenin çocuk dışındaki öncelikleri	İA3
Toplantılarda sürekli aynı konuların ele alınması	İA4
Öğretmenle empati kuramamak	İÖ1
Öğretmenin uzmanlığına güvenmeme	İA4
Öğretmene güvensizlik	İY4
Öğretmene/eğitime karşı ailenin olumsuz tutum ve davranışları	İY1
Ailenin okula güvenmemesi	BY3
Ailenin iletişime kapalı olması	İÖ2
Aileler arasındaki iletişimsizlik	İA2
Ailelerin sürekli iletişim kurma baskısı	İÖ3
Ailenin iş yoğunluğu	BY3
Babaların mesailerinin uymaması	BY1
Çocuğunu daha önce gönderen ailelerin merakının kaybolması/sürecin rutine dönüşmesi	BY1
Aile bireylerinin durumlarına bağlı katılım farklılıkları	BY1
Ailenin yaşından kaynaklı olarak işbirliğine isteksiz oluşu	BÖ1
Ailenin sorunlu davranışlara sahip bir öğrenciye sahip olması	BÖ1
Anne babanın duygusal yaklaşımları	BY1
Ailenin kural dışı taleplerde bulunabilme ihtimali	BY1
Ailenin eyleme geçme konusunda yetersiz kalması	BY2
Geliri düşük olan ailenin telefonunun olmaması nedeniyle iletişim kurulamaması	BY2
Ailenin çocuk yetiştirme tutumu ile öğretmenin tutumunun uyuşmaması	BY3
Kadın personel çoğunlukta olduğu için babaların işbirliğine yaklaşmaması	BY4
Yaş grubunun küçük olması nedeniyle babaların daha az katılması	BY4
Okul öncesi öğretmeni kadın olur beklentisinden kaynaklı iletişim eksiklikleri	BÖ5

Tablo 4.3 incelendiğinde okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğinde bürokratik ve politik, yöneticiden kaynaklı, öğretmenden kaynaklı ve aileden kaynaklı engeller olmak üzere dört alt tema ortaya çıktığı görülmektedir.

4.3.1. Bürokratik ve Politik Engeller Alt Teması

Bürokratik ve politik engeller alt temasında beş adet kod üretilmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre aile ve okul yönetiminin gözünde okul öncesi öğretmenin mesleki statüsünün düşük görülmesi, öğretmenin iş yoğunluğu, okul yönetiminin iş yükünün fazlalığı, Okul Aile Birliklerinin işbirliğini engelleyici uygulamaları ve işbirliğini sağlamaya yönelik önlem ve sorumluluğun bir üst birimden beklenmesi okul-aile işbirliğinde bürokratik ve politik engeller olarak görülmektedir. Bu alt tema ile ilgili elde

edilen kodlar ve katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir.

4.3.1.1. Aile ve Okul Yönetiminin Gözünde Okul Öncesi Öğretmeninin Mesleki Statüsünün Düşük Görülmesi. Katılımcının görüşüne göre okul öncesi öğretmenleri toplumda da okul yönetiminin gözünde de genel olarak diğer branşlara göre mesleki olarak daha düşük statüde görülmekte hatta öğretmenden ziyade daha çok çocuklarla vakit geçiren kişiler olarak algılanmaktadır. Bu bakış açısı öğretmene duyulan saygıyı da azaltmakta, dolayısıyla okul-aile işbirliğini de olumsuz yönde etkilemektedir.

“Öğretmenlerin, özellikle okul öncesi öğretmenlerinin bir öğretmen olduğu aslında. Burada sadece sürecin vakit dolsun diye ilerletilmediği ve bunun da öğretmenlerin zamanında bir otorite olduğu, sevginin ve şefkatin yanında, yaş grubundan kaynaklı... Şu an sosyal medyada benim gözlemlediğim, okullarda hatta idarelerin öğretmenlerine uyguladığı şeylerde, velilerin öğretmenlere bakış açısında çok ciddi bir kriz var...” (BÖ4)

4.3.1.2. Öğretmenin İş Yoğunluğu. Katılımcının görüşüne göre özellikle okulun ilk döneminde, çocukların okula alışma sürecinde öğretmenin hem iş yükünün fazla olması hem de tek başına olması nedeniyle öğretmen ailelerle ve çocuklarla sağlıklı bir iletişim kuramamaktadır. Bu durum hem zaman ayırma konusunda öğretmeni zor durumda bırakmakta hem de iletişim eksikliği işbirliğini geliştirmeye de engel olmaktadır.

“...Sonra o çocukların okula alışma sürecinde öğretmenin bence çok yalnız kalması, veliyle birebir, yani belki bir yardımcısı stajyer olsa en azından alışmayan çocuklarla ilgilense alışan çocuklarla öğretmen biraz daha hani rahat iletişime geçip, okul-aile işbirliğine de daha çok vakit ayırabilir, ilk dönem özellikle.” (BÖ1)

4.3.1.3. Okul Yönetiminin İş Yükünün Fazlalığı. Okul yönetimi resmi işlerin yoğunluğu, evrak işleri, okul dışı toplantılar gibi nedenlerle ailelerin görüşme taleplerini her zaman karşılayamamakta bu durum da işbirliği sağlamada engel olarak görülmektedir.

“...Mesela bizde de veli görüşmek istiyor, bazen görüşemiyoruz. Çünkü bakıyoruz gerçekten o gün bir iş yükümüz oluyor. Yapmamız gereken bir süreç var ve onu gününde tamamlamamız gerekiyor. O süreçte biz de görüşemediğimiz durumlar oluyor yani. Resmi işlerimiz oluyor, evrak işlerimiz oluyor. Bazen okuldan çıkmamız gerekiyor, toplantımız oluyor, o oluyor, bu oluyor derken...” (BY1)

4.3.1.4. Okul Aile Birliklerinin İşbirliğini Engelleyici Uygulamaları. Okul yönetimi aileyle işbirliği içinde olmak istese de bazı Okul Aile Birliği üyeleri kendi yetkilerini aşarak okul yönetimi konusunda da müdahalede bulunmaya çalışmaktadır. Bu durum da işbirliğini sağlamada okulla aileler arasına mesafe konmasına neden olmaktadır.

“...Ha şu da var. Veliyi okula çekelim diyoruz ama Okul Aile Birlikleri. Mesela öyle şeyler oluyor ki Okul Aile Birliği'ne seçiyorsun, Okul Aile Birliği yönetimi okulu yönetmeye çalışıyor. Öyleleri de var, kompleksi olanlar var. Yani bir takım insanlara, bir takım görev ve yetki sorumluluklar verdiği zaman kaldıramıyorlar bunu. Okulu yönetmeye çalışıyorlar, karıştırmaya çalışıyorlar işte okuldaki mesela öğretmenler odası nedir? Bir okulun namahremidir değil mi? Bunu ne yapıyor veli? Dışarı taşıyor. Yapan da var yani o yüzden belli bir mesafeyi koymak lazım ama

veli de okuldan kopmamalı...” (İY1)

4.3.1.5. İşbirliğini Sağlamaya Yönelik Önlem ve Sorumluluğun Bir Üst Birimden Beklenmesi. Okul-aile işbirliğinin sağlanmasında bir üst birimin suçlanması okul-aile işbirliğinde karşılaşılan sorunların çözülmesini engellemektedir. Sorunlar çözülemeye çalışılmadan, başkaları suçlanarak sürece devam edilmesi okul-aile işbirliğinin sağlanmasında da engel oluşturmaktadır.

“...Ama biz şu hatayı yaptık yıllardır. Bir kesimi, bir yeri suçlayarak bir yere varamadık. Veli öğretmeni suçladı, öğretmen işte idareye attı veya veli profiline attı. Bugüne kadar geldi ve böyle de devam edecek. Biz aslında problemi bulamıyoruz. Problemi bulsak, problemin çözümü yönünde birtakım çalışmalar yapsak, problemi çözeceğiz ama gidelim bakan kime atar işte daire başkanı, daire başkanları onlar da böyle merkezden taşraya doğru...” (İY1)

4.3.2. Yöneticiden Kaynaklı Engeller Alt Teması

Yöneticiden kaynaklı engeller alt temasında 15 adet kod üretilmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre okul yönetiminin öğretmeni destekleyici olmaması ve okul yönetiminin iletişim sürecini yönetememesi en çok karşılaşılan, okul yönetiminin katı tutum ve davranışlarının aileleri ürkütmesi sonra en çok karşılaşılan işbirliği engeli olarak görülmektedir. Aileye beklentilerin açık bir şekilde ifade edilmemesi, okul yöneticilerinin öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkilemesi ve okul yöneticisinin aile katılımını istememesi yöneticiden kaynaklı diğer engellerdendir. Bu alt tema ile ilgili elde edilen kodlar ve katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir.

4.3.2.1. Okul Yönetiminin Öğretmeni Destekleyici Olmaması. Okul yönetiminin mekânsal, zamansal ve maddi olarak öğretmene imkan tanımaması ve ailelerle işbirliği konusunda öğretmeni desteklememesi öğretmenin yalnız kalmasına sebep olmakta ve bu durum işbirliğinin önünde engel oluşturmaktadır.

“...İdareciler, örnek veriyorum, veli toplantısı yapılacak, “Hocalarım şu salonu kullanabilirsiniz, şu saatler sizin için uygundur” gibi böyle bize bazı imkanlar sağlayabilseler çok daha rahat hareket edebiliriz en azından. Yani çalıştığımız kurumda mesela ya hafta sonunu değerlendireceğiz şey için, veli toplantısı için ya da okul saatlerinde olacak. Okul saatlerinde boş sınıf yok, bahçede olmuyor. Böyle konularla da karşılaşabiliyoruz. O yüzden böyle biraz daha bize imkanlar konusunda destek çıkabilirler. Mekan konusunda yardımcı olabilirler.” (BÖ5)

“Evet, gereksiz geliyor. Oysa okul öncesi öğretmeni için ne kadar gerekli ve yapması gerektiği bir şey yani. Ama idare bunu desteklemediğinde öğretmen yalnız kalıyor. Bu sefer de nereye kadar gitsin? Nereye kadar yapsın? Hadi bir yere kadar cepten yapsın hadi bazı şeyleri ama bir yerde tıkanıyorsun. Artık diyorsun ki “Aman olmayıversin. Bu da eksik kalsın çocuklar bundan.” diyorsun. Al yine ne oldu çocuğa oldu olan. Çok çok önemli bence bu da.” (İY4)

4.3.2.2. Okul Yönetiminin İletişim Sürecini Yönetememesi. Okul yöneticisinin aile ile sağlıklı iletişim kurmaması, sorularını yanıtlamaması, sorunlarına çözüm aramaması ya da sorunlarını dinlememesi gibi nedenler ailelerin okulla işbirliği içerisine girmesine

engel oluşturmaktadır.

“İlk müdürle çok iletişim sağlayamadık açıkçası. Hani, sorduğumuz sorulara çok geçerli bir cevap alamadık. Yani onda birazcık iletişim problemi yaşadık, ikinci müdüre de yani çok fazla tanıyamadık zaten, kısa sürdü. Sonraki beyefendi gayet iyiydi. Sıkıntı, problem yoktu yani.” (BA1)

“...Hani veli idareye ulaşamayıp idareye ne kadar derdini anlatsa da çok algılanmadığını düşündüğü noktada gelip bizlerle dertleştiğini biliyorum. Hani müdürü bize şikayet değil de işte hani birazcık sitem ettiğini, çözülüyor, duyuramıyorum sesimi diye dertleştiğini çok iyi biliyoruz ki bu benim nasıl söyleyeyim size merkez okullarda yaşadığım sorunlardan biri. Veli profilinde gerçekten iyi olduğu okulun da iyi olduğu bir ortamdı.” (BY2)

4.3.2.3. Okul Yönetiminin Katı Tutum ve Davranışlarının Aileleri Ürkütmesi.

Katılımcıların görüşlerine göre bazı yöneticilerin sert, kuralcı ve mesafeli tutumları aileleri ürkütebilmekte ve bu nedenle aileler okuldan uzak durabilmektedir. Bu durum da ailelerin işbirliği süreçlerine katılmalarında çekinmelerine neden olmaktadır.

“Daha doğrusu geçen seneki idareci birazcık daha kurallara riayet eden bir idareciydi. Dakikti, böyle dakikaları falan tamamı zamanda olmasını isterdi. O yüzden çekiniyorlarmış, bu açıkçası. Hani birazcık hani ondan çekiniyorlarmış. Geçen yıl konuştuğumuzda velilerim öyle söylemişlerdi.” (BÖ6)

“Biraz da belki de şey de olabilir. Bazı müdürler biraz daha sert duruştu. Hani veli ondan da çekiniyor olabilir. Yani biraz daha hani okuldan uzak durayım gibisinden ama emin değilim.” (BÖ1)

4.3.2.4. Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Motivasyonunu Olumsuz Etkilemesi. Okul yöneticisinin öğretmene mobbing uygulaması, öğretmenin okul yöneticisiyle sıkıntı yaşaması okula mutsuz gelip gitmesine ve sadece temel görevlerini yerine getirerek aileleri de işin içine katacak aktivitelere yer verecek motivasyona sahip olmasını engellemekte bu da işbirliğine engel oluşturmaktadır.

“...Bazı idareler öğretmenlere biraz mobbing uygulayabiliyor. Öğretmenin idareyle bir sıkıntısı varsa, okula işe mutsuz gelip gidiyorsa çünkü bizimki öyle bir şey ki yani kimse, mesela öğretmenlerin hiçbiri ben işe gidiyorum demiyor. Herkes ben okula gidiyorum diyor ama oraya mutsuz gidiyorsa “dersimi bitireyim de çıkayım” hani hiç böyle ayrı aktivitelere, aile katılımına yer vermek istemeyebilir. Yani bir müdürün öğretmene sağladığı motivasyon da önemli...” (BÖ1)

4.3.2.5. Okul Yöneticisinin Aile Katılımını İstememesi. Okul yöneticisinin aile katılımını istememesi ailenin okuldan uzaklaşmasına ve öğretmenin aileyle işbirliği kurmasına engel oluşturmaktadır.

“...İdareden kaynaklı sorun da şu, yani biz burada benim de çocuğum okurken geçmiş idareyle, veli okulda olsun istemiyordu yani. Onun da işte farklı durumları vardı. Kendi durumu belki görürsün istemiyor, açığa çıksın istemiyordu. Veliyle çok muhatap olmak istemiyordu. Bu bir engel mesela yani. Veli buraya geldiği zaman idareleri muhatap olamıyordu. İdareci bulamıyordu. Aynı zamanda sınıflarda da böyle işte veli katılımlı şeyler yapılmasını çok istemiyordu.” (BA3)

4.3.2.6. Aileye Beklentilerin Açık Bir Şekilde İfade Edilmemesi. Yönetici aileye işbirliği ile ilgili beklentilerini açık bir şekilde ifade etmediğinde okulla aile arasında etkili bir

iletişim kurulamamakta ve bu durum da okul-aile işbirliğini engellemektedir.

“Buna en büyük engel, yani gene en başa dönüyoruz. İletişim. Yani açık iletişimde bulunmazsanız, siz isteklerinizi net ve açık bir şekilde veliye iletmezseniz, veliden beklentilerinizi, altını çizerek şunu söylüyorum, açık bir şekilde ortaya koymazsanız beklentileriniz karşılanmaz...” (BY4)

Okul  ncesi eğitimde okul-aile işbirliği ile ilgili yöneticiden kaynaklı engeller alt temasındaki (Tablo 4.3) diğer kodlara bakıldığında okul yönetiminin sorunlu öğrencilerin sınıflara dağılmasındaki dikkatsizliği, okulun fiziksel alt yapısındaki eksikliklerin giderilmemesi, okul yöneticileri tarafından ilkokullarda anasınıflarının önemsenmemesi/külfet olarak görülmesi, kıdemli okul yöneticilerinin aldıkları eğitim ve işbirliğine bakış açıları ve okul yöneticilerinin ulaşılmaz olduğunu düşünmesi kodlarına vurguda bulunulmuştur. Ayrıca, okul yöneticilerinin olumsuz tecrübelerinin işbirliği isteklerini tüketmesi, okul yöneticilerinin işbirliğini destekleyici rol üstlenmemesi, okul yönetiminin maddi konularda destekçi olamaması ve okul yönetiminin öğretmenle aile arasında iletişim engeli oluşturması kavramları da bu alt temada değinilen diğer kodlar arasındadır.

4.3.3.  ğretmenden kaynaklı engeller alt teması

 ğretmenden kaynaklı engeller alt temasında 15 adet kod üretilmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre daha önceden ailelerle yaşanan problemler nedeniyle öğretmenin önyargılı olması ve işbirliğine yanaşmaması ve  ğretmen-aile arasında sağlıklı iletişim kurulamaması en çok karşılaşılan, öğretmenin mesleki yıpranmışlığı ve kıdemin olumsuzlukları sonra en çok karşılaşılan ve öğretmenin ilgi ve yeterlilik eksikliği olduğunun düşünülmesi daha sonra en çok karşılaşılan öğretmenden kaynaklı işbirliği engelleri olarak görülmektedir. Öğretmenin iletişim noktasında tükenmesi-yorulması ve öğretmenin aileyi iyi tanımaması öğretmenden kaynaklı diğer engellerdendir. Bu alt tema ile ilgili elde edilen kodlar ve katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir.

4.3.3.1. Daha  nceden Ailelerle Yaşanan Problemler Nedeniyle  ğretmenin önyargılı Olması ve İşbirliğine Yanaşmaması. Öğretmenin geçmişte ailelerle yaşadığı problemler nedeniyle önyargılarının oluşması, motivasyonunu kaybetmesi ve işbirliği için çaba harcamaktan vazgeçmeleri işbirliği engeli oluşturmaktadır.

“ ğretmenin daha önceden yaşadığı belki problemler, velilerle yaşadığı problemleri işselleştirmiştir ve bundan sonraki durumlarda sürekli bu şekilde hareket ediyordur, dahil etmek istemiyordur...” (BY4)

“...Tabi  ğretmenler de zamanla veliden korkan öğretmenler de oluyor yani. Hiçbir şekilde ben ona bir mesaj atmayayım, aramayalım. Yani iletişime geçmekten bile aslında sosyofobik mi diyeyim yani?  ocukla ilgili şu oldu, bu oldu, bunu getirin, şunu yapın demekten bile bazen... Zor

geliyor belki, belki de yapmak istemiyor. O da bir engel oluşturuyor yani işbirliği kurulmasında...” (BA3)

“...Öğretmenlerin hepsinin de bunu çok iyi sağladığını düşünmüyorum ve özellikle son yıllarda da veli ne kadar gelmezse o kadar iyidir anlayışının da olduğunu düşünüyorum. Ama buna da aynı zamanda yapmak isteyen öğretmenlerin de süreç içinde yaşadıkları şeyin negatif yansımalarının neden olduğunu düşünüyorum. Yani yapmak istiyorsun, çabalıyorsun ama veliden aldığı dönütler, o insanları da artık motivasyonu kaybettirecek dereceye getiriyor. Onlar da yavaş yavaş bırakıyor...” (BÖ4)

4.3.3.2. Öğretmen-Aile Arasında Sağlıklı İletişim Kurulamaması. Öğretmenle aile arasında en başta sağlıklı iletişim kurulamaması aralarında güvensizliğe dönüşmekte ve kopuk bir ilişki kurulmasına neden olmaktadır. Ayrıca ailenin öğretmenin konuşmalarında bitkinlik sezmesi, anlık tepkilerle olumsuz durumları direkt söylemesi ya da aileyle buyurgan bir dille, empatik yaklaşımdan iletişim kurması ailelerin sürece dahil olma isteğini olumsuz etkilemekte ve işbirliğinin önünde engel oluşturmaktadır.

“İletişimsizlik. Sonra şikayetler. Güvensizlik. Yani öğretmen direkt damgalanıyor zaten. Hani öyle yaptı kötü, tamam bitti. Ama en başında da veli yani... Öğretmen biraz daha böyle pohpohlarsa veliyi, ilk başta ama ilk başta pohpohladığında o gidiyor yıl sonuna kadar ama hani böyle ilk başta sert yaptın mı o zıtlılaşarak gidiyor, hiç ilerlemiyor. Ne veliyi sınıfa çağırabiliyorsun ne aile katılımı yapabiliyorsun. Ya bir geziye gideceksin bir veli bile gelmiyor yardıma ki 20-25 tane çocukla gitmek zorunda kalıyorsun... Çünkü bak mesajlar atıyor arkadaşlar, görüyoruz bazen gruplardan. Emir vererek mesajlar atıyor. “Yarın şunu getirin. Yarın bunu yapın.” Şimdi ben de bir veliyim ki benim iki çocuğum da anaokuluna gidiyor. Şimdi bana öğretmen böyle bir mesaj atsa “bu ne biçim mesaj derim? Bu nasıl bir üslup?” Getirsem bile getiresim gelmez. Ters tepiyor çünkü. Eğitimci olmama rağmen bende bile aynı etkiyi yaratıyor. O yüzden daha böyle daha empatik, ağızla yazmamız lazım. İşte “bunu getirmemeyiz, yarın bunu getirir misiniz?” Daha biraz kibar...” (İY4)

“Bence öğretmenin veliyle iletişimi de etkili. Yani öğretmen veli ile bir sıkıntı yaşadıysa hani sorunu da halledemeyeceği bir veli ise konuşarak, muhatap olmamak adına ya da daha az muhatap olmak adına aile katılma o çocuğun ailesini katmak istemeyebilir...” (BÖ1)

“...Mesela öğretmen veli ile iletişime geçecek ama bakıyorum, öğretmenin ikna etme kabiliyeti de çok önemli bu konuda... Bazen öğretmenimiz de o anlık tepkiyle ya çocuğumuz böyle yaptı. Ben artık çok yoruldum. Gerçekten ben de bir şey yapamıyorum dediğinde bitkinlik seziyor veli de. Veli de bakıyor ya öğretmen benim çocuğuma ilgilenmiyor, yıldızları barışmadı gibisinden böyle tepkiler verebiliyor...” (BY1)

4.3.3.3. Öğretmenin Mesleki Yıpranmışlığı ve Kıdemin Olumsuzlukları. Okul öncesi öğretmenliğinin fiziksel olarak fazla efor sarfedilen ve yüksek enerji gerektiren bir branş olması nedeniyle öğretmenlerin meslekte yıllandıkça bu tempoya yetişmekte zorlanması söz konusudur. Bu durum aynı zamanda öğretmenin sınıf dışı etkinliklere zaman ve efor harcamasını zorlaştırmakta, aile katılımı etkinlikleri konusunda engel oluşturabilmektedir.

“...Ama yıllar geçtikçe tecrübem artıyor ama artık enerjimiz yavaş yavaş gidiyor. İlk zamanlar mesela hep çocuklarla böyle dizlerimizin üstüne oturup oynardık ama şimdi dizimde yırtık var ve işte bir şey yapmak istiyorsun, bedenlen artık şey oluyor...” (İÖ4)

“...Hani şöyle bir durumda var, kimi öğretmenlerimizde de ya bu bende de olabilir ilerleyen süreçte, bakıyoruz, yılların verdiği bir yorgunluk var. Artık rutine bağlamak istiyor, enerjisi yetmiyor çünkü gerçekten okul öncesi enerji istiyor... Yaş grubu hareketli öğretmenin buna ayak uydurması lazım. Öğretmen buna ayak uyduramayınca da maalesef bu yaş grubunda da böyle bir dezavantaj oluyor. Bu sefer çocuğa karşı tutum, arkadaşlarına karşı tutum. Bakıyoruz öğretmen bazen yetişemeyebiliyor. Fiziksel yetersizlik de olabiliyor. Zamanla vücut da yorgun, kendi de yorgun, yılların yorgunluğu var. Bu da olmuş olabiliyor.” (BY1)

4.3.3.4. Öğretmenin İlgi ve Yeterlilik Eksikliği Olduğunun Düşünülmesi. Öğretmenin aileyle yeterli iletişim kuramaması, ailenin öğretmenin çocukla yeteri kadar ilgilenmediğini düşünmesi, aile için önemli olan noktaların öğretmen için sıradan bir durum olması ailenin öğretmene karşı olumsuz duygular beslemesine ve mesafeli davranmasına neden olmakta bu durum da işbirliğini engellemektedir.

“...Bunlar bir engel olabilir ama birazcık da öğretmenin tavrıyla da alakalı olabilir. Okula velinin gelmesi dışında, iş birliğini engelleyen engellerde öğretmenle kurulan o diyalogda belki bir eksiklik olabilir. Öğretmenin yeteneğiyle de alakalı, yeteri kadar gözlem yapamayabilir, gözlemine yeteri kadar dile getiremiyor olabilir. Ya da veli için önemli olan noktalar belki öğretmeni için artık çok fazla öğrenci gördüğü için sıradanlaşabilir...” (BA4)

““Öğretmenden çocuğum hakkında güzel tepki almadım” dedi. “Çocuğu okuldan alırken farklı gördüm” dedi. İşte “Şöyle oldu, böyle oldu. Öğretmene tepkimi gösterdim” dedi. O da “bazı şeyleri kendinin yapması gerektiğini, alışması gerektiğini” atıyorum “lavabodan çıkınca kendi yapacak, burnunu kendi silecek ya da şöyle yapacak, öz bakımını...” Hani “o iletişimi ben öğretmenden görememiştım” dedi. O yüzden şu cümlesi beni çok etkilemişti. Doğru yalan bilmiyorum; “Ne öğretmen çocuğumu sevdi ne çocuğum öğretmeni sevdi” dedi. Öyle dedi. Hani ben öğretmenden de öyle hissetmedim. “Bunu ben yaşadım. O yüzden çok morallim bozuktı. Okula isteksiz getirme oluyordu.” dedi.” (İA4)

4.3.3.5. Öğretmenin İletişim Noktasında Tükenmesi-Yorulması. Katılımcının ifadesine göre ailelerin öğretmenin çabalarına yeterli ilgi ve karşılık göstermediği durumlar, öğretmenin iletişim noktasında tükenmesine, bu çabalardan vazgeçmesine ve eğitim-öğretim süreçlerini yalnız sürdürmeye çalışmalarına neden olmaktadır.

“...O yüzden onları dinlemedikleri zaman bazen söylemiyorum. Yani çok ciddi bir şey görmüyorsam, onun peşinden gitmeyeceklerini biliyorum artık. Yani o kadar hani diyorum ya 17 yıl çalıştım, bir deniyorum veliyi, tutumunu deniyorum biraz hani. Hani gözlemliyorum, bir şeyler değişiyor mu. Bakıyorum ki tamam diyor, yapmıyor, onu net görebiliyorum artık. Hani çok yeni öğretmen değilim ben. O yüzden sonra vazgeçiyorum. Ben görevimi yapıyorum o çocukla ilgili mümkün merteye çünkü ailede olmuyor bazen yani.” (İÖ1)

4.3.3.6. Öğretmenin Aileyi İyi Tanımaması. Öğretmenin aileyi yeterince iyi tanımaması işbirliği için uygun olmayan yöntemler seçmesine neden olabilmektedir. Bu durum öğretmenin çocukla olan ilişkisini profesyonellikten uzaklaştırabilmekte ve çocuğa tarafsız bakmasını zorlaştırabilmektedir.

“...Normal veli ziyaretine gitmek istedik. Bir kadıncağzı yani o kadar hani hiç tahmin etmiyordum o çocuğun öyle bir evde yaşadığını. Bak faydası da oldu çocuğa bakış açım değişti ama profesyonelliğimi etkiledi. Yani ben onu hep aklımda acıyarak. Lise öğrencimdi bir de yani hani, üzülürdüm. O duyguya bile gerek yoktu yani. Onun eğitime ihtiyacı var. Acımaya ya da paraya

ihtiyacı yok ki. Okuyacak ki bir şeyler olsun falan...” (İÖ1)

Okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliği ile ilgili öğretmenlerden kaynaklı engeller alt temasındaki (Tablo 4.3) diğer bazı kodlara bakıldığında öğretmen-aile arasında sosyal kimlik uyumsuzluğu, öğretmenin ailenin mesai saatlerine göre esneklik sağlayamaması, öğretmenin ailelerle işbirliği yapmaktan kaçınması ve öğretmenin ailenin kontrol ve sorumluluk yüklemesinden/almaktan kaçması kodlarına vurguda bulunulmuştur. Ayrıca öğretmenin kendini geri çekmesi, göreve yeni başlayan öğretmenlerin iletişim yetersizlikleri, öğretmenin iletişim engelleyici katı kurallarının olması, öğretmenin olumsuz duygu durumu ve öğretmenin okul dışı yaşantısının yoğunluğu kavramları da bu alt temada değinilen diğer kodlar arasındadır.

4.3.4. Aileden kaynaklı engeller alt teması

Aileden kaynaklı engeller alt temasında 73 adet kod üretilmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre ailenin ilgisizliği ve isteksizliği en çok karşılaşılan; ailenin okul öncesi eğitimi yanlış algılaması ve yanlış beklentileri (ailenin okul öncesi eğitim kurumunu bakımevi olarak görmesi) sonra en çok karşılaşılan; ailenin eğitim, kültür düzeyi ve ekonomik düzeyinin etkisi, çalışan anne olmak ve ailelerin fazla müdahaleci olması daha sonra en çok karşılaşılan aileden kaynaklı okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliği engelleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ailenin sorumluluk almaması, ailenin zaman ayıramaması, ailenin her şeyi öğretmenden beklemesi, ailelerin aşırı korumacı tutum ve davranışlarının öğretmen üzerinde baskı kurması ve ailelerin bahanelere sığınması aileler ile ilgili diğer en çok karşılaşılan okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliği engellerindendir. Ailenin kendisini yeterli görmemesi, ailenin uygun olmayan saatlerde araması ya da görüşme talep etmesi ve parçalanmış aile olmak diğer sık karşılaşılan aile kaynaklı okul-aile işbirliği engellerindendir. Bu alt tema ile ilgili elde edilen kodlar ve katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir.

4.3.4.1. Ailenin İlgisizliği ve İsteksizliği. Katılımcıların görüşlerine göre bazı aileler çocuklarının eğitim süreçlerine karşı ilgisizler ve öğretmen yapılması gerekenleri, süreçle ilgili ailenin üstüne düşen sorumlulukları anlattığında aile bu sorumlulukları yerine getirmeyi kabul etmiş görünse dahi gerçekte yapmaması gibi durumlar süreci olumsuz etkilemekte ve işbirliği engeli oluşturmaktadır.

“Evet. En çok onu yaşıyoruz. Mesela ben “gelin birlikte kurabiye yapalım.” Etkinlikleri dahi hazır veriyorum maalesef. Kurabiye hamurunu mesela evde hazır yapıp yollamış, kendisi de gelmedi. O derece hocam... Dediğim gibi önyargıları, isteksizlik. Mesela geçen yıl bu grubun velileri gayet güzel aktifti, katılıyordu. Bu yıl aynı grup, bir iki tane yeni gelen var, onlar da zaten

katılıyor. Çok isteksizler. Herhalde aynı şeyleri tekrar tekrar yapacağız diye düşünüyorlar. Gelmek istemiyorlar. WhatsApp'ta genelde çoğunlukla dönüş alıyorum, hani gruplardan duyuruları takip ediyorlar. Bir iki kişi, nadiren de olsa çıkıyor ama.” (BÖ6)

“...Tamam hocam, evet hocam, yapıyoruz hocam. Dediklerinizin hepsine tamam, işte ev takip şeyleri işte süslü püslü şeyler. Ne bileyim dış fırçalamaydı öyle öyle yavaş yavaş falan. İşte televizyon, kısıtlama, sosyal medyayla ilgili ne doküman bulursak işe yarayacak, her şeyi gönderiyorum velilere. Ya da toplantı yaptığım zaman konuşuyoruz, yaptıklarını söylüyorlar ama hiçbirini yapmıyorlar. Hiçbirini. Yapsalar çocuklarından görebilirim farkı. Mutlaka görürüm yapılsa. Zaten eğitim okulda olmaz. Eğitim ailede başlar, okul onu destekler. Yani evde eğitim yoksa okul ne yapabilir?...” (İÖ1)

“Gerek duymuyorlar hocam ya. Hani çocuğu okula atayım da gideyim o kafadalar. O katılmayan kişilerin düşüncesi o yönde. Ben öyle düşünüyorum. Çocuğuna herkesin ayıracak bir vakti vardır illaki... Ne gerek var, gidip de göreceğiz, zaten sabahları çocuğu bırakırken görüyoruz. Bir de şimdi bir saatlerce orda oturup onları mı dinleyeceğiz diye kafada olan velilerimiz çok var...” (BA1)

“...Kimi velilerimizle mesela biz görüşmek istiyoruz “Ya ne de olsa okula gidiyor, şey yapıyor.” Kendi istemsiye bu duruma karşı ön yargılı olabiliyor. Gelmek istemiyor, vakit ayırmak istemiyor. Çocuk ne de olsa okula gidiyor, genel sürecini tamamlıyor, öğrenme sürecini tamamlıyor diyor ama detay bilgiler konuşmak istediğimizde veli de bu konuda biraz ilgisiz ve kayıtsız velilerimiz olabiliyor maalesef.” (BY1)

4.3.4.2. Ailenin Okul Öncesi Eğitimi Yanlış Algılaması ve Yanlış Beklentileri (Ailenin

Okul Öncesi Eğitim Kurumunu Bakımevi Olarak Görmesi). Ailelerin okul öncesi eğitim kurumunu eğitim öğretim süreçlerini gerçekleştiren bir kurum değil de çocukları için evden uzakta, ailenin sorumluluğunun dışına çıkarak, ucuz yolla ve güvenli bir şekilde bakıcılık hizmetleri alabilecekleri kurumlar olarak görmeleri ve çocukların eksik kalan yanlarının zaten ilkokulda tamamlanacağı düşüncesiyle bu kademedeki süreçleri önemsememelerine neden olmakta ve bu durum okul-aile işbirliğinin sağlanmasında engel oluşturmaktadır.

“...Dışarda gelip de özel bir kreşe çocuğunu vermek yerine burada devlet okuluna verip de daha işi ucuz yolla kestirme yolla halledelim zihniyetiyle buraya kreş gibi, işte bakımevi gibi bakıldığı sürece çok da fazla hani burada şey yapamıyoruz maalesef. Çocuğu buraya bırakayım, ondan sonrasını okul artık gereken zaten ne yapıyorsa yapıyor, mantık bu.” (İY2)

“...Bu bir, ikincisi tabii ki şimdi hani bizim amacımız eğitim-öğretim. Bir yerden sonra artık bu neredeyse, hani tabiri caizse bakıcılık dediğimiz şeye de dönüşebiliyor insanların gözünde. Hani bakış açısıyla da çok alakalı...” (İAÖ3)

“Genel olarak veliler zaten okul öncesi eğitim zorunlu bir eğitim olmadığı için genel olarak okul öncesi eğitimi gerekli gördükleri için gönderiyorlar diyeceğim ama aslında öyle de değil. Bazıları da çalıştığı için hani çocuk artık hani biraz da dışarıda oynasın, hep evde benim başımda. Çalışmayan velide de bunu yaşıyoruz bazen, “hep benim başımdaydı, artık bende bi’ kendime zaman ayırmak istiyorum” diye de gönderebiliyor. Şimdi biraz fikrim değişti söyleyince. Aslında öyle düşünüyordum ama son yıllarda onu daha çok görüyorum. Eskiden gerçekten önemli olduğu için gönderiyoruz derlerdi, şimdi şey diyorlar mesela “ya hocam biz de çok yorulduk, hani biraz da burada oynasın” şeklinde gönderenler de var...” (BÖ3)

“...Tamam işte öğreniyor çocuk. Öğrenmese de zaten başka okula gidince öğrenecek. Hani bu okul öncesi eğitime bakış açısıyla da çok alakalı yani bu. Birinci sırada iletişim diyebiliriz, ikinci sırada velinin bakış açısı olabilir.” (BY2)

4.3.4.3. Ailenin Eğitim, Kültür Düzeyi ve Ekonomik Düzeyinin Etkisi. Ailelerin dezavantajlı bölgelerde yaşıyor olması ya da eğitim, kültür ve ekonomik düzeylerinin düşük olması etkisiyle işbirliği konusunda destek olabilmeleri zorlaşmaktadır. Bazen bu durumlardan dolayı nasıl işbirliği içerisine girebileceklerini bilememe ya da anlayamamaları bazen de zorlandıkları için işbirliği konusunda ilgisiz davranabildikleri görülmektedir.

“Evet, eğitim seviyesi işte sosyal seviyeleri, ekonomik seviye her şey etkili. Burası da biraz dezavantajlı bir mahalle olduğu için... Bizim söylediklerimizi ya anlamıyorlar ya da anlamak istemiyorlar işlerine geldiği gibi de yapıyorlar işte... Bilmiyorlar ama bu hani zaten bu roman velilerimiz çocuk yaşta evlenmişler çoğu, 15-16 yaşlarında evlendiği için çocuklar da o yaşta olmuş. Bilmiyor ki, yani bir de görmemiş ve nasıl yapması gerektiğini de görmemiş.” (BÖ2)

“Eğitim dediğimiz zaman üçlü bir sac ayaktır. Okul, aile ve çevre. Bu üçlü sac ayaktan bir tanesi olmazsa eğitim yani iki veya bir buçuk kör topal gider ama maalesef ülkemizde özellikle varoş mahallelerde, daha kırsal yerlerde biz bir üçlü sacayağını oturtamadık. Yani bir şekilde her türlü etkinliklere, her türlü çabalara rağmen maalesef biraz da ekonomik şartlardan dolayı, anne babanın çalışmasından dolayı okulla bir türlü entegre edemiyoruz veya toplantılara veya sınıfın herhangi bir etkinliğine öğretmen çağırıldığı zaman gelemiyor, veliye ulaşamıyoruz...” (İY1)

“Bazen böyle etkinlikler yapmak istiyoruz. Şimdi benim gelirimle başka bir öğrencinin annesinin, babasının geliri bir olmayabiliyor. Bazen orada biraz şey oluyoruz. Hani yapmak istediklerimizi bazen hani onlar yapamayınca biz de yapamıyoruz. Yani yapamıyoruz derken yapmak istemiyoruz. Hani o gelmediği için, maddiyat konusunda belki biraz sıkıntı yaşıyor olabiliriz. Ya bu genel olarak öyle zaten birimizin iyiye, diğeri iyi olmayınca o kişinin de yapası gelmiyor açıkçası kendi adıma söyleyeyim. Elimizden geldiği kadar da şey yapıyoruz ama hani gelemeyeceği için...” (İA1)

4.3.4.4. Çalışan Anne Olmak. Annenin çalışması, iş yerinden izin almakta zorluk yaşaması gibi durumlar çocuğunun eğitim öğretim süreçlerine katılmak istese dahi yeterince zaman ayırmasına engel oluşturmaktadır. Özellikle vardiyalı çalışan annelerin bu konuda daha da zorlandığı görülmektedir. Bu durum işbirliği kurulmasının önünde engel oluşturmaktadır.

“...Mesela ben şahsen çalışmış olmasaydım mesela okula daha çok sık giderdim. Daha erken giderdim. Koştura koştura gitmezdim. Bu sefer şey öğretmen bazı şeyleri belki ağzından çıkacak ama benim yapımı bildiği için ya da benim pozisyonumu bildiği için şey oluyor, kendini kısıtlamak zorunda kalıyor...” (İA4)

“...Şöyle, yetersizlik demeyelim, çalışıyorsa tek ebeveyn düşünelim, bir anneyi düşünelim. Gerektiği zaman veli toplantısına gelemiyor. Aile katılım etkinliklerine gelemiyor, çalışıyorsa eğer. Tabi sürekli izin almak gibi bir durum söz konusu olmayabiliyor...” (BY2)

“...Çalışıyorsa da ya vardiyalı çalışıyor gece, çocuğu baba getiriyor, getiremiyor, aşırı devamsızlıklar oluyor. Ya ne bileyim, tekstilde çalışabilir, bilmiyorum o gibi şeylerde en iyi ihtimalle çalışıyor. Bazı etkinlikleri o yüzden de yapamıyoruz ya da hani şeyleri çünkü oradan da o eksik kalıyor mesela.” (İÖ1)

4.3.4.5. Ailelerin Fazla Müdahaleci Olması. Ailelerin gereğinden fazla sürece dahil olmak istemeleri okul yöneticisini ve öğretmeni bezdirebilmekte, eğitim-öğretim süreçlerine dahi karışmak istemeleri öğretmenin ailelere sürece dahil olma konusunda

sınır koymalarına neden olmakta ve bu durum işbirliği engeli olarak görülmektedir.

“...Bizim okul öncesinde baktığın zaman veliler çok işin içinde olmak istiyor. Her şeye karışıyor, müdahaleci bir yaklaşımı var. Bu da hem öğretmenleri hem idareyi de bezdiren durum oluyor. Bundan kaynaklı da zaman zaman gına geliyor yani...” (BA3)

“Okul öncesi olarak düşündüğümüz zaman veliler işin içine çok fazla girmek istiyor. Bazen işi sizden daha fazla bilebiliyorlar, size daha fazla... Bu da sizi nasıl diyeyim, biraz sorun çıkaran velilerle karşılaştırıyor. Örnek veriyorum, siz bir şey biliyorsunuz, sınıfta yapacağınız şeyi, planınız belli, programınız belli, yıllık, aylık, günlük bütün planlarınız belli ama veli ne öğretilmesi gerektiğine karar vermek istiyor bazen. Bunlar bence en büyük engellerden birisi veliler açısından.” (BÖ5)

4.3.4.6. Ailenin Sorumluluk Almaması. Ailenin sorumluluk almaması, kendi üzerine düşen sorumlulukların ve çocuğun eğitim öğretimle ilgili ihtiyaçlarının devlet eliyle karşılanmasını beklemesi işbirliğinin önünde önemli bir engel olarak görülmektedir.

“...Çocukla ilgili bir mesele veya onun sorumluluk almasıyla ilgili, anlatıyorsun, tamam tamam diyor geçiyor ama eyleme geçmede hiçbir şey yapmıyor. Oma ulaşamıyorsun mesela, bir şeyi değiştiremiyorsun. Çünkü bu kademede özellikle, sorunları aileyle, ailenin işe katılımıyla çözebiliyoruz. Davranışsal bir problem varsa başka faklı bir problem varsa... Onlar eyleme geçemedikleri sürece o sorun öyle kalıyor...” (BA3)

“...Bu okulda veliden hiçbir talebim olmuyor. Maddi olarak hiçbir talebim yok. Mümkün olduğu kadar kendim karşılamaya çalışıyorum ama bir şeye ihtiyaç olduğu zaman veliye söylediğim zaman veli de diyor ki devlet yapsın diyor. Devletten bekliyor her şeyi. Şimdi öyle olduğu zaman biz mümkün olduğu kadar veliyi okulla işbirliğine katamıyoruz...” (İY3)

4.3.4.7. Ailenin Zaman Ayıramaması. Aileler iş yoğunluğu ya da ev içi sorumlulukları nedeniyle işbirliğine zaman ayıramamaktadır. Bazı aileler ise farklı önceliklerinin olması ya da ilgisiz olmaları nedeniyle işbirliği etkinliklerine zaman ayırmamakta ve bu nedenle sürece dahil olamamaktadır.

“...Velinin zaman ayarlaması yapması da kendi işin imkanlarından dolayı mesela zor olabiliyor. Onlar açısından da baktığımızda; veli çalışıyor, belli saatlerde ancak hızla çocuğu bırakıyor gidiyor, kendi işine yetişmesi gerekiyor. Akşam alıyor. Genelde anneler geldiği için de annelerin de akşam evde bir illaki çocukların karnında doyurma süreci oluyor şey oluyor. Bunlar da olunca velinin de vakti kısıtlı olabiliyor...” (BY1)

“...Velinin zamanı olmuyor. Bu tür katılımlara okula gelmek istemiyor veya ona vakit ayıramıyor. İşinden, gücünden veya farklı ilgi alanları var, oraya vakit ayırmak istemiyor...” (BA3)

4.3.4.8. Ailelerin Her Şeyi Öğretmenden Beklemesi. Ailelerin eğitim öğretim süreçleriyle ilgili tüm yükü öğretmene bırakmaları ve sorumluluk alma konusundaki isteksizlikleri okul içi ve okul dışı etkinliklere katılımını azaltmakta ve böyle bir beklenti içerisinde olmaları işbirliğinin önünde engel oluşturmaktadır.

“Engellerde mesela son dönemlerde, aslında okumuş kültürlü velilerde de gördüğümüz, birazcık çok rahat annelerle karşılaşabiliyoruz. Çocuğun sınırsız bir özgürlükleri var. Ve birçok çocukla konuştuğum zaman “Zaten annem de bütün gün telefonla oynuyor.” Dediğim gibi yazıları okumazlar, ilgilenmezler ama öğretmenin her şeyi, öğretmen giydirsin, öğretmen her şeyi öğretsin, sizler de yaşıyorsunuzdur. Bu rahat anne profilleri, özellikle baktığın zaman profil

olarak baktığında dersin ki kadın böyle cahile benziyor dersin hani daha okumamış gibi görürsün onun çocuğu ettiği çocuk bir bakıyorsun ötekinkinden daha iyi ve son yıllarda en çok zorluk yaşadığınız şey onlar mesela...” (İÖ4)

“Evet. Çocuklara bir şey yaptırmak saçma geliyor hocam. Yani “Öğretmen varken biz mi yaptıracağız, o niye orada ki biz yapacaksak?” bunu ben çok duydum mesela. “Öğretmen varken kurabiye biz mi yaptıracağız?” mesela ne alaka yani gittin çocuklara, onlarla oynayacaksınız. “Öğretmen varken biz mi dışarıda boyama yaptıracağız, saklambaç oynatacağız?” mesela bunu diyenler çok oldu...” (BA1)

4.3.4.9. Ailelerin Aşırı Korumacı Tutum ve Davranışlarının Öğretmen Üzerinde Baskı Kurması. Ailelerin aşırı korumacı ve öğretmene karşı müdahaleci tutum sergilemeleri öğretmen üzerinde baskı oluşturmaktadır. Bu durum da öğretmenin aileye karşı daha mesafeli durmasına ve dolayısıyla işbirliği etkinliklerini de sağlıklı yürütememesine neden olmaktadır.

“Aşırı müdahil oluyor konuya. Bir de okul öncesi dönem çocukları oldukları için, ilk çocuklar oluyor genelde ya da çocukların en hassas oldukları dönem olduğu için daha fazla veliler üzerine düşüyor çocukların. Bu da yine çocuklarına karşı aşırı hassas olmalarına sebep oluyor. Böyle olunca en ufak bir problemde, olduğundan daha büyümüş gibi görünüyor problemler velilerin hassasiyeti dolayısıyla. Ufacık bir çocuğun burnu kanasa dahi büyük bir problemmiş gibi.” (BÖ5)

“...Son yıllardaki çocuklara bakış açısından, yani kişisel olarak bakış açılarından dolayı aileler çocukları çok koruyucu. Yani okula da çok müdahale etmeye başladılar. Müdahale etmeye başlayınca öğretmenler biraz bu konuda daha resmi, daha böyle şey davranmaya başlıyorlar.” (İY3)

4.3.4.10. Ailelerin Bahanelere Sığınması. Ailelerin okuldaki etkinliklere katılmamak için çeşitli gerekçeler öne sürmektedir. Ancak bu gerekçeler katılımcıların görüşlerine göre gerçekten işbirliği engeli oluşturmamakta, ailenin isteksizliğine bahane üretmesi olarak görülmektedir.

“Hayır çalışan veliler değil maalesef. İşi olsa anlayacağım da genelde hani yok “yaşlım var bırakamıyorum, bebeğim var bırakamıyorum” ya birazcık da bahane üretme gibi. Benim sınıf, şu anki sınıfta şey rastladığım; bir şey konusunda mesela bir etkinlik yapacağız ya da bir aile katılımı yapacağız, çok isteksizler.” (BÖ6)

“Önemsememesi, “küçük çocuğum var”, işte “çalışıyorum”, bahaneler bunlar. Ya da işte işim vardı. Unuttum diyen bile oluyor hani hocam. “Ben mesajları görmemişim” ya da işte okudum ama işte üstünden 1-2 gün geçti atıyorum, unutmuşum gibi. Yani unutmuşum, hastam vardı, küçük çocuğum vardı, işe gidiyordum gibi cevaplarla geliyorlar.” (İÖ2)

4.3.4.11. Ailenin Kendisini Yeterli Görmemesi. Ailenin etkinliklere katılmak istemesine rağmen ne yapabileceği, bilgisi ve becerisi konusunda kendine güvenmemesi ve kendini yetersiz hissetmesi sürece katılmasına engel oluşturmaktadır. Ayrıca okulla yeni tanışan aileler de süreç hakkında tecrübesiz oldukları için çekingen davranabilmekteler. Bu durum da işbirliğinin önünde engel oluşturmaktadır.

“...Yani bilmiyorum, ne niye böyle yapıyorlar onu da algılamış da değilim. Acaba yaptıracağı etkinlikte yetersiz olabileceğini mi düşünüyor acaba? Hani belki beceremem de çocuğum gülünç

duruma düşer diye mi düşünüyor? Hani olabilir? Belki el becerisi çok müsait değildir bazı şeylere. Ne bileyim belki resim konusunda, kitap okuma konusunda, belki okuma yazması yoktur mesela misal veriyorum, yapacak durumu yoktur belki. Yani öyle düşünüyorum çünkü herkesin el becerisi olmuyor bazı şeylerde.” (BA1)

“...Üç yaş grubundan evet veli iletişime geçmek istiyor ama çok daha taze olduğu için ve daha önce bir tecrübesi olmadığı için yani tabi ki abisi kardeşi gelenler dışındakileri söylüyor. Tecrübesi olmadığı için daha çekingen davranabiliyor. Ya ben gitsem ne yapacağım, şöyle mi yapacağım, böyle mi yapacağım ya yapamazsam ya şöyle ya böyle...” (BY1)

4.3.4.12. Parçalanmış Aile Olmak. Ailenin parçalanmış aile olması özellikle kırsal ve varoş mahallelerde eğitim öğretim süreçlerinde işbirliğinin sağlanmasında önemli bir engel oluşturmaktadır. Çocuk ve okulla ilgili sorumlulukların diğer ebeveyn tarafından yerine getirmesinin beklenmesi, ebeveynler arasındaki iletişim kopukluğu ya da ebeveynlerden birinin vefat etmiş olmasından dolayı diğerinin üstünde fazladan yük olması aileyle işbirliğini zorlaştırmaktadır.

“...Şimdi şöyle bir şey var bakın, varoş yerlerde bir kere bir sürü nedenleri var. En büyük problem parçalanmış aileler. Kırsal ve varoşlarda bakın burada bir araştırma yapılsın, şu veya ortaokulda en az yüzde otuzunun, kırka yakın, yarıya yakın parçalanmış ailedir. Bu en büyük etken. Şimdi öyle bir veliyle karşılaşıyoruz ki geliyor, sınıfını bilmiyor sınıfını bakın. Ama git o veliye okul suçlu, öğretmen suçlu...” (İY1)

“...Ya da işte boşanmış aile ise mesela okul aidatları diyelim anne babanın üstüne atıyor, baba anneye kalıyor anne ödesin mantığına bürünüyor. Hani kopukluklar bu noktada daha belirgin parçalanmış ailelerde ya da tek ebeveynli ailelerde. Hani bu saydığım problemler daha gün yüzüne çıkıyor... Mesela en büyük sorunu bazen anne baba arasındaki iletişim kopukluğu, parçalanmış ailelerde görüyoruz. Yani boşanmış aileler olabiliyor veya işte anne baba uzak, ölmüş vefat etmiş gibi durumlarda. Hani tek taraflı ebeveyn olduğu noktalarda bunları yaşayabiliyoruz. Tek ebeveynli çocuklarda daha çok mesela ödev konusunda veya işte toplantıya gelme gitme konusunda yetersiz kalınıyor...” (BY2)

4.3.4.13. Ailenin Uygun Olmayan Saatlerde Araması ya da Görüşme Talep Etmesi.

Ailelerin ders saatleri içerisinde görüşme talep etmeleri, öğretmenin dinlenme zamanlarında ya da gece geç saatlerde iletişim kurmak istemeleri öğretmeni zor duruma sokmaktadır. Bu durum da öğretmenle aile arasında karşılıklı anlayışın azalmasına ve aralarındaki sınırların artmasına neden olabileceği için işbirliği engeli olarak görülmektedir.

“...Demin duyduğum mesela öğretmenlerden duyduğum, okul öncesi dahil, ilkokullar dahil, zaman kavramı bitti. Gece yarısı mesela. Saat 9'da, 10'da. Aklına geldiği zaman veli arıyor. Yani buna kural koyulması lazım...” (İY3)

“...Evet görüşmek isteyen bir veli var, öğretmenimiz o süreçte sınıfını yalnız bırakmak istemiyor bir; sınıfı yalnız bıraksa içerde öğrenciler var, kapıda veli görüşmek istiyor. Belki veliyi kırmak istemiyor ama mecbur kalıyor bu duruma. Öğretmenler açımızdan bu var...” (BY1)

Okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliği ile ilgili aileden kaynaklı engeller alt temasındaki (Tablo 4.3) diğer kodlara bakıldığında babaların işbirliği sorumluluğunu annelere yüklemesi, ailenin eğitim konusunda bilinçli olmaması, küçük çocuğu olanların

katılmakta zorlanması, ailenin mesleki koşullarından kaynaklanan katılım engeli, ailenin yoğun mesaisi ve çalışma saatlerinin uygun olmaması, ailenin önyargıları ve ailenin samimiyeti suistimal etmesi kodlarına vurguda bulunulmuştur. Ayrıca bazı ailelerin okul etkinliklerini gereksiz görmesi/önemsememesi, ailelerin iletişim araçlarını aktif kullanmaması, sosyokültürel farklılıklar ve önyargı (Roman ailelere yönelik önyargı), ailenin okula gelmeden sosyal medya aracılığıyla öğretmene ulaşabilmesi ve ailenin işbirliğini destekleyici olmaması bu alt temada değinilen diğer kodlardandır. Ailelerin okul öncesi eğitimi yalnızca vakit geçirme olarak görmesi, dezavantajlı bir çevrede müdahaleci bir aile profiline sahip olmak, öğretmenin uzmanlığına güvenmeme, aile gözünde öğretmenin statüsünün önemsenmemesi ve ailenin çocuk yetiştirme tutumu ile öğretmenin tutumunun uyuşmaması kavramları da bu alt temada değinilen diğer kodlar arasındadır. Bu alt tema ile ilgili ulaşılan diğer kodlar Tablo 4.3'te gösterildiği gibidir.

4.4. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE OKUL-AİLE İŞBİRLİĞİ ENGELLERİNİN ETKİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Katılımcılara okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğinin önündeki engellerin neleri etkilediği sorulmuştur. Yöneticilerin, öğretmenlerin ve ailelerin görüşlerinden elde edilen yanıtlara göre oluşturulan okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliği engellerinin etkilerine ilişkin bulgular ile ilgili alt temalar ve kodlar Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Okul Öncesi Eğitimde Okul-Aile İşbirliği Engellerinin Etkilerine İlişkin Bulgular

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcı
Okul Öncesi Eğitimde Okul-Aile İşbirliği Engellerinin Etkilerine İlişkin Bulgular	Öğretmen üzerindeki etkileri	Aileye bilgi aktarımında bulunamamak	İÖ2
		Ailelerin gereksiz müdahalelerde bulunması sonucu eğitim-öğretim sürecinin olumsuz etkilenmesi	BÖ4
		İşbirliği eksikliğinden kaynaklı karşılıklı güvensiz bir iklim	BÖ4
		Öğretmenin iletişim için ekstra zaman kaybı yaşaması	İÖ2
		Öğretmenin sorumluluklarının artması	İÖ4
		Sınıf huzurunun bozulması/ eğitimde verimin-kalitenin düşmesi	BY4
		Aileler ve çocuklar için sosyal etkinlikler düzenleyememek	İÖ3
	Aile üzerindeki etkileri	Okula karşı ailelerde olumsuz tutum ve davranışlar oluşması	BA3
		İşbirliği eksikliğinden kaynaklı karşılıklı güvensiz bir iklim	BÖ4
		İşbirliği eksikliği nedeniyle aileyle iletişimin kopması	BÖ5
		Okul öncesi eğitimi bakımevi olarak algılamamanın yanlış beklentilere sürüklenmesi	BÖ4
	Çocuk üzerindeki etkileri	Çocuğun psikolojik ve duygusal olarak olumsuz etkilenmesi	BA5, İY4, BÖ5, İÖ3, BY1, BY3, BÖ2
		Çocukla ilgili problemlerin devam etmesi	BÖ6, BA4, BÖ3
		Çocuğun beceri kazanma zamanının uzaması	İY3

İstendik davranışları kazandırma	BÖ3
Çocuğun sorunlarıyla birebir ilgilenememek	İÖ3
Önyargıların çocuğun gelişimini olumsuz etkilemesi	BÖ4
Güvensizliğin çocuğun öğrenmesine olumsuz yansımalarının olması	BÖ4
Çocuğun kendini kötü hissetmesi	BÖ3
Çocuğun kendini dışlanmış hissetmesi	BÖ3
Çocuğun ailesi tarafından önemsenmediğini düşünmesi	İA3
Çocuğun kendini yalnız hissetmesi	BÖ6
Çocuğun ve ailenin okuldan soğuması	İA4

Tablo 4.4 incelendiğinde okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliği engellerinin öğretmen üzerindeki, aile üzerindeki ve çocuk üzerindeki etkileri olmak üzere üç alt tema ortaya çıktı. Görülmektedir.

4.4.1. Öğretmen Üzerindeki Etkileri Alt Teması

Öğretmen üzerindeki etkiler alt temasında 7 adet kod üretilmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre öğretmenin iletişim için ekstra zaman kaybı yaşaması, ailelerin gereksiz müdahalelerde bulunması sonucu eğitim-öğretim sürecinin olumsuz etkilenmesi, öğretmenin sorumluluklarının artması, sınıf huzurunun bozulması/eğitimde verimin kalitenin düşmesi ve aileye bilgi aktarımında bulunamamak okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliği engellerinin öğretmen üzerindeki bazı etkileri olarak görülmektedir. Bu alt tema ile ilgili elde edilen kodlar ve katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir.

4.4.1.1. Ailelerin Gereksiz Müdahalelerde Bulunması Sonucu Eğitim-Öğretim Sürecinin Olumsuz Etkilenmesi. Okul öncesi eğitim kademesindeki çocukların yaş grubunun kendini ifade etme yeterlilikleri henüz tam anlamıyla gelişmediği için ailelerin sürece gereksiz müdahalelerde bulunabilmesi öğretmeni ve eğitim öğretim süreçlerini olumsuz etkileyebilmektedir.

“...Öğretmenler, özellikle okul öncesinde çocuk kendini ifade edemediği için veli çok fazla dahil olduğunda daha da mağdur duruma düşebiliyor. Bu da öğretmen veli iletişimini okulun dışına tutmaya çalışırken okulun içine bu kadar yansınca aynı zamanda eğitimin kalitesini de aslında etkiliyor, düşürüyor bence.” (BÖ4)

4.4.1.2. Aileye Bilgi Aktarımında Bulunamamak. Öğretmen ile aile arasında sağlıklı iletişimin kurulamaması sınıfla ya da çocukla ilgili önemli bilgilerin aileyle zamanında paylaşılmasını engellemektedir. Ailenin bu konuda işbirliği içerisinde olmaması çocuğun mağdur olmasına ya da öğretmenin ekstra efor sarfetmesine neden olmaktadır.

“Sonuçta çocuğuyla ilgili veliye yada sınıfın genel durumuyla ilgili yada sınıfla ilgili yapılacak herhangi bir şeyle ilgili veliye bilgi aktarımında bulunamıyorum. Veli bundan bir haber. Bir haber olması da beni rahatsız ediyor çünkü yarın bir gün yapacağımız etkinlikle ilgili o çocuk ya mağdur olacak bu etkinlikle ilgili ya da benim ayrıca bilgi vermem gerekiyor...” (İÖ2)

4.4.1.3. Öğretmenin İletişim İçin Ekstra Zaman Kaybı Yaşaması. Ailenin işbirliği

içerisinde olmaması, toplantılara katılmaması ve toplantıda alınan kararları merak edip sormaması öğretmenin gerekli bilgileri iletmek için ekstra zaman kaybı yaşamasına neden oluyor.

“...Bu da bana dediğim gibi ekstra bir telefonla konuşma süresi uzatıyor. Bir de ben neden? Yani ben bekliyorum ki veli merak etsin, madem katılmadınız (veli toplantısı) değil mi? En azından “Hocam müsait olduğunuz zaman bana bilgi verir misin?” veya bir gelsin müsait zamanında uğrasın onu da yapmıyorlar. Onlar yapmayınca mecburen yine bu işlerle ilgilenecek olan kişi ben olduğum için ayrıca bilgi vermek durumunda kalıyorum.” (İÖ2)

4.4.1.4. Öğretmenin Sorumluluklarının Artması. Ailelerin işbirliği içerisinde olmayışı, okul ve sınıf için yardım gereken konularda sorumluluk almamaları öğretmenin iş yükünü artırmaktadır.

“...Gittim, köy yerinde bir halı var, belki 10 yıldır ayaklarını basmışlar, çamur içinde. Camlar pislik içinde, her yer fareler bilmem ne. Fena. Ben baktım oradaki köydeki hanımlara söyledim gelin beraber yıkayalım. Hepsi de “yok bizim tarlada işimiz var, şuyumuz var, buyumuz var.” İnan kayınvalidemle biz orayı güzelce temizledik. Eşimle, kayınpederim orayı boyadılar. Yani ben şey olarak kalmadım. Burası pis, ben bu şekilde oturayım, öğretmenlik yapayım diye düşünmedim. Götürüp çeşmenin başında oyuncakların hepsini, hani o peluş oyuncakları evime götürdüm, yıkadım, diğerlerini çeşmenin başında yıkadım...” (İÖ4)

4.4.1.5. Sınıf Huzurunun Bozulması/Eğitimde Verimin-Kalitenin Düşmesi. Öğretmen-aile ya da öğretmen-okul yöneticisi arasında işbirliği ve sağlıklı bir iletişim yoksa, sorunlar varsa bu durum öğretmenin motivasyonunu düşürebiliyor ve mutsuz olmasına sebep olabiliyor.

“Yani bir kere sınıfımızdaki huzurunu kayırabilirsiniz. Eğer velilerinizle iletişim kurmakta sıkıntı yaşıyorsanız, problem yaşıyorsanız. Sınıfınızda mutlu olmazsınız çünkü okul öncesi eğitim sadece okulda olan bir şey değil. Evi de dahil ediyorsunuz davranışın sürekliliğini sağlamak için. Sınıfınızda mutlu olmazsınız, hedeflerinize ulaşmakta sıkıntı yaşarsınız. Ya da müdürden kaynaklı problem yaşıyorsa bu okul artık tercih edilmeyebilir, farklı bir algı oluşturabilir. Müdürle öğretmen arasında bir problem yaşıyorsa bu ister istemez yine çocuklara yansır, velilere yansır, böyle bir sıkıntı yaşarsınız. Çalışma huzurunuz bozulur, çalışma huzurunun bozulması da verimsiz eğitim etkinlikleri demektir, çocuğa da bir şey kazandıramazsınız. Yani mutsuz öğretmen, mutsuz çocuklar, mutsuz aileler olarak bir sarmala döner. Eğitimi çok büyük oranda etkiler işte aslında. Temeline geldiğimizde kaliteli ve verimli eğitim etkinliklerinden uzakta kalırsınız.” (BY4)

Okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliği engellerinin öğretmen üzerindeki etkileri alt temasındaki (Tablo 4.4) diğer kodlara bakıldığında okul-aile işbirliğinin sağlanamadığı durumlarda öğretmen aileyle karşılıklı güven duygusunun eksikliğinin olduğu bir iklimde süreci ilerletmeye çalışmak zorunda kalır. Aynı zamanda ailelerle işbirliği içerisinde olmanın eksikliğiyle hem aileler hem de çocuklar için okul içi veya okul dışı sosyal etkinlikler düzenlemekte zorlanabilmesi ya da hiç gerçekleştirememesi nedeniyle öğretmenin fazladan efor sarfetmesini gerektirebilen ve mesleki yükünü artıran kavramlarının yer aldığı görülmektedir.

4.4.2. Aile Üzerindeki Etkileri Alt Teması

Aile üzerindeki etkileri alt temasında dört adet kod üretilmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre okula karşı ailelerde olumsuz tutum ve davranışlar oluşması, işbirliği eksikliğinden kaynaklı karşılıklı güvensiz bir iklim, işbirliği eksikliği nedeniyle aileyle iletişimin kopması ve okul öncesi eğitimi bakımevi olarak algılamanın yanlış beklentilere sürüklemesi okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliği engellerinin aile üzerindeki etkileri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu alt tema ile ilgili elde edilen kodlar ve katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir.

4.4.2.1. Okula Karşı Ailelerde Olumsuz Tutum ve Davranışlar Oluşması. Ailelerle sağlıklı bir işbirliği kurulamadığında aileler okuldan uzaklaşarak kendi içlerinde çözüm yolları aramaya, dedikodulara ve okula karşı önyargıların oluşmasına sebep olmakta bu durum da hem öğretmenin hem de okulun dışarıya kötü yansıtılmasına kaynak oluşturmaktadır.

“İşbirliği olmayınca neler oluyor? Veli kısmı kaynar. Oradaki kontrolü de idare oradan yani kontrol de sağlayamaz olur. Kendi içerisinde, kendi çözüm yolları arar, okula karşı önyargısı oluşur. İşte dedikodu olur, bunlara sebep olur. Okulun imajını sarsacak bir yayın aracı, söylemler olur, öğretmeni kötüler, idareyi kötüler...” (BA3)

4.4.2.2. İşbirliği Eksikliğinden Kaynaklı Karşılıklı Güvensiz Bir İklim. Öğretmen ve aile arasında işbirliği kurulamaması hem öğretmen hem de aile açısından karşılıklı bir güvensizlik ortamı oluşmasına neden olabilmektedir.

“Hem öğretmen açısından hem de veli açısından güvenilmez bir ortam oluyor. Yani ne öğretmen güvenip de veliye açıkça çözüm üretecek şeylerle gidebiliyor ya da olan sorunu direkt söyleyebiliyor ne de veli öğretmenden gelen şeyleri gerçek algılayıp dikkate alabiliyor. İki tarafın da güveni sarsılıyor, iletişim çok sağlıksız hale geliyor...” (BÖ4)

4.4.2.3. İşbirliği Eksikliği Nedeniyle Aileyle İletişimin Kopması. Aileyle öğretmen arasında işbirliği kurulamadığında önce aile ile öğretmen arasında iletişimin kopmasına sonra da doğal olarak çocukla olan iletişimin kopmasına neden olabilmektedir.

“Önce veliyi kaybediyorsun, veli ile iletişim kayboluyor. Veli ile iletişim kaybolunca bir müddet sonra çocukla da iletişim yavaş yavaş kaybolmaya başlıyor. En büyük etkisi bu. Müdür de tabi, idareciler de bu işin üç sacayağından birisi. Müdür de idareciler de bu konuda, iletişimin kopması.” (BÖ5)

4.4.2.4. Okul Öncesi Eğitimi Bakımevi Olarak Algılamanın Yanlış Beklentilere Sürüklemesi. Okul öncesi eğitim kurumunun eğitim-öğretim hizmetlerinden ziyade, çocuğun zaman geçirdiği ve “bakım” hizmetlerinin verildiği bir kurum olarak görülmesi aileler açısından işbirliğini önemsiz kılmakta ve ailelerin yanlış algı ve beklentilerle hareket etmesine neden olmaktadır.

“...Şöyle önyargılara şunu da ekleyeceğim aslında, bizim eğitim kurumu değil de hala senelerdir bakım kurumu gibi algılanmamızdan kaynaklı. Yani örneğin bizim yaptığımız sözleşmede temel yeterliliklerini, öz bakım becerilerini yapması gerektiğini yazıyorken, hala yardımcı personelimiz olmasına rağmen, birçok şeyde yardımcı olmalarına rağmen, büyük tuvaletini yaptığı takdirde dahi, “Neden temizlenmiyor?” ya da “Neden uyku saati yok?” gibi dönütler alıyoruz. Bu o kadar büyük bir engel ki aslında okul öncesi adına çünkü bir eğitim kurumu, ilkokula hazırlama olarak geliyorken, biz veli ile iletişimi, temelden direkt kuramıyoruz bu bağlamda. Çünkü onların beklentisi tamamen ne olursa olsun çocuk gelişmese de zamanını burada geçirsin...” (BÖ4)

4.4.3. Çocuk Üzerindeki Etkileri Alt Teması

Çocuk üzerindeki etkileri alt temasında 12 adet kod üretilmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre çocuğun psikolojik ve duygusal olarak olumsuz etkilenmesi en çok karşılaşılan, çocukla ilgili problemlerin devam etmesi daha sonra en çok karşılaşılan okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliği engellerinin çocuk üzerindeki etkileri olarak görülmektedir. Çocuğun ailesi tarafından önemsenmediğini düşünmesi, çocuğun beceri kazanma zamanının uzaması ve çocuğun kendini yalnız hissetmesi okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliği engellerinin çocuk üzerindeki diğer bazı etkilerindendir. Bu alt tema ile ilgili elde edilen kodlar ve katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir.

4.4.3.1. Çocuğun Psikolojik ve Duygusal Olarak Olumsuz Etkilenmesi. Ailenin işbirliği içerisinde olmaması ve çocuğun özellikle arkadaşlarının ailelerinin okula geliş-gidişine, öğretmeniyle nasıl işbirliği içinde olduğuna ya da onları sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere katıldığını gözlemlediğinde, kendi ailesiyle ilgili bu eksikliği hissetmekte, bu durum çocuğu psikolojik ve duygusal olarak olumsuz etkilemektedir.

“...Ve engellerin sonucunda da olan çocuğu oluyor yani. Başka hiçbir şeye değil... Çocuk etkileniyor yani. Tamam öğretmen profesyonelse bunu sınıfına yansıtmaz veya o çocuğun annesiyle yaşadığı sıkıntıyı ya da babasıyla yaşadığı sıkıntıyı o çocuğa yansıtmaz. Ama herkes öyle mi? Şimdi bunu da düşünmek lazım biz öğretmen olarak. Acaba herkes böyle mi? İşte böyle miyiz acaba? Onu da bilmiyorum.” (İY4)

“Şöyle, çok geniş kapsamlı bir soru. Dediğiniz gibi etkinliklerde, yapılan etniklerde çocuğun aile durumu kötü mesela maddi olarak, malzemesini almamış, göndermemiş. Şimdi sınıfta ya bu çocuğa malzeme arıyoruz ekstradan bir tane bulmak için ya kendimiz alıyoruz bu çocuğu etkinliğe katabilmek için, mağdur olmasın diye. Çocuk yine mağduriyet yaşıyor yani sonuçta diğer arkadaşları kendi kutusundan mesela malzemesini çıkarken o çocuk bizden bekliyor ya da kendi kutusu olmadığı için bir mahcubiyet yaşayabiliyor, böyle bir engel oluyor.” (BÖ5)

“...Uyuşturucu ve benzeri materyalleri kullanan velilerin çocuklarından çok büyük bir randıman alamıyoruz. Alamamamızın sebebi işte evde ilgi yok. Sizin okulda öğrettikleriniz evde karşılamıyor. Çocuk okuldan belki de bunu çok fazla hissetmiyoruz ama eve gitmek istemiyor. Evde neyle karşılaşacağını biliyor. Sabahleyin çocuk gelecek, çocuk hangi ruh haliyle kalkıyor. Nasıl okula geliyor?...” (İÖ3)

“...İşte diğer veliler geldiği zaman, kendi öğrencisinin velisi gelmediği zaman öğrenci diğer arkadaşlarından şey duruma kalıyor mesela. “Benim de hani ailem gelsin” diye istiyor. Veli gelmiyor bu sefer. Çocuk mahcup duruma düşüyor...” (BA5)

4.4.3.2. Çocukla İlgili Problemlerin Devam Etmesi. Öğretmen ve aile arasında yaşanan

işbirliği eksiklikleri çocuğun hem sınıf hem ev ortamında birlikte desteklenebilmesine engel olmakta ve çocukta görülen gelişim ve davranışsal problemlerin çözülmeden devam etmesine sebep olabilmektedir.

“Mesela çocuğun problemini çözemiyoruz. Açıkçası sürüyor da sürüyor. Uzun zaman alıyor ya da çözmemiz. Tek taraflı çözüm üretilmiş oluyor. Mesela ben burada kural koymaya çalışıyorum, evde suistimal ediliyor. Ya da ben burada bir şeyler yapmaya çalışıyorum çocukla ilgili... Yani yavaş ilerliyor süreç açıkçası. Çocuğun gelişimiyle ilgili ya da kuralları oturtmasıyla ilgili süreç baya bir uzun mesafeye yayılıyor. Ya da oturmuyor tam bazı şeyler.” (BÖ6)

“Yani şöyle hani çocuğumla alakalı hassas noktaları gözden kaçırabilirim. Ya da çocuğumdaki bir davranış değişikliği, olumlu ya da olumsuz yönde, bunun hani sebebini saptayamam. Ya da ben çocuğumda fark ettiğim, olumsuz gördüğüm bir davranışı düzeltmeye çalıştığımda eğer öğretmenimizle aramızda bir işbirliğimiz yoksa tek başıma benim bununla mücadele ediyor olmam da gerekli sonucu vermeyecektir yani. O yüzden aslında çocuğumuzun ilerleyebilmesi için her zaman bir işbirliği içinde olmamız gerekiyor. Gerekli gelişim ve ilerleme sağlanamıyor.” (BA4)

4.4.3.3. Çocuğun Ailesi Tarafından Önemslenmediğini Düşünmesi. Aile işbirliği konusunda üstüne düşen sorumluluğu yerine getirmediğinde ve ilgisiz davrandığında çocuk ailesi tarafından önemslenmediğini düşünebilir hatta bu durum çocuğun arkadaşları tarafından bile fark edilebilir hale gelebilir.

“Çocuk bir kere önemslenmediğini düşünür. Hiçbir şekilde yapamadığında. Orada arkadaşlarının yanında herkes yapıp gelmiş. Anne ben niye yapmıyorum diye bir şeye düşebilir. Garipsemeye düşebilir yani. Biz bunu yaşadık çünkü. Ay ay bizim günümüz vardı. Anne baba ayrı. Yani çocuğu o yapar, o taraf yapar diye düşünmüş etkinliğini. Diğeri diğer taraf yapar diye düşünmüş. Ama o hafta geldiğinde benim kızım bile fark etti. Anne normalde onun haftasıydı ama onunla ilgilenmemişler diye. Mesela o çocuğun düştüğü durumu ben düşünemiyorum. Yani benim kızım bile fark ettiyse o nasıl olmuştur? Yani o yüzden böyle sıkıntılar olabiliyor. Çocuk da fark ediyor. Kendini dışlanmış, annesinin onu önemsemediğini düşünüyor. Çekingen davranıyor... Çocuk kendini yalnız, önemslenmediğini düşünüyor. Bu şekilde. Öğretmeniniz bununla ilgili uyarıyor, tabii ki yapıyor ama o olduktan sonra o yıpratıcı etkisi zaten çocukta kaldı. Yani tekrarlanmayacak da o zaten yıkıldı şu anda.” (İA3)

4.4.3.4. Çocuğun Kendini Yalnız Hissetmesi. Ailenin katılım konusundaki eksikliği, özellikle de çocuk diğer ailelerin katılımlarını gördükçe, çocuğun kendisini değersiz ve yalnız bırakılmış hissetmesine neden olabilmektedir.

“...Mesela çocuk birazcık da şey hissediyor kendini. Mesela aile katılımları oluyor. Gelen velileri görüyor, “Benim annem niye gelmedi?” Bu sefer onu duygusal olarak desteklemek zorunda kalıyorum; “Ben annenle konuşacağım, anneni ikna edeceğim, sen üzülme.” tarzında. Çocuğu ikna edeceksin. Ben onu da kullanıyorum. Mesela diyorum ki “gelmezseniz bakın çocuklar takip ediyor, görüyor, üzülmüyor” diyorum. Hani “bu şekilde bırakmayın çocukları” diyorum ama maalesef bazen gelmeyince gelmiyorlar.” (BÖ6)

4.4.3.5. Çocuğun Beceri Kazanma Zamanının Uzaması. Aile ve öğretmen arasında işbirliği sağlanamadığında, okulda kazandırılmak istenilen beceriler evde yeteri kadar pekiştirilememektedir. Bu durum da çocuğun beceri kazanma zamanının uzamasına neden olabilmektedir.

“...Yani eskiye nazaran veli ile, öğretmen veli ile okul arasında bir kopukluk var. Bu kopukluk, öğretmenin bağımsız çalışmasını sağlıyor. Tekrarı ve evde unutmama anlamında, beceri kazanma yönünde biraz zamanı uzatıyor.” (İY3)

Okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliği engellerinin çocuk üzerindeki etkileri alt temasındaki (Tablo 4.4) diğer kodlara bakıldığında çocuğun sorunlarıyla birebir ilgilenememek, istedik davranışları kazandırılmama, önyargıların çocuğun gelişimini olumsuz etkilemesi ve güvensizliğin çocuğun öğrenmesine olumsuz yansımalarının olması kodlarına vurguda bulunulmuştur. Ayrıca çocuğun kendini kötü hissetmesi, çocuğun kendini dışlanmış hissetmesi, çocuğun ve ailenin okuldan soğuması kavramları da bu alt temada değinilen diğer kodlar arasındadır.

4.5. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE OKUL-AİLE İŞBİRLİĞİ ENGELLERİNİN ÇÖZÜM ÖNERİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Katılımcılara okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliği engellerinin çözüm önerileri sorulmuştur. Yöneticilerin, öğretmenlerin ve ailelerin görüşlerinden elde edilen yanıtlara göre oluşturulan okul-aile işbirliği engellerinin çözüm önerilerine ilişkin bulgular ile ilgili alt temalar ve kodlar Tablo 4.5’te sunulmuştur.

Tablo 4.5. Okul Öncesi Eğitimde Okul-Aile İşbirliği Engellerinin Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcı
Okul Öncesi Eğitimde Okul-Aile İşbirliği Engellerinin Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular	Bürokratik ve politik işbirliği engellerine yönelik çözüm önerileri	Okul öncesi eğitimin zorunlu olması	BY4, BY5, İY4, İY1
		Ailelerin zaman geçirebilecekleri ve öğretmen-aile görüşmelerinin yapılabileceği uygun fiziksel ortamlarının oluşturulması	BÖ1, BA4
		Öğretmen-aile görüşmelerinin randevu sistemine bağlanması	BY1
		Eğitim politikalarının aile eğitimi üzerine daha fazla yoğunlaştırılması	BA3
		Öğretmenin konum ve statüsünün artırılması	BÖ4
		Öğretmenin ve yöneticinin görüşlerini dikkate alan politikaların üretilmesi	BY3
		Bakanlığın, öğretmene elini güçlendirecek yetkiler vermesi	BY3
		Okulun tavsiyesiyle ailelerin zorunlu aile eğitimine tabi tutulmaları	BY3
		Okullara kadrolu yardımcı personel verilmesi	BY5
		Daha temelden kız çocukların eğitime önem verilmesi	İY1
		Eğitim politika yapımcılarının sahadan ve tecrübeli kişilerden seçilmesi	İY3
		Her kurumda tecrübeli öğretmenlerin bulunması	İY3
		Sosyal medya aracılığıyla işbirliği sağlanması	İY4
		Yönetici ve öğretmenlerin evrak yükünün azaltılması	BÖ1
		Oryantasyon sürecinin ailelerle başlatılması	BÖ1

Yöneticiden kaynaklı işbirliği engellerine yönelik çözüm önerileri	Sınıftaki öğrenci sayısının kalabalık olmaması	BÖ1
	Okul yönetiminin okul-aile işbirliğini daha destekleyici olması	İÖ1, BA4, BÖ1
	Yöneticinin iletişime açık olması/güvenilir olması	BY1
	Sabahçı-öğrenci seçiminde çalışan ailelere kolaylık sağlanması	İY2
	Yöneticinin iletişim becerilerini artırıcı eğitimlere katılması	BY1
	Okul yönetiminin ailenin yanında öğretmeni desteklemesi	BÖ4
Öğretmenden kaynaklı işbirliği engellerine yönelik çözüm önerileri	Toplantıların ve etkinliklerin ailelerin mesai saatlerine uygun hale getirilmesi	BA1, BA2, BY2, BÖ1, İÖ2
	Öğretmenin aileyle empati kurması	İÖ1, BÖ1, BÖ6
	Ailelerin önyargılarını kırmak ve okulu sevdirmek	BY3, BÖ5, BÖ1
	Öğretmenin çevreyi göz önünde bulundurarak esnek görüşme planları yapması	BÖ2, BY2
	Aileyi okula çekebilecek etkinliklerin-projelerin planlanması	İY1, BÖ1
	Yüz yüze iletişim kurulması	İA4, BY3
	Öğretmenin iletişim becerilerine sahip olması	BY2, İY4
	Öğretmenin iletişimi sürdürülebilir kılması	BÖ1, BY4
	Okul/sınıf dışı sosyal etkinlikler düzenlemek	BY2, BÖ2
	Öğretmenin bireysel görüşme yollarını kullanması	BÖ6, İA1
	Ailelerin mesleki yeteneklerine göre okul işlerine dahil edilmesi	BA1, BY4
	Öğretmenin aileyle samimi ve açık bir iletişim kurması	İY4, İÖ1
	Aile katılım ve görüşme takviminin önceden planlanarak ailelerle paylaşılması	BY2, BÖ2
	Öğretmenin aileleri işbirliğine güdülemesi	BA3, BÖ6
	Öğretmenin işbirliği için daha fazla çabalaması	BY3
	Öğretmenin iletişim kurma konusunda ısrarcı olması	BÖ3
	Öğretmenin aileye ilgili davranması	İY3
	Öğretmenin bireysel ilgi ve takip göstermesi	İÖ4
	Öğretmenin olumsuz durumları olumlularla birlikte yumuşatarak söylemesi	BY1
	Ulaşılamayan aileler için ev ziyaretleri yapılması	BA3
	Ailelerin çalışan-çalışmayan, zengin-yoksul oluşlarına göre okul işlerine dahil edilmesi	BY4
	Ailenin maddi durumuna uygun okul etkinlikleri düzenleme	BÖ2
	Öğretmenlerin, ailelere aşırı maddi ve manevi yükler yüklememesi	İÖ1
	Öğretmenin aileyi iyi tanıması	İÖ1
	Öğretmenin farklı yöntemlerle aileyi okulda tutması	BÖ3
	Öğretmenlerin ailelere yönelik daha teşvik edici söylemler kullanması	BA1
	Öğretmenin aileye yol göstermesi ve rehber olması	BY2
	Öğretmenin bireysel iletişim yöntemlerini kullanması	BÖ2
	Öğretmenin toplantıları keyifli kılması	BÖ3
	Ailenin güvenini kazanmak	İÖ4
	Öğretmenin işini severek yapması	İÖ4
	Öğretmenin babayı da okul içi etkinliklere katması	BY4
	Öğretmenlerin ailelere karşı önyargılarının son bulması	BÖ4
	Ölçülü ve dengeli bir iletişim süreci yürütmek	BÖ4
	Öğretmen ve ailenin tecrübelerini birleştirmesi	BY4
	Öğretmenin yönetici-aile arasında köprü görevi görmesi	BY2

Aileden kaynaklı işbirliği engellerine yönelik çözüm önerileri	Aileyle yaşanan sorunları profesyonelce yönetmek	BY1
	Ailelerin eğitimler yoluyla işbirliği konusunda bilinçlendirilmesi	BÖ5, BA5, BÖ3, İY1, İA2
	Ailenin eğitim-öğretim sürecini gözlemlemesine fırsat vererek empati kurmasını sağlamak	BY1, BÖ1
	Aileleri okul öncesi eğitimin önemi ve gerekliliği konusunda bilinçlendirmek	İY2
	Öğretmenin aileleri uzman kişilere yönlendirmesi	BÖ3
	Anne-babanın işbirliği etkinliklerine sırayla katılım göstermesi	BA2
	Öğretmenlerin emeğinin fark edilmesi	BA2
	Öğretmenin tavsiyelerine uyma	İA4

Tablo 4.5 incelendiğinde okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğinde bürokratik ve politik işbirliği engellerine, yöneticiden kaynaklı işbirliği engellerine, öğretmenlerden kaynaklı işbirliği engellerine ve aileden kaynaklı işbirliği engellerine yönelik çözüm önerileri olmak üzere dört alt tema ortaya çıktığı görülmektedir.

4.5.1. Bürokratik ve Politik İşbirliği Engellerine Yönelik Çözüm Önerileri Alt Teması

Bürokratik ve politik işbirliği engellerine çözüm önerileri alt temasında 16 adet kod üretilmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre okul öncesi eğitimin zorunlu olması en çok karşılaşılan, ailelerin zaman geçirebilecekleri ve öğretmen-aile görüşmelerinin yapılabileceği uygun fiziksel ortamlarının oluşturulması sonra en çok karşılaşılan çözüm önerisi olarak görülmektedir. Bakanlığın, öğretmene elini güçlendirecek yetkiler vermesi, öğretmen-aile görüşmelerinin randevu sistemine bağlanması, yönetici ve öğretmenlerin evrak yükünün azaltılması ve eğitim politikalarının aile eğitimi üzerine daha fazla yoğunlaşılması bürokratik ve politik işbirliği engellerine diğer çözüm önerilerindendir. Bu alt tema ile ilgili elde edilen kodlar ve katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir.

4.5.1.1. Okul Öncesi Eğitimin Zorunlu Olması. Okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi hem bu kademede verilen eğitim-öğretim süreçlerinin öneminin anlaşılmasını sağlayabilir hem de devletin taşıma ve maddi ihtiyaçları karşılama sorumluluğunu artıracığından, ekonomik nedenlerle katılım göstermeyen aileler için destekleyici bir çözüm olabilir. Bu sayede aidat gibi engeller ortadan kalkar ve okul-aile iş birliği güçlenebilir.

“Bunun içinde okul öncesinin zorunlu olması gerekiyor. Aslında zorunlu eğitimin de bazı hani şeyleri de var, handikapları da var ama yani okul öncesinde hani bu tür sıkıntılara çözüm bulunup, okul idaresinin bir muhasebe mantığında veya diğer okulların da aynı şekilde muhasebe mantığında ilerlemelerine ben karşıyım mesela...” (BY5)

“...En başta zorunlu olmalı. Zorunlu olduktan sonra devletin bize sahip çıkması gerekiyor. Daha

sonra zaten veli eminim, o zaman biz sınıf öğretmeninin gördüğü değeri yavaş yavaş görürüz gibi geliyor bana...” (İY4)

“Şu var tabii mutlaka aidatlar da önemli ama bunu zorunlu hale getirirsen bunun önüne geçersin. Yani bunun taşınmasını da yapacaksın, bir takım ihtiyaçlarını da. Ya şimdi zorunlu eğitimde şimdi dersiniz bizim derdimiz çok büyük, siyasete kaçacak. Şimdi zorunlu eğitim dediğiniz zaman A’dan Z’sini devlet karşılamak zorunda.” (İY1)

4.5.1.2. Ailelerin Zaman Geçirebilecekleri ve Öğretmen-Aile Görüşmelerinin Yapılabileceği Uygun Fiziksel Ortamlarının Oluşturulması. Katılımcıların görüşlerine göre okul ortamında aile katılımı ve öğretmen-aile görüşmelerine uygun alanlar oluşturulması gerektiğini belirtmektedir. Okul bahçelerinin yaşam alanı gibi düzenlenmesi, toplantı ve etkinlikler için uygun alanların oluşturulması aile katımlı etkinliklerin daha rahat planlanmasını sağlayacak ve okul-aile işbirliği sürecini destekleyecektir.

“...Bence okulların fiziksel ortamında uygun olması, bence bu da çok etkili. Hani böyle bahçe, okulların bahçeleri, yaşam alanı gibi düzenlense ve veliler biraz daha okulda vakit geçirirse. Şu an için velilerin okullarda vakit geçirmesi bizim için büyük bir problem çünkü onlara ayrılacak ayrı bir alanımız olmadığı için. Sınıfların önünde bekliyorlar çocuklar alışana kadar ve bence bu da etkili. Yani okulların fiziksel ortamı çok önemli bence... Yani hani okullar biraz daha böyle yaşam alanı gibi dizayn edilirse veliler de orada vakit geçirebilirse biraz daha okul aileyle iş birliği sağlanabilir.” (BÖ1)

“Yani şöyle, okulun evet bir prosedürü olabilir mesela hani velilerin okulda sınıfta etkinlik yapmasına uygun bulmadığına dair hani böyle bir uygulamaları olmayabilir. Ya da sınıf ortamı buna uygun değildir. Alan, yeterlilik ya da işlenecek o seneki etkinlikler, projeler buna uygun olmayabilir. Bunlar bir engel olabilir ama birazcık da öğretmenin tavrıyla da alakalı olabilir...” (BA4)

4.5.1.3. Öğretmen-Aile Görüşmelerinin Randevu Sistemine Bağlanması. Öğretmen ve aileler arasındaki görüşmelerin daha düzenli, sağlıklı ve verimli gerçekleşebilmesi için bir sisteme bağlanması zaman ve verimlilik açısından işbirliği engellerine çözüm sunabilir.

“...Yani velinin de öğretmenin de aslında herkesin yani bir insanla olduğu, o gün yorgun olabileceği; ben demiyorum hiç görüşmesin ama bunun bir sisteme bağlanması gerektiğini düşünüyorum...” (BY1)

4.5.1.4. Eğitim Politikalarının Aile Eğitimi Üzerine Daha Fazla Yoğunlaşılması. Okul öncesi eğitimde karşılaşılan işbirliği engellerinin aşılabilmesi için önce ailenin eğitim ve bilinç seviyesinin yükseltilmesi için devlet eliyle ve bakanlık düzeyinde yapılacak planlamalara ihtiyaç duyulmaktadır.

“Burada ailenin eğitimine düşüyor. İşte burada da daha çok okuldan ziyade işte bakanlık düzeyinde veya işte devlet düzeyinde politikalara ihtiyaç var. Yani daha genel.” (BA3)

4.5.1.5. Bakanlığın, Öğretmene Elini Güçlendirecek Yetkiler Vermesi. Okulun ve öğretmenlerin yetkilerinin genişletilmesi ve okullarda yaşanan sorunlarla ilgili sundukları

çözümlerde öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin yalnız bırakılmaması ve dikkate alınması gerekmektedir. İşbirliğine yanaşmayan ya da özellikle ihmalkar ailelerle karşılaşıldığında öğretmen ve yöneticilerin yalnızca gözlem yapan ve tavsiyede bulunan değil, sürece yön veren kişiler olması ailelerin işbirliğine daha aktif katılımlarını sağlayabilir.

“Şimdi şöyle, öğretmen de idareci de zaman zaman çaresiz kalabiliyor ne yazık ki. Biz bu anlamda yalnız bırakıyoruz. Hani bakanlığın bize yetki vermesi gerekiyor bence okullara. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığından ayrı olarak, baktık aile çocukla yeterince ilgilenmiyor, baktık ihmal ediyor, baktık işbirliğine yanaşmıyor. Bir eğitim bence tasarlanmalı. Biz bu gibi durumları fark ettiğinizde kişinin adını vermeliyiz, kişi o eğitime tabi olmalı...” (BY3)

4.5.1.6. Yönetici ve Öğretmenlerin Evrak Yükünün Azaltılması. Okul yönetimi ve öğretmen üzerinde evrak yükünün fazlalığı, çocuğa ve aileye ayrılacak zamanın bu alanda harcanmasına neden olmaktadır. Bu nedenle okul yönetimi ve öğretmen üzerindeki evrak yükü azaltılmalıdır.

“Evet, bence zaten öğretmenlikte de idarede de evrak yükü çok fazla. Milli Eğitim tarafından bu evrak yükü azaltıp önceliğin işte veliyle, toplumla, öğrencilerle iletişim olduğunu yani hani bizim işimiz insan ama mesela bu bir o kadar da evrakla uğraşıyoruz. Evrak yükü azaltılırsa idarenin belki bu anlamda daha şey yapılabilir...” (BÖ1)

Okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliği ile ilgili bürokratik ve politik işbirliği engellerine çözüm önerileri alt temasındaki (Tablo 4.5) diğer kodlara bakıldığında öğretmenin konum ve statüsünün artırılması, öğretmenin ve yöneticinin görüşlerini dikkate alan politikaların üretilmesi, okulun tavsiyesiyle ailelerin zorunlu aile eğitimine tabi tutulmaları, okullara kadrolu yardımcı personel verilmesi, daha temelden kız çocukların eğitime önem verilmesi ve eğitim politika yapımcılarının sahadan ve tecrübeli kişilerden seçilmesi kodlarına vurguda bulunulmuştur. Ayrıca her kurumda tecrübeli öğretmenlerin bulunması, sosyal medya aracılığıyla işbirliği sağlanması, oryantasyon sürecinin ailelerle başlatılması ve sınıftaki öğrenci sayısının kalabalık olmaması kavramları da bu alt temada değinilen diğer kodlar arasındadır.

4.5.2. Yöneticiden Kaynaklı İşbirliği Engellerine Yönelik Çözüm Önerileri Alt Teması

Yöneticiden kaynaklı işbirliği engellerine çözüm önerileri alt temasında beş adet kod üretilmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre okul yönetiminin okul-aile işbirliğini daha destekleyici olması en çok karşılaşılan yöneticiden kaynaklı işbirliği engellerine çözüm önerisi olarak görülmektedir. Yöneticinin iletişime açık olması/güvenilir olması, sabahçı-öğlenci seçiminde çalışan ailelere kolaylık sağlanması, yöneticinin iletişim becerilerini artırıcı eğitimlere katılması ve okul yönetiminin ailenin yanında öğretmeni desteklemesi

yöneticiden kaynaklı işbirliği engellerine diğer çözüm önerileridir. Bu alt tema ile ilgili elde edilen kodlar ve katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir.

4.5.2.1. Okul Yönetiminin Okul-Aile İşbirliğini Daha Destekleyici Olması. Okul yönetiminin öğretmene desteği ve işbirliği konusunda motivasyon sağlaması öğretmeni işbirliği konusunda daha istekli hale getirebilir.

“Çözüm, öncelikle idarenin buna destek olması gerekiyor. Yani aileyi birazcık daha fazla işin içerisinde tutarak...” (BA4)

“Yani evet, aynen öyle, çünkü bence idare bir şeyleri biraz daha böyle tatlı dille belirttiği zaman öğretmen de onu yapmaya daha istekli oluyor. Okul öncesinde özellikle eylül ekim aylarında o kadar fazla sıkıntıyla karşılaşıyor ki öğretmen, bence öncelikli olarak müdürün söylediklerini önemsediklerine öncelik veriyorlar (aileler). Müdür de okul-aile işbirliğini önemsemeyince kalıyor, bence biraz daha öğretmen tarafından da geri plana itilebiliyor... Evet, şöyle, yani dediğim gibi yani müdürle öğretmen arasındaki ilişki çok önemli. İdareyle öğretmen arasındaki ilişki yani evet gerçekten böyle aralarında olumlu bir ilişki varsa, müdür de gerçekten okul-aile işbirliğine önem veriyorsa, öğretmen bunun için daha da çabalayabilir bence...” (BÖ1)

4.5.2.2. Yöneticinin İletişime Açık Olması/Güvenilir Olması. Okul yönetiminin iletişime açık olması ve güven vermesi ailelerin işbirliğine daha ılımlı yaklaşmasını sağlamaktadır.

“Yani müdür olarak bakacak olursak en baştan başlayayım o zaman, yani görüşmek, insanlardan bir şey öğrenmeye kapalı olmamaları lazım... İletişime açık olması lazım ve güven sağlayıcı olması lazım. En önemlisi de bence bu yani iletişime açık olacak ve bence güvenilir olduğunu ispat etmesi lazım. Bu da şeffaflıktan geçiyor bence, yani her şeyi şeffaflıkla ve kendini de yetiştirmesi lazım...” (BY1)

4.5.2.3. Sabahçı-Öğlenci Seçiminde Çalışan Ailelere Kolaylık Sağlanması. Ailelerin mesai durumlarına göre sabahçı ya da öğlenci grubu seçmelerinde kolaylık sağlanması, ailelerin işbirliğine daha rahat dahil olmasını da kolaylaştırıcı etki sağlayabilmektedir.

“...Bir de ben şunu özellikle vurguluyorum, bizde ikili eğitim var, sabahçı öğlenci gruplarımız var. Çalışan aileler var. Hangisinin hangi grubu tercih edeceğini biz onların kendilerine bırakıyoruz çalışma saatlerine göre...” (İY2)

4.5.2.4. Yöneticinin İletişim Becerilerini Artırıcı Eğitimlere Katılması. Okul yöneticilerinin iletişim becerilerini artırıcı eğitimlere katılması hem öğretmenlerle hem de ailelerle olan iletişimini daha güçlü hale getirebilir. Doğru ve etkili iletişimle işbirliği daha rahat sağlanabilir ve var olan sorunlar daha kolay çözülebilir.

“...Kendimi daha iyi yetiştirmesi lazım. Gitsin, diksiyon alsın şey yapsın yani artık her şeye ulaşılabilir. Nasıl konuşacağını bilsin. Araştırsın, çocuklarla ilgili araştırmaya yapsın. Çünkü veliler geliyor soruyor, öğretmen yazın burada olmadığında veli geliyor sana soruyor yani çocuğu hakkında ne yapabilirim ne var ne yapabilirim böyle böyle durumlar bu konularda konuşabilirsin ikna edebilirsin, bu konularda kendini yetiştiresin. Yani sadece burada oturdum, resmi işleri yaptım değil, kendinin sürekli üstüne koysun.” (BY1)

4.5.2.5. Okul Yönetiminin Ailenin Yanında Öğretmeni Desteklemesi. Okul yönetiminin ailenin yanında öğretmeni desteklemesi hem ailenin otoritesinin korunmasına hem de

ailenin tepkisinin gereksiz ateşlenmemesini sağlamaktadır.

“...Bu etapta idarenin tutumu sürece de inanılmaz derecede direkt etki ediyor. Eğer gelip de öncelikle bir öğretmenimizden dinleyelim deyip de her taraflı yüzleştirmek varken “bu nasıl olabilir” gibi bir tepkiyle, “bu olamaz” deyip de veli biraz daha gereksiz, tepkisini ateşleyecek şekilde dönüt alırsa bu sürecin devamında da asla öğretmenin bir otoritesinin veliyle ilişkisinin hiçbir şekilde, sağlıklı bir şekilde yürüyeceği, sağlıklı yürüyemeyeceği anlamına geliyor. Bu bağlamda biraz öğretmen tarafından yaklaşması gerektiğini düşünüyorum idarenin...” (BÖ4)

4.5.3. Öğretmenden Kaynaklı İşbirliği Engellerine Yönelik Çözüm Önerileri Alt Teması

Öğretmenden kaynaklı işbirliği engellerine çözüm önerileri alt temasında 37 kod üretilmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre toplantıların ve etkinliklerin ailelerin mesai saatlerine uygun hale getirilmesi en çok karşılaşılan; öğretmenin aileyle empati kurması ve ailelerin önyargılarını kırmak ve okulu sevdirmek sonra en çok karşılaşılan; aileyi okula çekebilecek etkinliklerin-projelerin planlanması, yüz yüze iletişim kurulması, öğretmenin iletişim becerilerine sahip olması, öğretmenin iletişimi sürdürülebilir kılması, okul/sınıf dışı sosyal etkinlikler düzenlemek ve öğretmenin bireysel görüşme yollarını kullanması daha sonra en çok karşılaşılan aileden kaynaklı işbirliği engellerine çözüm önerileri olarak görülmektedir. Bu alt tema ile ilgili elde edilen kodlar ve katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir.

4.5.3.1. Toplantıların ve Etkinliklerin Ailelerin Mesai Saatlerine Uygun Hale Getirilmesi. Ailelerin sürece daha çok dahil olabilmeleri için öğretmenler toplantı ve katılım zamanlarını ailelerin mesai saatlerini dikkate alarak planlayabilirler.

“Yani genelde, mesela bir tane öğretmenimiz var çalışan, dışarda. Öğleden sonra müsait oluyor. Genelde biz veli katılımımızı öyle yapıyoruz. Yani sıkıntı yapmıyoruz ama okuldaki toplantı hani öğretmenlerin yaptığı toplantı genel oluyor. Genelde okul saatinden sonra oluyor, hani herkesin katılması da daha iyi oluyor o zaman.” (BA2)

“...Çalıştığından dolayı okul içi etkinliklere katılamıyorsa ve bu sınıf içerisinde sayısı çoksa eğer öğretmen mesai dışında farklı etkinlikler uygulayabilir... Onların takvimine göre, saatine göre düzenlemeler yapabiliyorlar ki yapıyoruz da zaten. En basiti veli toplantıları; katılım olmayacaksa ne yapıyoruz? Saat beşten sonra yapmaya çalışıyoruz, hafta sonları yapıyoruz ekstradan...” (BY2)

“Evet. Burada da yani velinin müsait olduğu saatler yani hani onun da atıyorum işini aksatmayacak yani okul dışı etkinlikler ya da okul dışı işbirliği sağlanacak faaliyetler de yapılabilir...” (BÖ1)

4.5.3.2. Ailelerin Önyargılarını Kırma ve Okulu Sevdirmek. Katılımcıların görüşlerine göre, ailelerin okulla ilgili sürekli maddi talepte bulunulacağı şeklindeki önyargılarının kırılarak, ailelere okulu sevdirecek etkinlikler planlanabilir ve ailelerin okula aidiyet duyguları artırılabilir. Okulun sevdirmesi ve önyargıların yıkılması ailelerin sürece daha aktif ve istekli katılımını sağlayabilir.

“...Yani bence yöneticiler, örneğin veliler, okul aile birliği toplantılarına katılmak istemezler çünkü yine para istenecek, yine bir şey yapmamız istenecek bakış açısıyla hareket ederler. Bu artık yerleşmiş bir kanı haline gelmiş. Onun yerine okulu ailelere sevdirmek, onlara okulu kabul ettirmek bence okul aile işbirliğini kolaylaştıran en büyük etken diye düşünüyorum...” (BY3)

“...Veliler çünkü sürece katıldığında biraz daha en azından önyargılarından kurtulabiliyorlar. Daha sağlıklı ilerleyebiliyor süreç ya da kendilerini okula ait hissediyorlar. Bunun gibi şeyler söyleyebiliriz. Aile katılımı ve velilerin bilinçlendirilmesi. Sonrasında bazı yine söylediğim gibi çocukların, yani ailelerin gözlerinde bir şey var, önyargı var. Bir güvensizlik oluşabiliyor bazen. O da cinsiyetten ötürü daha önce söylediğim gibi erkek öğretmene karşı ya da bayan öğretmene karşı belli başlı önyargıları olabiliyor, güvensizlikleri olabiliyor. Bunları aşmak için bunun üzerine bir bazı çalışmalar yapılabilir.” (BÖ5)

4.5.3.3. Öğretmenin Aileyle Empati Kurması. Öğretmenin aileyi anlamaya çalışması, onunla empati kurması, ailenin hassas olduğu noktalarda daha dikkatli davranması ailenin de öğretmene karşı daha ılımlı yaklaşmasını sağlayabilir.

“...Ya şöyle, biz şımarığız, öğretmen tayfası gerçekten bazen hani genellemiyorum, herkesi bilemem. Kendime diyorum. Bazı şeyleri göremeyebiliyoruz. Ya da yani çok zor ya vebalde kalma, öğretmenlik bu yüzden zor zaten. Aile çok gururlu bir aile olur, iç dünyasını sana açmayabilir ama zorlanabilir. Ekonomik açıdan ben çok hassasım ama şöyle de bir durum oluyor, çocukla mesela malzeme alınacak, malzemesiz olmuyor bu iş maalesef, nereden temin edelim? Öyle yani hani bir destek bulsak...” (İÖ1)

“Evet, yani öğretmen biraz daha empatiyle yaklaşırsa veliyi anlamaya çalışırsa yani hani veli de yine aynı şekilde öğretmenin ona söylediği şeyi çocuğunu eleştiriyor anlamında değil de çocuğumun biraz daha iyi bir yerlere gelmesi gerekiyor anlamında algılsa yani işin özü iki tarafta iyi niyetli olursa bence bir şekilde halledilir.” (BÖ1)

4.5.3.4. Aileyi Okula Çekebilecek Etkinliklerin-Projelerin Planlanması. Sadece bilgilendirme amaçlı değil ailenin de okulda sosyalleşebileceği, keyif alabileceği etkinliklerin planlanması hem aileler arasındaki bağı güçlendirir hem de okul-aile işbirliğinin oluşmasına katkıda bulunur.

“...Ya burada bizim eksiklerimiz de var mutlaka. Sadece veliye bırakmamak lazım. Biz eğitimciler olarak yani bir şekilde bir takım projelerle birtakım etkinliklerle veliyi okula çekebilmeliyiz.” (İY1)

“Evet, yani ben öyle düşünüyorum. Sonra mesela velilerin böyle veliler arasında da yani okulda uygun ortam sağlanırsa okul-aile işbirliği sağlaması açısından da önemli bence ama hani velilere böyle bir kurs düzenlenebilir, ne bileyim yani toplu etkinlikler yani birbirleriyle aralarındaki iletişim de olursa yani hani okulun içinde biraz vakit geçirirlerse bence bu da olumlu etkilemiş olur. Yani kendileri de vakit geçirirken keyif alırlarsa, sadece öğrenciye yönelik değil de. Evet kesinlikle. Sonra kermesler düzenlenebilir bence. Veliler bir şeyler yapıp getiriyorlar, sonra orada diğer velilerle iletişimde bulunuyorlar. Okulla da vakit geçirmiş oluyorlar yine. Böyle kermesler, seminerler, bu tarz şeylerin etkili olacağını düşünüyorum.” (BÖ1)

4.5.3.5. Yüz Yüze İletişim Kurulması. Okul yöneticisi ya da öğretmenin işbirliği sürecinde herhangi bir sorun olduğunda aileyle yüz yüze iletişim kurması, iletişimin daha sağlıklı olmasına ve yanlış anlaşılımların önüne geçerek, tarafların birbirini daha doğru anlayarak sorunların daha rahat çözülmesine olanak sağlar.

“Eğer veli öğretmen konusundaysa ben hemen konuşmaya geçiyorum Geliyorum okula,

gidiyorum, konuşuyorum... Yüz yüze iletişim. Aynen, aynen. Bazen ben telefonla her şeyi güzel anlatamıyorum. Ama göz göze temas ettiğimde güzel konuşabiliyorum. Fikirlerimi daha iyi anlatabiliyorum... Ben iletişim konusuna çok önem veriyorum.” (İA4)

“Yönetici olarak genelde iletişim kurmayı deniyoruz bir aile işbirliği engeliyle karşılaştığımızda kişiyle iletişim kurmayı deniyoruz. İletişimle çözebilirsek çözüyoruz. Davranış değiştirerek, mesela... Kesinlikle mesajla değil zaten. Hani eğer bir engel varsa ortada mutlaka yüz yüze iletişim kurulmalı. En sağlıklı iletişim bana göre o...” (BY3)

4.5.3.6. Öğretmenin İletişim Becerilerine Sahip Olması. Öğretmenin aileyle iletişim kurarken uygun üslup ve yaklaşımı doğru seçebilmesi ailenin öğretmene karşı daha az mesafeli davranmasını sağlar ve bu durum da işbirliğini kolaylaştırıcı bir etki gösterir.

“En kilit nokta. (Öğretmenin) Yaklaşımı, tavrı, tarzı, hani bunlar çok önemli. Bir de şu var, hani bir laf vardır ya her insanı her sopayla dövemezsin diye. Gereksinimlerine karşılık nasıl diyeyim? Onun (velinin) tarzında yaklaşım gösterirsen sana bir adım daha geliyor.” (BY2)

“...Her iş öğretmende bitiyor aslında. Her şey. O veliyi bile iki yağlasan ballasan o veliyi yine dize getirirsin yani. Yani böyle iki güzel söz, iki onun istediği bir şey olur dediğinde o zaten sana koşarak gelir aslında. Yani bunu kıramayan bir iki veli vardır kırılmayan. Gerisini ama halledebilirsin. Bu öğretmenle ilgili bence. Hem sınıf yönetiminde de aynı şeyi düşünüyorum. Hem de veliyi ayarlama ve işbirliği sağlama konusunda da yine bütün yükün öğretmende ve öğretmenin yönlendirmesiyle olduğunu düşünüyorum...” (İY4)

4.5.3.7. Öğretmenin, İletişimi Sürdürülebilir Kılması. Öğretmenin iletişimi sürekli kılması işbirliğinin de sürekliliğini sağlar. Öğretmenle aile arasında sürekli bilgi alışverişinin olması, öğretmenin aileyle daha açık ve samimi ilişki kurması işbirliği konusunda ailenin de süreçten kopmadan devamlı bir işbirliği içerisinde olmasını sağlayabilir.

“Yani veliyle iletişim sürekli olursa yani öğrenci hakkında sürekli bilgi alışverişinde bulunursa veliyle, aralarındaki iletişim kopmayacağı için bence okul-aile işbirliğine olumlu etkisi olur diye düşünüyorum. Yani veli biraz daha istekli olur bu konuda.” (BÖ1)

“...Öğretmen olarak, öğretmenin de bu tür işlere yatkın olması gerekiyor. İletişime açık olması gerekiyor, veliyi bu işe dahil etmesi gerekiyor. Bazı öğretmenler kapısını kapatıp veliyle sadece ihtiyaç duyduğunda ya da bilgilendirme amaçlı bir şeyler gönderirse iletişim kurabiliyor. Ama kimi öğretmen velisini kapıda karşılıyor, onu her türlü dahil etmeye çalışıyor...” (BY4)

4.5.3.8. Okul/Sınıf Dışı Sosyal Etkinlikler Düzenlemek. Okul ve sınıf dışında sosyal etkinlikler düzenlemek hem resmîyetin dışına çıkılarak daha samimi bir ortam oluşturur hem de katılımın daha fazla olmasını sağlayabilir.

“...Hiç okuldaki etkinliklere, projelere katılım gösteremiyorsa... sınıf dışı etkinlikler, hafta sonu kahvaltıları, piknikler, sinema günü gibi şeyler düzenleyebiliyoruz. Aileler ve çocukların birlikte olabileceği ortamlarda okul dışı etkinlikler yapılabilir, okulu da kullanabilirler bu noktada...” (BY2)

“...Mesela biz işte bu çevreye göre hareket ettiğimiz için onu senede bir kere yaparız. O da nedir? Yıl sonu yemeğidir. Mesela örnek veriyorum ya da yıl sonu pikniğidir. Bence her okul kendi çevresine göre hareket etmelidir bu konuda yani zaten büyük ihtimalle de öyle oluyordur diye düşünüyorum ya da öyle olması gerektiğini.” (BÖ2)

4.5.3.9. Öğretmenin Bireysel Görüşme Yollarını Kullanması. Ailelerin mesai saatleri ya

da başka sebeplerden toplantılara katılamadığı zamanlarda öğretmenin ailenin durumuna göre esneklik sağlayarak bireysel görüşmeler yapması iletişim ve işbirliği süreçlerini güçlendirebilmektedir.

“Bireysel görüşüyorum artık, o şekilde halletmeye çalışıyorum. Bireysel, müsait olduğunuzda gelin görüşelim şeklinde oluyor. Ya da o gün hani “işim var”, özellikle soğuk havalarda çok gelmek istemiyorlar, onu fark ettim. Soğuk havalarda gelip bireysel görüşün diyorum hani en azından. En azından ben söyleyeceklerimi orada söylüyorum.” (BÖ6)

“...Mesai saatleri olmadığı zaman gelip görüşüyorlar. Bazıları ya şeyden dolayı mı desem, mesafeden mi onu da bilmiyorum ama genelde çalışan annelerimiz böyle toplantılara katılmama durumları oluyor ama sonradan tek olarak bireysel olarak görüşüyorlar yani. Hani şöyle topu topuna bir sınıf mevcuduyla toplantı yapmamışızdır.” (İA1)

Okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliği ile ilgili öğretmenden kaynaklı işbirliği engellerine çözüm önerileri alt temasındaki (Tablo 4.5) diğer bazı kodlara bakıldığında öğretmenin aileleri işbirliğine güdülemesi, öğretmenin aileye yol göstermesi ve rehber olması, öğretmenin bireysel ilgi ve takip göstermesi, öğretmenin iletişim kurma konusunda ısrarcı olması, öğretmenin yönetici-aile arasında köprü görevi görmesi ve ailelerin mesleki yeteneklerine göre okul işlerine dahil edilmesi kodlarına vurguda bulunulmuştur. Ayrıca öğretmenin çevreyi göz önünde bulundurarak esnek görüşme planları yapması, öğretmenin olumsuz durumları olumlularla birlikte yumuşatarak söylemesi, öğretmenin aileyle samimi ve açık bir iletişim kurması, aile katılım ve görüşme takviminin önceden planlanarak ailelerle paylaşılması, öğretmenin işbirliği için daha fazla çabalaması ve ailelerin çalışan-çalışmayan, zengin-yoksul oluşlarına göre okul işlerine dahil edilmesi bu alt temada değinilen diğer kodlardandır. Öğretmenin aileye ilgili davranması, ulaşılamayan aileler için ev ziyaretleri yapılması, öğretmenin babayı da okul içi etkinliklere katması, ailenin maddi durumuna uygun okul etkinlikleri düzenleme, öğretmenlerin ailelere karşı olan önyargılarının son bulması ve öğretmenlerin ailelere yönelik daha teşvik edici söylemler kullanması kavramları da bu alt temada değinilen diğer kodlar arasındadır. Bu alt tema ile ilgili ulaşılan diğer kodlar tablo 4.5’te gösterildiği gibidir.

4.5.4. Aileden Kaynaklı İşbirliği Engellerine Yönelik Çözüm Önerileri Alt Teması

Aileden kaynaklı işbirliği engellerine çözüm önerileri alt temasında yedi adet kod üretilmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre ailelerin eğitimler yoluyla işbirliği konusunda bilinçlendirilmesi en çok karşılaşılan, ailenin eğitim-öğretim sürecini gözlemlemesine fırsat vererek empati kurmasını sağlamak daha sonra en çok karşılaşılan aileden kaynaklı işbirliği engellerine çözüm önerileri olarak görülmektedir. Aileleri okul öncesi eğitimin

önemi ve gerekliliği konusunda bilinçlendirmek, öğretmenin tavsiyelerine uyma ve öğretmenin aileleri uzman kişilere yönlendirmesi aileden kaynaklı işbirliği engellerine diğer çözüm önerilerindendir. Bu alt tema ile ilgili elde edilen kodlar ve katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir.

4.5.4.1. Ailelerin Eğitimler Yoluyla İşbirliği Konusunda Bilinçlendirilmesi. Ailenin eğitimler yoluyla işbirliği konusunda bilinçlendirilmesi işbirliğinin gereğini ve önemini anlamasını, ailenin işbirliği konusunda daha ılımlı olmasına ve çoğu işbirliği engelinin aşılmasına yardımcı olabilir.

“Öncelikle velilerin bilinçlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Yani bu bilinç şu şekilde olabilir. O ailelerin ve okulun iş birliğinin çocuk üzerindeki etkisinin ne kadar önemli olduğunu, bunun bilincine varırsa eğer veli, büyük ölçüde bu engellerden kurtulmuş olacağını düşünüyorum. Yani en azından velide o bilinci oturtmak lazım en basitinden...” (BÖ5)

“Velilere bu konuda daha bir eğitim verilebilir. Sadece öğrencilere değil veliler de eğitim almalı.” (BA5)

“Yani eğitmek gerekiyor, aile eğitimi. Veliye veliliği öğretmek gerekiyor çünkü 4 yaşına kadar 3-4 yaşına kadar çocuğun evde sadece annesi, babası. Ama bir çocuğu okula göndermek hayatına bir sürü şey değiştiriyor aslında. Okul nasıl bir yer? Eğer ilk çocuksa kesinlikle hiçbir fikri yok anaokuluna gönderen velinin. Orada neler yapılacak hiçbir fikri yok. O yüzden hep her senenin ilk yıllarında bu veli gruplarımızda ben şeyi paylaşırım mesela çocukları sınıfta bu istasyon etkinlikleri kurduğumuzda, işte hareket etkinlikleri vesaire videolarını çekip, sürekli video falan fotoğraf çeken bir öğretmen değilim ama senenin başına daha çok çekiyorum çeşit çeşit etkinliklerimizi ve altına detayları yazıyorum...” (BÖ3)

4.5.4.2. Ailenin Eğitim-Öğretim Sürecini Gözlemlemesine Fırsat Vererek Empati Kurmasını Sağlamak. Ailenin okuldaki süreçleri gözlemleyebilmesi öğretmenin işbirliği beklentilerinin nedenlerini de daha iyi anlamalarına yardımcı olur ve daha sağlıklı destek olmalarında olumlu bir katkı sağlar. Ailenin okulla ve öğretmenle empati kurabilmesinin sağlanması işbirliğini daha sağlıklı hale getirir ve güçlendirir.

“...Veli ne kadar katılırsa o kadar bizim için hem öğretmen açısından hem idare açısından hem süreci görmüş oluyorlar. Gözlemliyorlar, neler yapıyor? Diğer sınıfları da görüyorlar. Belli bir düzenin olduğunu görüyorlar ve bu düzende belli bir kurallar çerçevesinde çocuklarını hareket ettiklerini görüyorlar. Şu zamanda zaten ebeveynler evde bunu gözlemleyemeyip okulda gözlemlediğinde zaten bunu genelde hoşnut karşılıyorlar.” (BY1)

“Yani ben idare ve öğretmen olduğunu düşünüyorum. Veli biraz daha bence zaten yani kötü niyetli değilse gerçekten hani çocuğunu önemsiyorsa bence zaten yani biraz empati kurunca okula destek olacağını düşünüyorum.” (BÖ1)

4.5.4.3. Aileleri Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Gerekliliği Konusunda Bilinçlendirmek. Aileler okul öncesi eğitimin gereğini ve önemini kavrayabilirlerse beklentilerini buna göre düzenleyebilir ve aynı zamanda işbirliğinin de süreç için ne kadar gerekli olduğunu görüp daha gönüllü katılım gösterebilirler.

“Yani tabi ki bu okul öncesinin neden olması gerektiği konusunu velilere iyi anlatabilsek bu

konuda... Yararı da zaten hani okul öncesi eğitim alan çocuğun birtakım işte temel becerileri edinmiş olarak gelmesinin ve mutlaka çok birinci sınıfta özellikle çok faydası var. Çocuğun sosyalleşmesi açısından, okul kuralları, işte genel kurallar açısından, öğrenmesi açısından çok faydası var. Bunları velilere, hani bu bilinci en azından kazandırabilmek bu işbirliğini arttırabilmek adına...” (İY2)

4.5.4.4. Öğretmenin Aileleri Uzman Kişilere Yönlendirmesi. Ailelerin çocuk gelişimi konusunda uzman kişilerin görüşlerini dikkate alması sayesinde hem çocuklarının ihtiyaçlarını daha iyi fark edebilirler hem de okuldaki süreçlerin daha verimli ve etkili geçmesini sağlayabilirler.

“...Ben şeyi de işte sosyal medyadan takip ettiğimiz psikologlar, sonra işte çocuk gelişimciler vesaire, onları da bazen velilere haberdar ediyorum ki hani oradan takip etsinler, çocuklarını adlandırabilsinler ne olduğunu, nasıl ne yapacakları konusunda. Yapılacak şeylerden böyle şeylerin başında veli eğitimi geliyor...” (BÖ3)

4.5.4.5. Öğretmenin Tavsiyelerine Uyuma. Ailenin öğretmenle işbirliği içerisine girmesi, onun tavsiyelerine uyması çocuğun gelişimine ve başarısına olumlu katkılar sağlar.

“...Velinin öğretmeni dinlemesi bize olumlu sonuç verdi...Hah, güven konusu. Bu etiketleme konusunu aşış, öğretmeni dinlediği zaman gerçekten bu derslerinde bile etki gösterdi... Aynen. Şimdi anne diyor, biz okurken sen de oku. Alıyorum yatak odasına gidiyorum, bu kitabı okuyorum, şey yapıyorum. Ben mesela benim bu eksikliğimi öğretmenler kapattı. Çok memnunum mesela çözüm oldu.” (İA4)

Okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliği ile ilgili aileden kaynaklı işbirliği engellerine çözüm önerileri alt temasındaki (Tablo 4.5) diğer kodlara bakıldığında ailenin öğretmenin süreç içerisinde harcadığı emeği fark etmesi ve yükün tek bir ebeveynde toplanması yerine anne babanın sırayla katılım göstermesi kavramlarının yer aldığı görülmektedir.

4.6. KATILIMCILARIN GÖRÜŞLERİNİN BENZERLİK VE FARKLILIKLARINA İLİŞKİN TESPİTLER

Okul öncesi eğitimde okul aile işbirliği nedenlerine ilişkin yönetici ve öğretmenler okul yönetiminin aile ile olumlu/açık ve güven verici iletişim ve etkileşimini; öğretmen ve aileler öğretmenin samimi iletişiminin eğitim sürecine olumlu yansımaları işbirliğini artıran nedenler olarak ifade etmektedirler. Farklı olarak dile getirilen nedenlere bakıldığında ise yöneticiler okulun olumlu bir imaja sahip olması, okul yönetiminin karar süreçlerine aileyi de katması, göreve yeni başlayan öğretmenin işbirliğine ilişkin güçlü motivasyonu, tecrübeli öğretmenlerin işbirliğine ilişkin yeterlikleri, sürece şahit oldukça ailenin önyargısının kırılması, küçük yaş grubunda öğrencisi olan ailelerin daha fazla işbirliği içinde olmak istemesi ve ailelerin yakın ve küçük çevrede yaşıyor olmaları konularına vurguda bulunmaktadır. Öğretmenler ailelerin sosyoekonomik yeterliğinin katılımı kolaylaştırması, destekleyici bir aile çevresine sahip olmak, ailenin çocuğun

okulda mutlu bir eğitim almasına neden olmak istemesi ve genç ailelerin işbirliği konusunda daha istekli olması konularına; aileler ise ilgili bir öğretmen olmak, okul yöneticisinin samimiyeti ve işbirliğine açık olması ve ailelerin birbirini işbirliğine teşvik etmesi konularını öne çıkarmaktadır.

Okul öncesi eğitimde okul aile işbirliği beklentilerine ilişkin yönetici ve öğretmenler ailenin işbirliği yoluyla sınıfı ve okulu desteklemeleri, aileye verilen görev ve sorumlulukların yerine getirilmesi ve ailenin iletişim kanallarını kullanarak sağlıklı bir iletişime açık olması; yönetici ve aileler yöneticinin işbirliğini güçlendirme çabası ve ailenin desteğini sağlayıcı etkili ve açık bir iletişim konularını okul-aile işbirliği beklentileri olarak ifade etmektedirler. Farklı olarak dile getirilen beklentilere bakıldığında ise yöneticiler daha çok ailenin belirlenen zaman dilimlerinde iletişim kurması konusuna vurguda bulunmaktadır. Ayrıca yöneticiler ailenin eksiklere çözüm önermesi, yöneticinin aile ile öğretmen arasında iletişim köprüsü kurması, ailenin ilk çocuğuysa daha fazla işbirliği beklentisinde olması ve herhangi bir sorun olduğunda ailenin sorun yaşadığı kişiyle açık iletişim kurması konularını da işbirliği beklentileri olarak dile getirmektedir. Ailenin eğitim sürecine dahil olması, ailelerin gönüllü katılım göstermesi, ailenin okula güvenmesi/önyargısız gelmesi ve ailenin okul kurallarına uyması yöneticilerin belirttiği diğer okul-aile işbirliği beklentileridir. Öğretmenler ailelerin öğretmenin talep ve beklentilerini dikkate alarak geri bildirim vermesi konusuna vurguda bulunmaktadır. Ayrıca yöneticinin öğretmenin yanında olması, çalışkan ve ilgili öğretmen görme, gereksiz ve aşırı fiziksel iletişimin olmaması, ailenin uzmanlık ve kabiliyetlerinden yararlanmak isteme, ailenin işbirliği sağlamanın merkezinde olması ve samimiyetin suistimal edilmemesi öğretmenlerin ifade ettiği diğer işbirliği beklentileri olarak tespit edilmiştir. Aileler ise aile katılımlı etkinlikler düzenleme konusunu vurgulamaktadır. Ayrıca dikkat edilmesi gereken konular hakkında bilgilendirilmek, aile eğitimi, davranışsal problemlerin çözümünde ailenin ve öğretmenin sürece dahil edilmesi ve babaların katılım göstermesi ailelerin ifade ettiği diğer işbirliği beklentileri olarak görülmektedir.

Okul öncesi eğitimde okul aile işbirliği engellerine ilişkin üç katılımcı grubun da ortak ifade ettiği görüşler ailenin ilgisizliği ve isteksizliği, ailenin eğitim, kültür ve ekonomik düzeyinin etkisi, çalışan anne olmak ve ailelerin fazla müdahaleci olmasıdır. Yönetici ve öğretmenler ailenin okul öncesi eğitimi yanlış algılaması ve yanlış beklentileri (ailenin okul öncesi eğitim kurumunu bakımevi olarak görmesi), ailelerin aşırı korumacı tutum ve

davranışlarının öğretmen üzerinde baskı kurması, ailelerin bahanelere sığınması, ailenin mesleki koşullarından kaynaklanan katılım engeli, ailenin yoğun mesaisi ve çalışma saatlerinin uygun olmaması ve ailenin samimiyeti suistimal etmesi konularını işbirliği engelleri olarak ifade etmektedirler. Yönetici ve aileler ailenin sorumluluk almaması, ailenin zaman ayıramaması, ailenin eğitim konusunda bilinçli olmaması, ailenin kendisini yeterli görmemesi, küçük çocuğu olanların katılmakta zorlanması ve bazı ailelerin okul etkinliklerini gereksiz görmesi/önemsememesi konularını; öğretmen ve aileler sosyokültürel farklılıklar ve önyargı (roman ailelere yönelik önyargı) ve ailelerin her şeyi öğretmenden beklemesi konularını dile getirmektedirler. Farklı olarak dile getirilen engellere bakıldığında ise yöneticiler ailenin uygun olmayan saatlerde araması ya da görüşme talep etmesi ve parçalanmış aile olmak konularına vurguda bulunmakta; ailenin okula gelmeden sosyal medya aracılığıyla öğretmene ulaşabilmesi, ailenin uygun olmayan üslupla konuşabilmesi, ailenin okulda olmak ve katkı sağlamak istememesi, öğretmene güvensizlik ve çocuğunu daha önce gönderen ailelerin merakının kaybolması/sürecin rutine dönüşmesi gibi konuları işbirliği engeli olarak belirtmektedir. Öğretmenler babaların işbirliği sorumluluğunu annelere yüklemesi, ailelerin önyargıları ve ailelerin iletişim araçlarını aktif kullanmaması konularına vurgu yapmakta; ailenin işbirliğini destekleyici olmaması, aile ve öğretmen arasındaki önceki olumsuz yaşantılar, ailenin işbirliğini önemsememesi-değer vermemesi, ailenin umursamazlığı ve duyarsızlığı, aile gözünde öğretmenin statüsünün önemsenmemesi ve ailenin çok çocuk sahibi olması gibi konuları işbirliği engeli olarak belirtmektedir. Aileler toplantılarda sürekli aynı konuların ele alınması, ailelerin öğretmeni eleştirme ve yargılama eğiliminde olması, ailelerin beklentilerinin yüksek olması, ailenin özverisiz olması ve ailelerin maddi sebeplerden dolayı katılım göstermemesi konularını işbirliği engelleri olarak ifade etmektedir. Ayrıca ailelerin okul öncesi eğitimi yalnızca vakit geçirme olarak görmesi, öğretmene karşı olumsuz duygular, ailenin çocuk dışındaki öncelikleri, öğretmenin uzmanlığına güvenmeme ve aileler arasındaki iletişimsizlik konuları da ailelerin dile getirdiği diğer işbirliği engelleri olarak görülmektedir.

Okul öncesi eğitimde okul aile işbirliğinde engellerin etkilerine ilişkin üç katılımcı grup da çocuğun psikolojik ve duygusal olarak olumsuz etkilenmesini; öğretmen ve aileler çocukla ilgili problemlerin devam etmesini işbirliği engellerinin etkileri olarak ifade etmektedirler. Farklı olarak dile getirilen etkilere bakıldığında ise yöneticiler sınıf huzurunun bozulması/ eğitimde verimin-kalitenin düşmesi ve çocuğun beceri kazanma zamanının uzaması konularına vurguda bulunmaktadır. Öğretmenler aileye bilgi aktarımında bulunamamak, ailelerin gereksiz müdahalelerde bulunması sonucu eğitim-

öğretim sürecinin olumsuz etkilenmesi, işbirliği eksikliğinden kaynaklı karşılıklı güvensiz bir iklim, öğretmenin iletişim için ekstra zaman kaybı yaşaması, öğretmenin sorumluluklarının artması, aileler ve çocuklar için sosyal etkinlikler düzenleyememek, okula karşı ailelerde olumsuz tutum ve davranışlar oluşması ve işbirliği eksikliği nedeniyle aileyle iletişimin kopması konularını öne çıkarmaktadır. Ayrıca öğretmenler okul öncesi eğitimi bakımevi olarak algılamının yanlış beklentilere sürüklemesi, istedik davranışları kazandıramama, çocuğun sorunlarıyla birebir ilgilenememek, önyargıların çocuğun gelişimini olumsuz etkilemesi, güvensizliğin çocuğun öğrenmesine olumsuz yansımalarının olması, çocuğun kendini kötü, yalnız ve dışlanmış hissetmesi konularını da işbirliği engellerinin etkileri olarak belirtmektedir. Aileler ise çocuğun ailesi tarafından önemsenmediğini düşünmesi ve çocuğun ve ailenin okuldan soğuması konularını işbirliği engellerinin etkileri olarak değerlendirmektedir.

Okul öncesi eğitimde okul aile işbirliği engellerinin çözüm önerilerine ilişkin üç katılımcı grubun da ortak ifade ettiği görüşler toplantıların ve etkinliklerin ailelerin mesai saatlerine uygun hale getirilmesi ve ailelerin eğitimler yoluyla işbirliği konusunda bilinçlendirilmesidir. Yönetici ve öğretmenler ailelerin önyargılarını kırmak ve okulu sevdirmek, öğretmenin çevreyi göz önünde bulundurarak esnek görüşme planları yapması, aileyi okula çekebilecek etkinliklerin-projelerin planlanması, öğretmenin iletişimi sürdürülebilir kılması, okul/sınıf dışı sosyal etkinlikler düzenlemek, öğretmenin aileyle samimi ve açık bir iletişim kurması ve aile katılım ve görüşme takviminin önceden planlanarak ailelerle paylaşılması konularını öne çıkarmaktadırlar. Yönetici ve aileler yüz yüze iletişim kurulmasını ve ailelerin mesleki yeteneklerine göre okul işlerine dahil edilmesini; öğretmen ve aileler okul yönetiminin okul-aile işbirliğini daha destekleyici olmasını, ailelerin zaman geçirebilecekleri ve öğretmen-aile görüşmelerinin yapılabileceği uygun fiziksel ortamlarının oluşturulmasını, öğretmenin bireysel görüşme yollarını kullanmasını ve öğretmenin aileleri işbirliğine güdülemesini vurgulamaktadırlar. Farklı olarak dile getirilen çözüm önerilerine bakıldığında ise yöneticiler okul öncesi eğitimin zorunlu olması ve öğretmenin iletişim becerilerine sahip olması konularını öne çıkarmakta; öğretmen-aile görüşmelerinin randevu sistemine bağlanması, bakanlığın, öğretmene elini güçlendirecek yetkiler vermesi, öğretmenin ve yöneticinin görüşlerini dikkate alan politikaların üretilmesi, okulun tavsiyesiyle ailelerin zorunlu aile eğitimine tabi tutulmaları ve okullara kadrolu yardımcı personel verilmesi konularını da okul-aile işbirliği engellerinin çözüm önerileri olarak ele almaktadır. Ayrıca

yöneticiler öğretmen aileye ilgili davranması, öğretmenin aileye yol göstermesi ve rehber olması, yöneticinin iletişime açık olması/güvenilir olması, yöneticinin iletişim becerilerini artırıcı eğitimlere katılması, aileleri okul öncesi eğitimin önemi ve gerekliliği konusunda bilinçlendirmek ve ailenin eğitim-öğretim sürecini gözlemlemesine fırsat vererek empati kurmasını sağlamak konularına da değinmektedir. Öğretmenler, öğretmenin aileyle empati kurması konusuna vurguda bulunmakta; öğretmenin konum ve statüsünün artırılması, yönetici ve öğretmenlerin evrak yükünün azaltılması, oryantasyon sürecinin ailelerle başlatılması, öğretmenin iletişim kurma konusunda ısrarcı olması ve öğretmenin bireysel ilgi ve takip göstermesi konularını da okul-aile işbirliği engellerinin çözüm önerileri olarak ifade etmektedir. Ayrıca öğretmenler öğretmenin aileyi iyi tanınması, ailenin maddi durumuna uygun okul etkinlikleri düzenleme, ailenin güvenini kazanmak, öğretmenlerin ailelere karşı olan önyargılarının son bulması ve ölçülü ve dengeli bir iletişim süreci yürütmek konularını da ele almaktadır. Aileler eğitim politikalarının aile eğitimi üzerine daha fazla yoğunlaşılması, ulaşılabilen aileler için ev ziyaretleri yapılması, öğretmenlerin ailelere yönelik daha teşvik edici söylemler kullanması, anne-babanın işbirliği etkinliklerine sırayla katılım göstermesi, öğretmenlerin emeğinin fark edilmesi ve öğretmenin tavsiyelerine uyma konularını okul-aile işbirliği engellerine yönelik çözüm önerileri olarak ele almaktadır.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlara, ulaşılan sonuçların kendi içinde ve alanyazındaki bulgularla karşılaştırılarak, tartışılmasına ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma, okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliği engellerini ve çözüm önerilerini yönetici, öğretmen ve aile görüşlerine göre belirleyip incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın amacı bağlamında beş tema ve bu temalar altında 17 alt tema elde edilmiştir.

5.1.1. Okul Öncesi Eğitimde Okul-Aile İşbirliğinin Nedenlerine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın birinci alt probleminden elde edilen veriler doğrultusunda yönetici ile ilgili nedenler, öğretmen ile ilgili nedenler ve aile ile ilgili nedenler adıyla üç alt tema ortaya çıkmıştır.

Yönetici, öğretmen ve aile görüşlerine göre; okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğinin nedenlerine ilişkin *yönetici ile ilgili nedenler alt temasında* okul yönetiminin aile ile olumlu/açık ve güven verici iletişim ve etkileşimi kavramı öne çıkmıştır. Okul yöneticisinin samimiyeti ve işbirliğine açık olması, okulun olumlu bir imaja sahip olması ve okul yönetiminin karar süreçlerine aileyi de katması okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğine ilişkin yönetici ile ilgili diğer nedenlerdendir. Alanyazında Epstein (1995) tarafından geliştirilen okul, aile ve toplum işbirliği modelinde de paydaşlar arasındaki güvene ve iletişime dayalı dayanışma sürecinin önemsendiği tespit edilmiştir. Okul yönetiminin işbirliğine açık olması ve karar alma süreçlerine aileyi de dahil etmesi işbirliğini artıran etmenlerdir (Albez ve Ada, 2017; Aslanargun, 2007: 127; Ergin ve Kurum, 2013: 2332). Ayrıca özellikle güvenlik, bakım ve eğitim yönetimi açısından okulun olumlu bir iklime sahip olması, okulun ailelerle olumlu iletişim kurması, ailelerin hem ev temelli hem de sınırlı da olsa okul temelli işbirliği etkinliklerine daha fazla katılmalarını sağlamaktadır (Becker-Klein, 1999: 9). Bulgulara bakıldığında okul yöneticilerinin ailelerle güven verici, samimi ve açık bir iletişim kurması okul-aile işbirliğini artıran temel nedenler olarak görülmektedir. Aynı zamanda okul yönetiminin işbirliğine açık olması, okulun olumlu bir imaja sahip olması ve aileleri de karar alma

süreçlerine katması, ailelerin okula olan aidiyet duygularını artırarak eğitim süreçlerine de daha aktif katılmalarında katkı sağlamaktadır.

Yönetici, öğretmen ve aile görüşlerine göre; okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğinin nedenlerine ilişkin *öğretmen ile ilgili nedenler alt temasında* ilgili bir öğretmen olmak ve öğretmenin samimi iletişiminin eğitim sürecine olumlu yansımaları kavramı öne çıkmıştır. Göreve yeni başlayan öğretmenin işbirliğine ilişkin güçlü motivasyonu ve tecrübeli öğretmenlerin işbirliğine ilişkin yeterlikleri okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğine ilişkin öğretmen ile ilgili diğer nedenlerdendir. Alanyazında Atış Akyol ve arkadaşlarının (2021) araştırmasına göre öğretmenin iletişim becerilerinin, ailenin okul ve öğretmenle iletişimini, işbirliğini ve aile katılımını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Seitsinger, Felner, Brand ve Burns'un (2008: 499, 500) çalışmasında öğretmenlerin ailelerle kurduğu iletişimin sıklığının ve işbirliği çabalarının artmasına bağlı olarak her sosyoekonomik düzeydeki ailenin okulla işbirliği içerisinde olmak için karşılıklı çaba gösterme olasılığının arttığı, ailelerin öğretmenlerin işbirliği çabalarını yararlı bulduklarını ve bundan memnun kaldıklarını belirttikleri görülmektedir. Ceylan ve Akar'ın (2011: 52) aile görüşlerine başvurduğu çalışmasına göre öğretmenin ailelere karşı pozitif tutumu ve ailelere vakit ayırması işbirliğinin nedenlerindendir. Günay Bilaloğlu ve Aktaş Arnas'ın (2019) çalışmasındaki bulgular çerçevesinde öğretmenlerin ev ziyaretleri, veli toplantıları ve bireysel görüşmeler vasıtasıyla aile katılımının önemini vurgulayarak farklı katılım yöntemleri seçmesi de işbirliğini artırabilecek etmenler arasında yer almaktadır. Bulgulara bakıldığında öğretmenin ilgili olması okul-aile işbirliğini artıran temel neden olarak görülmektedir. Aynı zamanda öğretmenin ailelerle samimi iletişim kurması, işbirliği için güçlü bir motivasyona sahip olması ve işbirliğini sağlamak için yeterlikleri ailelerin eğitim süreçlerine de daha aktif katılmalarında katkı sağlamaktadır.

Yönetici, öğretmen ve aile görüşlerine göre; okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğinin nedenlerine ilişkin *aile ile ilgili nedenler alt temasında* ailenin öğretmenle sağlıklı iletişimi, ailelerin birbirini işbirliğine teşvik etmesi, sürece şahit oldukça ailenin önyargısının kırılması ve küçük yaş grubunda öğrencisi olan ailelerin daha fazla işbirliği içerisinde olmak istemesi aile ile ilgili nedenlerdendir. Ailenin sosyoekonomik yeterliğinin katılımı kolaylaştırması, destekleyici bir aile çevresine sahip olmak, ailenin çocuğun okulda mutlu bir eğitim almasına neden olmak istemesi, genç ailelerin işbirliği konusunda daha istekli olması ve ailelerin yakın ve küçük bir çevrede yaşıyor olmaları

okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğine ilişkin aile ile ilgili diğer nedenlerdendir. Alanyazında Hoover-Dempsey ve Sandler'e (1997: 32) göre ailenin çocukların eğitim süreçlerinde üstlendikleri rol ve çocukların akademik başarısına katkı sunma konusundaki tutumları işbirliği içerisinde olma kararlarını etkileyen temel etmenlerden olduğu tespit edilmiştir. Desforges ve Abouchaar'ın (2003: 49) araştırmasında ailelerin fark yaratabilecek kapasiteye sahip olduklarını hissetme düzeyleri artıkça işbirliğine katılımlarının da arttığı görülmüştür. Ayrıca ailelerin çocukların okul başarısını destekleme ve artırma konusunun ebeveynlik "görevlerinin" bir parçası olduğuna dair algılarının düzeyi yükseldikçe işbirliğine katılım oranları da yükselir. Ule ve arkadaşlarının (2015: 343) çalışmasına göre de aileler çocuklarının parlak ve güvenli bir geleceğe ulaşabilmesi için eğitimin en önemli yol olduğunu düşündüklerinden, ailelerin eğitim-öğretim süreçlerine güçlü bir şekilde dahil oldukları görülmüştür. Becker-Klein (1999: 8) araştırmasında, ailelerin sahip oldukları aile kaynakları (ekonomik, eğitimsel, sosyal, vakit kısıtlamaması olmaması vb.) arttıkça işbirliği etkinliklerine katılım oranlarının da arttığını bulgulamıştır. Daha yüksek eğitim düzeyine ve geçmişte olumlu okul deneyimlerine sahip aileler ev ve okul temelli işbirliği etkinliklerine daha fazla katılmaktadır. Tufail ve Zehra (2023: 420) çocuklarını özel okula gönderen ailelerin işbirliği etkinliklerine gönüllü olarak ve daha fazla katıldıklarını tespit etmişlerdir. Bunun nedeni olarak çocuklarını özel okula gönderen ailelerin daha eğitilmiş ve ekonomik anlamda daha rahat durumda olmalarını tahmin etmektedirler. Ayrıca çocuklarının eğitimine ayırdıkları maddi destek daha fazla olduğundan eğitim-öğretim süreçlerinin sonuçlarına dair daha fazla kaygı duyuyor olmalarının mümkün olduğunu düşünmektedirler. Abd Algani ve Mammana'nın (2023) çalışmasında ailelerin sosyoekonomik durumları ve eğitim ve kültür seviyeleri yükseldikçe işbirliği etkinliklerine katılım oranlarının arttığı tespit edilmiştir. Manolova Yalçın ve arkadaşlarının (2020) araştırmasına göre, benzer şekilde ailelerin sorumluluk bilinciyle eğitim-öğretim süreçleri ve çocuğun gelişimindeki destekleyici tutumları işbirliğini artıran etmenlerdendir. Bulgulara bakıldığında ailenin işbirliği ile ilgili destekleyici ve olumlu tutumları okul-aile işbirliğini artıran temel neden olarak görülmektedir. Ayrıca ailenin öğretmenle sağlıklı bir iletişim içinde olması, işbirliği için ilgili ve istekli olması, sosyoekonomik yapısının görece iyi olması, fiziki olarak okula yakın olmaları ve çocuklarının okulda mutlu bir eğitim almalarını istemeleri ailelerin eğitim süreçlerine de daha aktif katılmalarında katkı sağlamaktadır.

5.1.2. Okul Öncesi Eğitimde Okul-Aile İşbirliğiyle İlgili Beklentilere İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın ikinci alt probleminden elde edilen veriler doğrultusunda yöneticiden beklentiler, öğretmenlerden beklentiler ve aileden beklentiler adıyla üç alt tema ortaya çıkmıştır.

Yönetici, öğretmen ve aile görüşlerine göre; okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğiyle ilgili beklentilere ilişkin *yöneticiden beklentiler alt temasında* yöneticinin işbirliğini güçlendirme çabası, yöneticinin aile ile öğretmen arasında iletişim köprüsü kurması ve yöneticinin öğretmenin yanında olması yöneticiden beklentilerdir. Alanyazında Bay ve arkadaşlarının (2018: 73) araştırmasına göre öğretmenler ve ailelerin okul yönetiminden toplantı yapmasını ve işbirliği için aile katılımı etkinliklerini desteklemesini, ayrıca öğretmenlerin okul yöneticisinden seminerler ve konferanslar düzenlenmesini beklediği tespit edilmiştir. Okul yönetiminin işbirliği konusunda duyarlı davranması, okulla toplum arasında sağlam ilişkiler kurması (Kazak, 1998: 52) ve okulu hedeflerine ulaştırabilmesi için paydaşlarıyla demokratik ilişkiler içerisinde olması gerekli görülmektedir (Akbaşlı ve Diş, 2019: 3602). Gürler ve arkadaşlarının (2023: 1474) araştırmasına göre de okul yöneticileri işbirliği konusunda liderlik yapmalı, öğretmenlerin ailelerle etkili iletişim kurabilmelerini sağlamalı, ailelerin daha fazla işbirliği içerisinde olabilmeleri için iletişime açık olmaları gerekmektedir. Bulgulara bakıldığında okul yöneticilerinin demokratik, duyarlı ve işbirliğini destekleyen tutumlar içinde olması, aileler ve öğretmenlerle sağlıklı ilişki ve iletişim kurması okul-aile işbirliğinde yöneticiden temel beklentiler olarak görülmektedir. Ayrıca yöneticilerin öğretmen ve aileler arasındaki iletişimde köprü görevi görmesi, toplantı, seminer vb. etkinlikler düzenleyerek işbirliğini güçlendirmek konusunda liderlik etmeleri de yöneticiden beklentiler arasında görülmektedir.

Yönetici, öğretmen ve aile görüşlerine göre; okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğiyle ilgili beklentilere ilişkin *öğretmenden beklentiler alt temasında* Ailenin desteğini sağlayıcı etkili ve açık bir iletişim ve aile katılımlı etkinlikler düzenleme kavramları öne çıkmıştır. Dikkat edilmesi gereken konular hakkında bilgilendirilmek, ailenin ilk çocuğuysa daha fazla işbirliği beklentisinde olması, aile eğitimi, davranışsal problemlerin çözümünde ailenin sürece dahil edilmesi ve çalışkan ve ilgili öğretmen görme okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğine ilişkin öğretmenlerden diğer beklentilerdir. Alanyazında Özgen ve Aydın'ın (2010: 1181) araştırmasına göre ailelerin, problemlerin

Yönetici, öğretmen ve aile görüşlerine göre; okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğiyle ilgili beklentilere ilişkin *aileden beklentiler alt temasında* ailenin işbirliği yoluyla sınıfı ve okulu desteklemeleri, aileye verilen görev ve sorumlulukların yerine getirilmesi, ailenin iletişim kanallarını kullanarak sağlıklı bir iletişime açık olması, ailelerin öğretmenin talep ve beklentilerini dikkate alarak geri bildirim vermesi ve ailenin belirlenen zaman dilimlerinde iletişim kurması kavramları öne çıkmıştır. Ailenin eksiklere çözüm önermesi, davranışsal problemlerin çözümünde öğretmenin sürece dahil edilmesi, babaların katılım göstermesi, herhangi bir sorun olduğunda ailenin sorun yaşadığı kişiyle açık iletişim kurması, gereksiz ve aşırı fiziksel iletişimin olmaması ve ailenin eğitim sürecine dahil olması kavramları da okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğine ilişkin aileden beklentilerdendir. Ailenin uzmanlık ve kabiliyetlerinden yararlanmak isteme, ailelerin gönüllü katılım göstermesi, ailenin işbirliği sağlamanın merkezinde olması, ailenin okula güvenmesi/önyargısız gelmesi, ailenin okul kurallarına uyması ve samimiyetin suistimal edilmemesi aileden diğer beklentilerdendir. Alanyazında Erdoğan ve Demirkasımoğlu'nun (2010) araştırmasına göre yöneticilerin ailelerden okulla iletişim konusunda duyarlı davranmalarını, işbirliği için gönüllü olmalarını, eğitim-öğretim süreçlerini önemsemelerini ve çocuklarına vakit ayırmalarını; öğretmenlerin de ailelerin yapılan toplantılara katılmalarını ve okulu daha fazla ziyaret

ederek çocukları hakkında bilgi edinmelerini bekledikleri tespit edilmiştir. Bæck'in (2010: 333) çalışmasında öğretmenlerin ailelerden pratik yardımın yanında, okulu ve öğretmeni desteklemelerini, ailelerin fazla müdahaleci olmadan daha aktif işbirliği içerisinde olmalarını bekledikleri görülmektedir. Çelik'in (2021: 44, 45) araştırmasına göre okul yöneticilerinin okula güvenmelerini, okulu sahiplenmelerini, toplantılara, etkinliklere ve karar alma süreçlerine katılmalarını, okula maddi destek sağlamalarını ve çocuklarının sorunlarıyla ilgilenmelerini ailelerden beklentiler arasında yer almaktadır. Çocuklarını en iyi tanıyan kişiler olarak aileler, çocuklarının ilgi, ihtiyaç ve kişisel özellikleri hakkında okul yönetimini ve öğretmeni bilgilendirmeli, problemlerin çözümünde işbirliği içerisinde olmaları gerekli görülmektedir (Gökçe, 2000: 205; Özgan ve Aydın, 2010: 1172). Bulgulara bakıldığında ailelerin iletişime ve işbirliğine açık tutumlar sergilemeleri ve sorumluluk sahibi olmaları, okul yönetiminin ve öğretmenlerin beklentilerine duyarlı davranmaları, ilgili olmaları ve gönüllü katılım göstermeleri okul-aile işbirliğinde ailelerden temel beklentiler olarak görülmektedir. Ayrıca ailelerin çocuklarının eğitim-öğretim süreçlerini önemsemeleri, okul yönetimine ve öğretmene güvenmesi, okulu desteklemeleri, problem durumlarına çözüm önermeleri ve çözüm için işbirliği içerisinde olmaları da aileden beklentiler arasında görülmektedir.

5.1.3. Okul Öncesi Eğitimde Okul-Aile İşbirliğinin Önündeki Engellere İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın üçüncü alt probleminden elde edilen veriler doğrultusunda bürokratik ve politik işbirliği engelleri, yöneticiden kaynaklı işbirliği engelleri, öğretmenden kaynaklı işbirliği engelleri ve aileden kaynaklı işbirliği engelleri olmak üzere dört alt tema ortaya çıkmıştır.

Yönetici, öğretmen ve aile görüşlerine göre; okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğinin önündeki engellere ilişkin *bürokratik ve politik işbirliği engelleri alt temasında* aile ve okul yönetiminin gözünde okul öncesi öğretmenin mesleki statüsünün düşük görülmesi, öğretmenin iş yoğunluğu, okul yönetiminin iş yükünün fazlalığı, okul-aile birliklerinin işbirliğini engelleyici uygulamaları ve işbirliğini sağlamaya yönelik önlem ve sorumluluğun bir üst birimden beklenmesi bürokratik ve politik işbirliği engelleridir. Alanyazında Aydın, Canavar ve Akkın'ın (2018: 984) araştırmasına göre öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünün geçmişten günümüze giderek azaldığı tespit edilmiştir. Politika yapıcılarının öğretmenlere verdiği değer, takındıkları tavır ve üslupları topluma da yansımakta bu nedenle öğretmenlerin toplumsal statüsünün yükselmesi politika

yapıcılara bağılı olmaktadır (Pişkin ve Parlar, 2021: 22). Bulgulara bakıldığında öğretmenlik mesleğinin toplumsal bakış açısında düşük statüde görülmesi, okul yönetiminin ve öğretmenin iş yükünün fazla olması okul-aile işbirliğini bürokratik ve politik anlamda engelleyen temel nedenler olarak görülmektedir. Ayrıca Okul Aile Birliklerinin işlevsel olmayışı ve okul-aile işbirliği ile ilgili sorunların çözümünün üst birimlerden beklenilmesi de bürokratik ve politik engeller olarak görülmektedir.

Yönetici, öğretmen ve aile görüşlerine göre; okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğinin önündeki engellere ilişkin *yöneticiden kaynaklı işbirliği engelleri alt temasında* okul yönetiminin öğretmeni destekleyici olmaması, okul yönetiminin iletişim süreçlerini yönetememesi ve okul yönetiminin katı tutum ve davranışlarının aileleri ürkütmesi, kavramları öne çıkmıştır. Okul yönetiminin sorunlu öğrencilerin sınıflara dağılmasındaki dikkatsizliği, okulun fiziksel alt yapısındaki eksikliklerin giderilmemesi, aileye beklentilerin açık bir şekilde ifade edilmemesi, okul yöneticilerinin ulaşılmaz olduğunu düşünmesi ve okul yöneticileri tarafından ilkokullarda anasınıflarının önemsenmemesi/külfet olarak görülmesi okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğine ilişkin yöneticiden kaynaklı engellerdendir. Kıdemli okul yöneticilerinin aldıkları eğitim ve işbirliğine bakış açıları, okul yöneticilerinin olumsuz tecrübelerinin işbirliği isteklerini tüketmesi, okul yöneticilerinin öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkilemesi, okul yöneticilerinin işbirliğini destekleyici rol üstlenmemesi, okul yöneticisinin aile katılımını istememesi, okul yönetiminin maddi konularda destekçi olamaması ve okul yönetiminin öğretmenle aile arasında iletişim engeli oluşturması da yöneticiden kaynaklı diğer engellerdendir. Alanyazında okul yöneticilerinin, bürokratik bir liderlik tarzını benimseyerek kapalı bir yönetim anlayışına sahip olmaları (Ada ve Ayık, 2002: 171), iletişimle ilgili problemleri (Çayır vd., 2023: 375), okul-aile işbirliğine yeteri kadar önem vermemeleri (İlgar ve Topaç, 2013: 99) ve okulla ilgili etkinlikleri desteklememeleri (Avcı vd., 2022: 691) okul-aile arasındaki işbirliğinin önündeki yönetici kaynaklı engeller olarak tespit edilmiştir. Al-Fadley ve arkadaşlarının (2018: 125) çalışmasında öğretmenler işbirliğinin sağlanamaması konusunda eğitim yılının başında veli toplantılarının okul yöneticisi tarafından resmi olarak planlanmamasından kaynaklandığını belirtilmiştir. Peña'nın (2000: 50) araştırmasına göre okul yöneticisinin ailelere karşı samimi olmaması, işbirliği için ailelere vakit ayırmaması ve istekli aileleri dahi işbirliği süreçlerine dahil edememesi yönetici kaynaklı işbirliği engelleri olarak tespit edilmiştir. Bilgin Aksu'nun (2021) yaptığı çalışmada, okul yöneticilerinin işbirliği

yapmaya açık olmaması okul-aile işbirliğinin önündeki yönetici kaynaklı engellerden biri olarak görülmektedir. Baquedano ve arkadaşlarının (2013: 172) araştırmasına göre klasik okul-aile işbirliği uygulamalarının düşük gelirli ve azınlık durumunda olan aileleri dışlamakta olduğu, bu ailelerin sunduğu önemli katkıların göz ardı edildiği hatta okul yöneticileri tarafından fazla eleştirel ya da tehditkar olarak algılanarak olumsuz karşılandığı tespit edilmiştir. Özkır Özbal ve arkadaşlarının (2022) çalışmasına göre, okul yöneticisinin kontrolcü tutumları, ailelerden maddi yardım talep edilmesi, ailelerin beklentilerinin karşılanmaması ve okul yönetimine karşı güvensizlik de yöneticiden kaynaklı işbirliği engellerindendir. Bulgulara bakıldığında okul yöneticilerinin katı tutum ve davranışları, işbirliğini desteklememesi ve ailelerle etkili iletişim kuramaması okul-aile işbirliğinde yöneticiden kaynaklı temel engeller olarak görülmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin işbirliği konusunda duyarsız davranmaları, okul öncesi eğitimi yeterince önemsememeleri ve olumsuz tutumlarının hem aile hem de öğretmen açısından motivasyon düşüklüğüne sebep olması yöneticiden kaynaklı diğer işbirliği engellerindendir.

Yönetici, öğretmen ve aile görüşlerine göre; okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğinin önündeki engellere ilişkin *öğretmenden kaynaklı işbirliği engelleri alt temasında* daha önceden ailelerle yaşanan problemler nedeniyle öğretmenin önyargılı olması ve işbirliğine yanaşmaması, öğretmen-aile arasında sağlıklı iletişim kurulamaması, öğretmenin mesleki yıpranmışlığı ve kıdemin olumsuzlukları ve öğretmenin ilgi ve yeterlilik eksikliği olduğunun düşünülmesi kavramları öne çıkmıştır. Öğretmen-aile arasında sosyal kimlik uyumsuzluğu, öğretmenin ailenin mesai saatlerine göre esneklik sağlayamaması, öğretmenin ailelerle işbirliği yapmaktan kaçınması, öğretmenin ailenin kontrol ve sorumluluk yüklemesinden/almaktan kaçması, öğretmenin aileyi iyi tanımaması ve öğretmenin kendini geri çekmesi okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğine ilişkin öğretmenden kaynaklı engellerdendir. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin iletişim yetersizlikleri, öğretmenin iletişim noktasında tükenmesi-yorulması, öğretmenin iletişimim engelleyici katı kurallarının olması, öğretmenin olumsuz duygu durumu ve öğretmenin okul dışı yaşantısının yoğunluğu öğretmenden kaynaklı diğer engellerdendir. Alanyazında öğretmenlerin işbirliği ile ilgili yeterli bilgi ve donanıma sahip olmaması, etkinlikleri planlama ve gerçekleştirme süreçlerinde daha önce yaşadıkları problemler, iş yoğunlukları ve ailelerle yeterince ilgili olmamaları okul-aile işbirliğinde öğretmenden kaynaklı engeller olarak tespit edilmiştir (Avcı vd., 2022: 690; Erdoğan ve

Demirkasımoğlu, 2010; Ergüden vd., 2020: 301). Öğretmenlerin ailelere vakit ayırmaması, özel görüşmeler yapmaması ve toplantı saatlerinin zamanında duyurulmaması vb. durumların da işbirliğinin önünde engel oluşturduğu görülmektedir (Kazak, 1998: 24). Bæck'in (2010: 325) çalışmasına göre öğretmenlerin, bazı ailelerin fazla müdahaleci olmasını “pedagojik özerkliğe” tehdit olarak algılayabildiği, alan hakimiyetlerini ve mesleki otoritelerini koruyabilmek için işbirliği katılımlarına karşı dolaylı ya da doğrudan savunma haline geçebildikleri tespit edilmiştir. Peña'nın (2000: 49, 50) çalışmasında öğretmenlerin ailelere karşı kaba ve mesafeli tavırlarının olması, ailelerin önbilgilerinin olduğunu varsayarak işbirliği etkinliklerine dair yeterince bilgilendirme yapmamaları, işbirliği etkinliklerini ekstra iş yükü olarak görmeleri gibi durumlar ailelerin işbirliği kurmalarının önünde engel oluşturmaktadır. Daraga ve arkadaşlarının (2023: 241) araştırmasına göre, öğretmenlerin mesleki anlamda yetersizlikleri ve okul paydaşları arasındaki iletişim eksiklikleri de okul-aile işbirliği konusunda yaşanan öğretmen kaynaklı engellerdendir. Bulgulara bakıldığında öğretmenlerin iletişim hataları, ailelerle yeterince ilgilenmemeleri, işbirliği konusunda isteksiz olmaları, geçmiş olumsuz deneyimlerinden dolayı sahip oldukları önyargıları ve tükenmişlikleri okul-aile işbirliğinde öğretmenden kaynaklı temel engeller olarak görülmektedir. Ayrıca öğretmenin işbirliği konusundaki bilgi ve beceri eksikliği, aileleri yeterince iyi tanımaması ve ailelere göre esnek işbirliği etkinlikleri planlamaması da öğretmenden kaynaklı işbirliği engellerindendir.

Yönetici, öğretmen ve aile görüşlerine göre; okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğinin önündeki engellere ilişkin *aileden kaynaklı işbirliği engelleri alt temasında* ailenin ilgisizliği ve isteksizliği, çalışan anne olmak, ailenin sorumluluk almaması, ailenin okul öncesi eğitimi yanlış algılaması ve yanlış beklentileri (ailenin okul öncesi eğitim kurumunu bakımevi olarak görmesi), ailelerin her şeyi öğretmenden beklemesi, ailelerin fazla müdahaleci olması ve ailenin eğitim, kültür düzeyi ve ekonomik düzeyinin etkisi kavramları öne çıkmıştır. Ailenin yoğun mesaisi ve çalışma saatlerinin uygun olmaması, babaların işbirliği sorumluluğunu annelere yüklemesi, ailenin aşırı koruyucu tutumları, ailelerin bahanelere sığınması, ailenin eğitim konusunda bilinçli olmaması, ailenin kendisini yeterli görmemesi, küçük çocuğu olanların katılmakta zorlanması, ailelerin önyargıları, ailenin uygun olmayan saatlerde araması ya da görüşme talep etmesi, ailenin samimiyeti suistimal etmesi ve parçalanmış aile olmak öne çıkan diğer kavramlardır. Ailenin okula gelmeden sosyal medya aracılığıyla öğretmene ulaşabilmesi, ailelerin

ilgilileniyor görünüp aslında ilgilenmemesi, ailelerin öğretmenleri eleştirme ve yargılama eğiliminde olması, aile ve öğretmen arasındaki önceki olumsuz yaşantılar, ailenin kendi sorumluluklarını okul öncesi eğitime yıkmaması, aileler arası söylentilerin, tüm aileleri işbirliği konusunda olumsuz etkilemesi, ailenin aidatlar nedeniyle işbirliğine yanaşmaması ve öğretmenin uzmanlığına güvenmeme okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğine ilişkin aileden kaynaklı engellerdendir. Ailenin okul öncesi eğitimi yalnızca vakit geçirme olarak görmesi, kadın personel çoğunlukta olduğu için babaların işbirliğine yaklaşmaması, sosyokültürel farklılıklar ve önyargı (Roman ailelere yönelik önyargı), ailelerin sürekli iletişim kurma baskısı, öğretmene güvensizlik, ailenin çocuğuyla empati kuramaması ve işbirliğini sağlamada iletişim araçlarının kullanımının yetersiz kalması aileden kaynaklı diğer engellerden bazılarıdır. Alanyazında Aslanargun'un (2007: 128) çalışmasına göre ailelerin öğrenim durumları, gelir düzeyleri, sahip oldukları çocuk sayısı, kırsal kesimde ya da şehir merkezinde oturuyor olmaları ve okul ya da öğretmenle ilgili olumsuz düşüncelere sahip olmaları aileden kaynaklı engeller olarak tespit edilmiştir. Shiffman'ın (2013) çalışmasında ailelerin çalışmasının, deneyimleri sayesinde çocuklarının eğitim-öğretim süreçlerine daha bilinçli katılmalarını sağlasa da iş saatlerinin uymaması, zaman kısıtlaması ve yoğunluk gibi etmenlerin okul-aile işbirliğinin önünde önemli engeller oluşturduğu görülmüştür. Becker-Klein'in (1999: 4) araştırmasında göre de ailelerin yaşadığı ekonomik sıkıntılar işbirliğine katılımlarını özellikle zorlaştırmaktadır çünkü hem okul saatlerinde çalışmaktalar hem de vakit bulma konusunda sıkıntı yaşamaktadırlar. Desforges ve Abouchaar'ın (2003) çalışmasına göre ailenin ekonomik yoksunluğunun işbirliği etkinliklerine katılımını güçlü ve olumsuz bir şekilde etkilediği tespit edilmiştir. Bunun yanında ailenin sosyal sınıfı, eğitim seviyesi, sağlık sorunları, parçalanmış aile olmak gibi başka faktörler de aileden kaynaklı işbirliği engellerine neden olmaktadır. Funder ve Lewis'e (1994; Aktaran: Candemir, 2023: 2122) göre ailelerin maddi problemlerinin olması, geçmişte olumsuz okul yaşantıları deneyimlemeleri, zaman kısıtlılıkları, eğitim seviyelerinin düşüklüğü ve evle okul arasında var olan kültürel farklılıklar işbirliğini engelleyen aileden kaynaklı etmenlerdendir. Kaplan, Xiaoru ve Kaplan (2000: 242) da çalışmasında annelerin geçmişte yaşadığı olumsuz okul deneyimlerinin ebeveyn olarak işbirliği etkinliklerine katılım düzeylerinin olumsuz olarak etkilendiği bulgulanmıştır. Sağlam ve Çalışkan'ın (2017: 46) araştırmasına göre ailelerin bilinç eksikliği, işbirliğini önemsememeleri, çalışma düzenleri ve babaların işbirliği konusunda annelere göre daha az sorumluluk almaları aileden kaynaklı engeller olarak görülmektedir. Peña'nın (2000: 50, 51)

çalışmasında aileler arasında gruplaşma ve çatışmaların olması, ailelerin eğitim düzeylerinin düşük olması, ailelerin dil ve kültür farklılıklarının olması, iş yoğunlukları ve mesai saatlerinin okul etkinlik saatleriyle uymaması, okula ulaşım sıkıntılarının olması, küçük çocuklarının olması, işbirliğine katılım konusunda ne yapmaları gerektiğini bilmemeleri ya da çekinmeleri, işbirliğine katılımlarını okul personellerine ya da diğer ailelere olan olumsuz duygularına göre şekillendirmeleri aileden kaynaklı engeller olarak tespit edilmiştir. Ailelerin işbirliğiyle ilgili olarak yeterli farkındalığa ve bilgiye sahip olmamaları, öğretmenle aile arasındaki iletişimsel eksiklikler (Günay Bilaloğlu ve Aktaş Arnas, 2019: 804), ailelerin meslekleri ve kültürel düzeyleri (Beydoğan, 2006: 83), ilgisiz olmaları (Çelik, 2021: 39) ve yeterlilik düşüncelerinin olmaması (Çetin ve Demircan, 2024: 353) da okul-aile işbirliğinde aileden kaynaklı engellerdendir. Cucchiara ve Horvat'ın (2009: 998) çalışmasına göre orta sınıf ailelerin işbirliği kurmadaki bireysel yönelimleri okula kısa vadede katkı sağlasa da okuldaki eşitsizliği artırdığı ve sosyoekonomik durumları düşük olan aileler için dışlayıcı sonuçlar doğurabildiği ve bu durumdaki ailelerin işbirliğinin önünde engel oluşturduğu tespit edilmiştir. Bulgulara bakıldığında ailelerin ilgisiz olmaları, eğitim-öğretim ve işbirliği süreçlerinde üstlerine düşen sorumlulukları almamaları, her şeyi öğretmenden beklmeleri, mesai saatlerinin uymaması ve iş yoğunlukları ve okul öncesi eğitime ilişkin yanlış algı ve beklentiler içerisinde olmaları okul-aile işbirliğinde ailelerden kaynaklı temel engeller olarak görülmektedir. Ayrıca ailelerin yaşadıkları maddi problemler, eğitim durumları ve kültürel farklılıkları, iletişim eksiklikleri, okula ve öğretmene güvenmemeleri, geçmişte okulla veya öğretmenle yaşadıkları olumsuz deneyimleri, işbirliği konusunda tam olarak ne yapacaklarını bilmemeleri ve kendilerini yetersiz görmeleri de ailelerden kaynaklı işbirliği engellerindendir.

5.1.4. Okul Öncesi Eğitimde Okul-Aile İşbirliği Engellerinin Etkilerine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın dördüncü alt probleminde elde edilen veriler doğrultusunda öğretmen üzerindeki etkileri, aile üzerindeki etkileri ve çocuk üzerindeki etkileri olmak üzere üç alt tema ortaya çıkmıştır.

Yönetici, öğretmen ve aile görüşlerine göre; okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliği engellerinin etkilerine ilişkin *öğretmen üzerindeki etkileri alt temasında* aileye bilgi aktarımında bulunamamak, ailelerin gereksiz müdahalelerde bulunması sonucu eğitim-öğretim sürecinin olumsuz etkilenmesi, işbirliği eksikliğinden kaynaklı karşılıklı

güvensiz bir iklim, öğretmenin iletişim için ekstra zaman kaybı yaşaması, öğretmenin sorumluluklarının artması, sınıf huzurunun bozulması/eğitimde verimin-kalitenin düşmesi ve aileler ve çocuklar için sosyal etkinlikler düzenleyememek okul-aile işbirliği engellerinin öğretmen üzerindeki etkilerdir. Alanyazında Akın ve Öztürk'ün (2021: 78) çalışmasına göre aileler işbirliği içerisinde olmadıklarında, gerçekleştirilen etkinliklerin sadece öğretmenlerin bireysel gayretleri ile sınırlı kaldığı tespit edilmiştir. Xu ve Gulosino'nun (2006: 364) araştırmasına göre ailenin işbirliği öğretmenlerin öğretmeye karşı bakış açılarını değiştirebildiği ancak öğretmenlerin artan iş yüküyle “tükenmişlik” hissine kapılabildikleri, ailelerle iletişime geçmeyi faydasız ya da eğitim-öğretim süreçlerine zarar verebilecek bir etken olarak algıladıkları görülmüştür. Petek ve Bozyiğit'in (2022: 170) çalışmasına göre aileler toplantılara ilgisiz davrandığında ve katılım düşük olduğunda, ailelerle kurulan işbirliği sonucunda ailelerin öğretmenin eğitim-öğretim süreci işleyişine gereksiz müdahalelerde bulunduğu öğretmenlerin motivasyonu düşmektedir. Bulgulara bakıldığında okul-aile işbirliği sağlanamadığında öğretmenin ailelerle etkili iletişim kurmada ve aileye bilgi aktarımında bulunmada zorluk yaşaması, ailelerin sürece gereksiz müdahaleleri sonucu eğitim-öğretim sürecinin olumsuz etkilenmesi, iletişim için fazladan zaman ayırması gerekmesi okul-aile işbirliği engellerinin öğretmen üzerindeki temel etkileri olarak görülmektedir. Ayrıca işbirliği eksikleri nedeniyle öğretmen üzerindeki sorumlulukların artması, sınıf içi huzurun bozulması ve eğitim-öğretim süreçlerinin istenilen verim ve kalitede gerçekleştirilememesi ve çocuklar için planlanan sosyal etkinliklerin gerçekleştirilememesi de işbirliği engellerinin öğretmen üzerindeki etkilerindendir.

Yönetici, öğretmen ve aile görüşlerine göre; okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliği engellerinin etkilerine ilişkin *aile üzerindeki etkileri alt temasında* okula karşı ailelerde olumsuz tutum ve davranışlar oluşması, işbirliği eksikliğinden kaynaklı karşılıklı güvensiz bir iklim, işbirliği eksikliği nedeniyle aileyle iletişimin kopması ve okul öncesi eğitimi bakımevi olarak algılamanın yanlış beklentilere sürüklemesi aile üzerindeki etkilerdir. Alanyazında Kazak'ın (1998: 8) çalışmasına göre ailenin ve okulun çocuğun toplumsallaşma sürecindeki işlevleri düşünüldüğünde bu iki kurumun işbirliği içerisinde olmaması okul kadar ailenin de işlevlerini yerine getirememesine neden olduğu tespit edilmiştir. Aileler, öğretmenlerle iletişim ve işbirliği içerisinde olduklarında edindikleri bilgilerle çocuklarının ihtiyaçlarını daha iyi anlar ve çocuklarını daha yakından tanıma fırsatı bulur (Balkar, 2009: 106). Ailelerin okulla ve öğretmenle işbirliği içerisinde

olması, çocuklarının gelişimini bütünsel olarak destekleyebilmelerine olanak tanır (Bay vd., 2018: 61). Bulgulara bakıldığında okul-aile işbirliği sağlanamadığında ailenin öğretmene ve okula karşı olumsuz tutumlar sergilemesi, zayıf işbirliği ve iletişim nedeniyle karşılıklı güvensiz bir iklim oluşması ve ailelerin okul öncesi eğitim kurumunu bakım evi gibi görmesiyle yanlış beklentiler içerisinde olması işbirliği engellerinin aile üzerindeki temel etkileri olarak görülmektedir. İşbirliğinin sağlanamaması ailelerin çocuklarının ihtiyaçlarını anlama ve giderme konusunda yetersiz kalmalarına, gelişimlerini yeteri kadar destekleyememelerine ve aile olarak işlevlerini yerine getirememeleri de işbirliği engellerinin aile üzerindeki etkilerindendir.

Yönetici, öğretmen ve aile görüşlerine göre; okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliği engellerinin etkilerine ilişkin *çocuk üzerindeki etkileri alt temasında* çocuğun psikolojik ve duygusal olarak olumsuz etkilenmesi, çocuğun psikolojik olarak yıpranması ve çocukla ilgili problemlerin devam etmesi kavramları öne çıkmıştır. Çocuğun beceri kazanma zamanının uzaması, istendik davranışları kazandırma, çocuğun sorunlarıyla birebir ilgilenememek, önyargıların çocuğun gelişimini olumsuz etkilemesi, güvensizliğin çocuğun öğrenmesine olumsuz yansımalarının olması ve çocuğun kendini kötü hissetmesi okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliği engellerinin çocuk üzerindeki etkilerindendir. Çocuğun kendini dışlanmış hissetmesi, çocuğun ailesi tarafından önemsenmediğini düşünmesi, çocuğun kendini yalnız hissetmesi ve çocuğun ve ailenin okuldan soğuması çocuk üzerindeki diğer etkilerdendir. Alanyazında Argon ve Kıyıcı'nın (2012: 92) çalışmasına göre ailelerinin okulla işbirliği içerisinde olmayan çocukların davranış problemleri yaşadığı, motivasyonlarının azaldığı, okul başarılarının düştüğü ve duygusal olarak problemler yaşadığı tespit edilmiştir. Al-Fadley ve arkadaşlarının (2018: 128) çalışmasında öğretmenlere göre ailelerin evde destekleyici olmaması çocukların okul başarısının düşük olmasına sebep olan en büyük etkidir. Desforges ve Abouchaar'ın (2003: 14) araştırmasına göre ailenin işbirliğinin çocuğun gelişimini sıklıkla olumlu yönde etkilediği görülse de öğretmenle özellikle çocukta görülen sorunlar üzerine ne kadar sık konuşuluyorsa çocuğun gelişiminin o kadar olumsuz etkilediği de görülmüştür. Fan, Williams ve Wolters (2012) çalışmasında ailenin işbirliği içerisinde olması genellikle öğrencinin içsel motivasyonunu, özgüvenini ve okuldaki aktifliğini artırdığını ancak ailelerin okulla sorunlar üzerinden iletişim kurmasının ve bunun sıklığının artmasının da çocuk üzerinde tam tersi yönde etki ettiği tespit edilmiştir. Karaca ve Karaca'nın (2020: 28) araştırmasına göre ailenin işbirliği içerisinde olmayışının

çocukların gelişimin olumsuz yönde etkilendiği ve okul başarısına istenen düzeyde ulaşamadıkları görülmektedir. Okul ve aile arasında işbirliği sağlanamadığında çocukların edinmiş oldukları bilgi, beceri ve tutumlar kalıcı öğrenmelere dönüştürülemez ve gelişimleri istenen şekilde ilerleyemez (Yılmaz, 1994: 305). Bulgulara bakıldığında okul-aile işbirliği sağlanamadığında çocuğun gelişiminin, duygu durumunun ve psikolojisinin olumsuz olarak etkilenmesi, çocukta davranış problemlerinin görülmesi ya da bu problemlerin zamanında farkedilip müdahale edilerek çözüme ulaşamaması okul-aile işbirliği engellerinin çocuk üzerindeki temel etkileri olarak görülmektedir. Ayrıca çocuğun ve ailenin okuldan soğuması, çocuğun önemsenmediğini düşünmesi, dışlanmış ve yalnız hissetmesi ve beceri kazanım zamanının uzaması da işbirliği engellerinin çocuk üzerindeki etkilerindendir.

5.1.5. Okul Öncesi Eğitimde Okul-Aile İşbirliği Engellerinin Çözüm Önerilerine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın beşinci alt probleminden elde edilen veriler doğrultusunda bürokratik ve politik işbirliği engellerine çözüm önerileri, yöneticiden kaynaklı işbirliği engellerine çözüm önerileri, öğretmenlerden kaynaklı işbirliği engellerine çözüm önerileri ve aileden kaynaklı işbirliği engellerine çözüm önerileri olmak üzere dört alt tema ortaya çıkmıştır.

Yönetici, öğretmen ve aile görüşlerine göre; okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliği engellerinin çözüm önerilerine ilişkin *bürokratik ve politik işbirliği engellerine yönelik çözüm önerileri alt temasında* okul öncesi eğitimin zorunlu olması ve ailelerin zaman geçirebilecekleri ve öğretmen-aile görüşmelerinin yapılabileceği uygun fiziksel ortamlarının oluşturulması kavramları öne çıkmıştır. Öğretmen-aile görüşmelerinin randevu sistemine bağlanması, eğitim politikalarının aile eğitimi üzerine daha fazla yoğunlaşılması, öğretmenin konum ve statüsünün artırılması, öğretmenin ve yöneticinin görüşlerini dikkate alan politikaların üretilmesi, bakanlığın öğretmene elini güçlendirecek yetkiler vermesi ve okulun tavsiyesiyle ailelerin zorunlu aile eğitimine tabi tutulmaları okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliği engellerine ilişkin bürokratik ve politik çözüm önerilerindendir. Eğitim politika yapımcılarının sahadan ve tecrübeli kişilerden seçilmesi, her kurumda tecrübeli öğretmenlerin bulunması, sosyal medya aracılığıyla işbirliği sağlanması, yönetici ve öğretmenlerin evrak yükünün azaltılması, oryantasyon sürecinin ailelerle başlatılması, sınıftaki öğrenci sayısının kalabalık olmaması, okullara kadrolu yardımcı personel verilmesi ve daha temelden kız çocukların eğitime önem verilmesi diğer bürokratik ve politik çözüm önerilerindendir. Alanyazında Porsuk ve Kunt'un

(2012: 217) çalışmasına göre okulların maddi olarak bağımsız olması ve sosyal ve ekonomik anlamda dezavantajlı bölgelerde ailelerin eğitim-öğretim süreçlerine verdiği önemi artırmak için önlemlerin alınması okul-aile işbirliğinde bürokratik ve politik engellere çözüm önerileri olarak tespit edilmiştir. Göktürk ve Dinçkal'ın (2018: 196) çalışmasında aileleri işbirliğine dahil etmeye dair geleneksel pasif durumdan aktif bir ortaklığa doğru evrilmesi için hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitim programlarının okuldaki farklı okul-aile işbirliği katılım programlarına odaklanması gerektiği görülmüştür. Al-Fadley ve arkadaşları (2018: 129) çalışmasında öğretmenlerin ailelerle işbirliğini sağlamada hazır ve yeterli olabilmeleri için lisans öğrenimi sürecinde aile katılımının önemi ve yöntemleri konusunda eğitilmelerini önermişlerdir. Ayrıca müfredatı hazırlayanların, fakültedeki öğretim elemanlarının ve eğitim programındaki yöneticilerin de bu konuda daha fazla eğitim ve kurs almaları gerektiğini belirtmişlerdir. Çağdaş ve arkadaşlarının (2016: 907) araştırmasına göre eğitim fakültelerinde aile katılımıyla ilgili dersler verilmesi, radyo ve TV programları aracılığıyla ailelerin işbirliğine teşvik edilmesi de bürokratik ve politik engellere çözüm önerilerindendir. Petek ve Bozyiğit'in (2022: 170) çalışmasında ailelerin düzenli olarak öğretmenle görüşebilecekleri sabir bir gün veya saatin sadece aile görüşmelerine ayrılması ve okul ortamında aile ve öğretmenin görüşebileceği uygun görüşme odalarının ayarlanması çözüm olarak tespit edilmiştir. Bulgulara bakıldığında okul öncesi eğitimin zorunlu olması ve okulların fiziki ortamının da işbirliğine elverişli hale getirilmesi okul-aile işbirliği önündeki önündeki bürokratik ve politik engellerin aşılabilmesi için temel çözüm olarak görülmektedir. Ayrıca aile eğitimlerinin yaygınlaştırılması, öğretmenin mesleki statüsünün toplumun gözünde yükselmesini sağlayacak adımlar atılması, aile ve öğretmen görüşmelerinin bir sisteme bağlı olarak gerçekleştirilmesi ve okullara kadrolu personelin görevlendirilmesi de bürokratik ve politik engellere çözüm önerilerindendir.

Yönetici, öğretmen ve aile görüşlerine göre; okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliği engellerinin çözüm önerilerine ilişkin *yöneticiden kaynaklı işbirliği engellerine yönelik çözüm önerileri alt temasında* okul yönetiminin okul-aile işbirliğini daha destekleyici olması kavramı öne çıkmıştır. Yöneticinin iletişime açık olması/güvenilir olması, sabahçı-öğlenci seçiminde çalışan ailelere kolaylık sağlanması, yöneticinin iletişim becerilerini artırıcı eğitimlere katılması ve okul yönetiminin ailenin yanında öğretmeni desteklemesi okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliği engellerine ilişkin yöneticiden kaynaklı engellere çözüm önerilerindendir. Ailelerin işbirliğine katılımı kendi

beklentileri ve rolleri haricinde okulla kurdukları ilişkiye ve okulun fiziksel ve maddi sınırlarına göre düzenlenir (Calabrese Barton vd., 2004: 11). Alanyazında Daraga ve arkadaşlarının (2023) araştırmasına göre okul yöneticileri aileleri okula çekebilecek etkinlikler düzenlemesi, okul-aile birliklerini etkin hale getirmesi, öğretmenlerle birlikte hareket ederek kurumda bir güven ortamı oluşturması, aileleri süreçle ilgili bilgilendirmesi ve ailelerin beklentilerine yanıt vermesi yönetici kaynaklı işbirliği engellerine çözüm olarak tespit edilmiştir. Fan ve arkadaşlarının (2012: 33) çalışmasına göre ailelerle etkili işbirliği ve iletişimi sağlamak için aileler okul işlerine ve evdeki etkinliklere uygun şekilde yönlendirilmeli, aileler arasındaki etnik ve kültürel farklılıklar dikkate alınarak uygun programlar geliştirilmelidir. Benzer şekilde Desforges ve Abouchaar'ın (2003: 70) araştırmasında okul-aile işbirliği programlarını tüm okul gelişim planlarına dahil eden stratejik bir planlanma yapılması gerektiği görülmüştür. Göktürk ve Dinçkal'a (2018: 196) göre okulların standart bilgilendirme toplantıları ya da görüşmeler dışında okul-aile işbirliği için ailelerin ihtiyaçlarına göre stratejik planlamalar yapması gerektiği tespit edilmiştir. Linse'nin (2011: 663, 664) çalışmasına göre okullar taksonomi yaklaşımıyla ailelerin dil ve kültür çeşitliliğini dikkate alarak, onların ihtiyaçlarına göre iletişim ve işbirliği seçeneklerini belirleyerek sınıflandırmalı, belirli aralıklarla bu sınıflandırmayı kontrol ederek farklılıklara en duyarlı olan seçenekleri kullanmalıdır. Beydoğan'a (2006:78) göre okul yöneticileri kalıp yargıları aşması, ailelerin eğitim süreçlerine katılımını desteklemesi ve sürdürülebilir işbirlikleri kurmak için çabalaması yönetici kaynaklı işbirliği engellerine çözüm önerileri olarak görülmektedir. Okul-aile işbirliğini artırabilmek için okullar, özellikle "ulaşılması zor" ailelerle iletişim kurmak için daha fazla çaba harcamalıdır (Becker-Klein, 1999: 11). Peña'nın (2000: 52) çalışmasına göre ailelerin işbirliğine katılımlarını artırmak için okullar aileleri hoş karşılamalı ve açık kapı politikasını benimsemelidirler. Ayrıca okul yöneticileri öğretmenlerin ailelerle işbirliği kurabilmeleri için gerekli zaman ve kaynakları sağlamalıdır. Tufail ve Zehra (2023:421) çalışmasında okul ile aile arasındaki bağın güçlenebilmesi için okullar tarafından düzenli olarak ders dışı etkinlikler, sosyal sorumluluk çalışmaları, okul-çevre işbirliği etkinlikleri, yüzyüze veya çevrimiçi sosyal buluşmaların planlanmasını gibi etkinliklerin planlanması önerilmektedir. Xu ve Gulosino'nun (2006: 364) çalışmasına göre okul yöneticileri öğretmen ve aile arasında işbirliğinin sadece çocuklar için değil öğretmenler için de faydalarını vurgulayarak öğretmenleri de işbirliği için teşvik etmelidirler. Gürler ve arkadaşlarına (2023: 1474) göre okul yöneticilerinin okul-aile işbirliği stratejilerini okulun misyonuyla ve vizyonuyla

uyumlu hale getirmesi, ailelerin eğitim-öğretim süreçlerinde işbirliğine katılmaları için liderlik yapması, okul personelinin ailelerle etkili iletişim kurabilme becerilerinin artırılmasını sağlaması ve ailelerin işbirliğine daha fazla dahil olabilmeleri için iletişim kanallarını açık tutması yöneticiden kaynaklı işbirliği engellerine çözüm önerilerindendir. Gökçe (2000: 204) de araştırmasında okul-aile işbirliğinin etkili bir şekilde sağlanabilmesi için okul yöneticilerinin öğretmenleri desteklemesi ve teşvik etmesi gerekliliğine vurgu yapmıştır. Bulgulara bakıldığında okul yöneticilerinin okul-aile işbirliğinin kurulmasında destekleyici ve iletişime açık tutumlar sergilemesi yöneticiden kaynaklı işbirliği engellerine temel çözüm önerilerindendir. Ayrıca yöneticilerin aileleri bilgilendirmesi, ailelerle okul arasında güvene dayalı bir bağ oluşturulması, ailelerin talep ve beklentilerine karşılık verebilmesi de yönetici kaynaklı engellere çözüm önerilerindendir.

Yönetici, öğretmen ve aile görüşlerine göre; okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliği engellerinin çözüm önerilerine ilişkin *öğretmenden kaynaklı işbirliği engellerine yönelik çözüm önerileri alt temasında* toplantıların ve etkinliklerin ailelerin mesai saatlerine uygun hale getirilmesi, öğretmenin aileyle empati kurması, ailelerin önyargılarını kırmak ve okulu sevdirmek kavramları öne çıkmıştır. Öğretmenin çevreyi göz önünde bulundurarak esnek görüşme planları yapması, aileyi okula çekebilecek etkinliklerin-projelerin planlanması, yüz yüze iletişim kurulması, öğretmenin iletişim becerilerine sahip olması, öğretmenin iletişimi sürdürülebilir kılması ve okul/sınıf dışı sosyal etkinlikler düzenlemek öne çıkan diğer kavramlardır. Öğretmenin bireysel görüşme yollarını kullanması, ailelerin mesleki yeteneklerine göre okul işlerine dahil edilmesi, öğretmenin aileyle samimi ve açık bir iletişim kurması, aile katılım ve görüşme takviminin önceden planlanarak ailelerle paylaşılması ve öğretmenin aileleri işbirliğine güdülemesi de öne çıkan kavramlar arasındadır. Öğretmenin işbirliği için daha fazla çabalaması, öğretmenin iletişim kurma konusunda ısrarcı olması, öğretmenin bireysel ilgi ve takip göstermesi, öğretmenin aileyi iyi tanıması, öğretmenin farklı yöntemlerle aileyi okulda tutması, öğretmenin aileye yol göstermesi ve rehber olması, öğretmenin bireysel iletişim yöntemlerini kullanması ve öğretmenin toplantıları keyifli kılması okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliği engellerine ilişkin öğretmenden kaynaklı işbirliği engellerine çözüm önerilerindendir. Öğretmenlerin ailelere yönelik daha teşvik edici söylemler kullanması, ölçülü ve dengeli bir iletişim süreci yürütmek, öğretmenin olumsuz durumları olumlularla birlikte yumuşatarak söylemesi, ailelerin çalışan-çalışmayan, zengin-yoksul

oluşlarına göre okul işlerine dahil edilmesi, öğretmenlerin, ailelere aşırı maddi ve manevi yükler yüklememesi, öğretmenin babayı da okul içi etkinliklere katması, öğretmenlerin ailelere karşı olan önyargılarının son bulması ve aileyle yaşanan sorunları profesyonelce yönetmek öğretmenden kaynaklı işbirliği engellerine diğer çözüm önerilerindendir. Alanyazında Çamlıbel Çakmak'ın (2010) çalışmasına göre öğretmenlerin etkili bir işbirliği kurabilmek için yeterli becerilere sahip olması, ailelere çocuklarının eğitimin-öğretim süreçlerindeki rollerini açıklaması, işbirliğini özendirecek fırsatlar oluşturması, olumsuz tutumlara sahip olan aileleri de sürece dahil edebilmek için farklı yollar denemesi ve okuldaki süreçlerin evde de desteklenebilmesi için ailelere gerekli açıklamaları yaparak uygun yöntem ve etkinlikleri seçmesi öğretmenden kaynaklı işbirliği engellerine çözüm olarak tespit edilmiştir. Baquedano-López ve arkadaşlarının (2013: 172, 173) çalışmasına göre işbirliği, çekirdek ailenin dışındaki topluluk kaynaklarını da içeren geniş bir çerçevede ele alınmalı; özellikle öğretmenlerin ırk, sınıf, göçmenlik gibi sebepler nedeniyle azınlık durumunda olan çocuklar için farkındalıkları artırılmalıdır. Desforges ve Abouchaar'ın (2003: 40) araştırmasına göre işbirliği etkinlikleri planlanırken ailelerin kültürel farklılıkları, değerleri, inançları yok sayılmamalı, bu konuda hassasiyet gösterilmeli ve bunlar dikkate alınmalıdır. Pushor'un (2014) çalışmasında okul-aile işbirliği engellerini aşmak için öğretmenlerin ailelerle daha aktif ve pozitif ilişkiler kurmaları, ailelere işbirliği için alan açmaları, aileleri de eğitim-öğretim süreçlerinin ortağı olarak görmeleri gerektiği tespit edilmiştir. (Göktürk ve Dinçkal'ın (2018: 196) araştırmasına göre öğretmenler işbirliği konusunda aileleri müdahaleci olarak değil, sürecin eşit ortakları olarak görmeleri konusunda eğitilmeli ve ikna edilmelidir. Demircan'a (2018: 13) göre aileler okuldaki etkinliklere çağırılmadan önce onlara değerli oldukları hissettirilmeli ve birebir görüşmeler yoluyla ailelerle işbirliğine gidilmelidir. Peña'nın (2000: 52) çalışmasına göre öğretmenlerin okul-aile işbirliğini artırmak için ailelere karşı olumlu tutumlar sergilemeleri, işbirliğinin avantajlarını fark ederek işbirliğine açık olmaları, önyargılarından ve varsayımlarından arınmaları, işbirliği etkinliklerini planlarken aileler arasındaki farkları dikkate almaları ve ailelerin işbirliğine katılımları için gerekli bilgi ve desteği sağlamaları gerekmektedir. Günay Bilaloğlu ve Aktaş Arnas'ın (2019) araştırmasına göre öğretmenlerin ev ziyaretleri yapması, veli toplantıları ve bireysel görüşmelerle işbirliğinin önemini vurgulaması, işbirliğinin önündeki engelleri tespit ederek ailelerin tercihlerine göre farklı işbirliği yöntemleri seçmesi, işbirliği konusunda ailelere rehberlik etmesi ve bu konudaki beklentilerini ailelere açıklayarak ailelerin sorularına cevap vermesi öğretmenden

kaynaklı işbirliği engellerinin çözümü için önemli görülmektedir. Bulgulara bakıldığında öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirmesi, aileyle empati kurabilmesi, toplantı zamanlarında ve işbirliği için planlanan etkinliklerde ailelerin mesaisine ve özel durumlarına göre esnek davranabilmesi, bireysel görüşmelere yer vermesi ve okul dışında da sosyal etkinlikler düzenleyerek ailelerle arasındaki bağı güçlendirmesi öğretmenden kaynaklı işbirliği engellerine temel çözüm önerilerindendir. Ayrıca öğretmenlerin işbirliği için daha fazla çabalaması, ailelere ilgili davranması, işbirliği için farklı ve özendirici etkinlikler planlaması, ailelere rehberlik yapması, iletişime ve işbirliğine açık olması, ailelere beklentilerini açıklaması ve işbirliği konusunda aileleri cesaretlendirici ve ikna edici tutumlar sergilemesi de öğretmen kaynaklı engellere çözüm önerilerindendir.

Yönetici, öğretmen ve aile görüşlerine göre; okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliği engellerinin çözüm önerilerine ilişkin *aile kaynaklı işbirliği engellerine yönelik çözüm önerileri alt temasında* ailelerin eğitimler yoluyla işbirliği konusunda bilinçlendirilmesi ve ailenin eğitim-öğretim sürecini gözlemlemesine fırsat vererek empati kurmasını sağlamak kavramları öne çıkmıştır. Aile eğitimi, aileleri okul öncesi eğitimin önemi ve gerekliliği konusunda bilinçlendirmek, öğretmenin aileleri uzman kişilere yönlendirmesi, anne-babanın sırayla katılım göstermesi, öğretmenlerin emeğinin fark edilmesi ve öğretmenin tavsiyelerine uyma aileden kaynaklı işbirliği engellerine diğer çözüm önerilerindendir. Alanyazında Özgan ve Aydın'ın (2010) araştırmasına göre okul-aile birliğine katılım konusunda bilgi eksikliğinden dolayı isteksiz davranabilmektedirler. Bu problemin çözümü için bilgilendirme toplantılarının ve sosyal etkinliklerin yapılması aileden kaynaklı işbirliği engellerine çözüm olarak tespit edilmiştir. İlgar ve Topaç (2013) da benzer şekilde toplantılar ve bültenler yoluyla ailelerin bilgilendirilmesini önemli görmektedir. Akgün ve Katmer Bayraklı'nın (2022) çalışmasına göre de okul-aile işbirliğinin artması için ailelere yönelik farkındalık eğitimleri verilmesi çözüm önerisi olarak görülmektedir. Bolívar ve Chrispeels'in (2011: 32) araştırmasına göre eğitimler yoluyla ailelerin çocuklarını eğitim-öğretim süreçlerinde destekleyebilmeleri için sosyal ve entelektüel sermayelerinin geliştirilmesi, ortak sorunlar için birlikte hareket edebilme becerilerinin artırılması yani ailelerin bilinçlendirilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Çetin ve Demircan'ın (2024) araştırmasında ailelerin işbirliğine katılımını artırmak için olumlu rol inançlarının teşvik edilmesi, bunun için de eğitim ile ilgili etkinliklere yardım etme konusundaki öz-yeterliği geliştirecek destek programlarının sunulması aileden kaynaklı

işbirliği engellerine çözüm olarak görülmektedir. Cucchiara ve Horvat'ın (2009: 1000) çalışmasında özellikle düşük sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin çoğunlukta olduğu okullarda orta sınıf ailelerle işbirliğini en faydalı olacak şekilde değerlendirilmesi ve işbirliği stratejileri belirlenirken topluluk yararına çabalamayı özendiren yaklaşımların benimsenmesi gerektiği tespit edilmiştir. Bulgulara bakıldığında ailelerin işbirliği konusunda bilinçlendirilmesi ve farkındalıklarının artması ve ailenin süreci gözlemlemesine fırsat vererek empati kurmalarının sağlanması temel çözüm önerileri olarak görülmüştür. Ayrıca ailelerin eğitimler yoluyla okul öncesi eğitimin önemi hakkında bilinçlendirilmesi, öğretmen desteğiyle uzman kişilere yönlendirilmesi, anne-babaların eğitim-öğretim süreçlerindeki sorumluluğu paylaşarak işbirliği için sırayla katılım göstermeleri ve ailelerin öğretmene güvenerek öğretmenin tavsiyelerine uymaları da aile kaynaklı engellere çözüm önerilerindendir.

5.1.6. Katılımcıların Görüşlerinin Benzerlik ve Farklılıklarına İlişkin Sonuçlar

Okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğini artıran en önemli nedenler okul yönetiminin ve öğretmenlerin aileyle samimi, açık ve güven verici iletişimi ve öğretmenin ilgili olması olarak görülmüştür. Ayrıca öğretmenin işbirliği konusunda motivasyonunun güçlü olması ve yeterlikleri, okulun olumlu imaja sahip olması ve yönetimin aileyi karar süreçlerine katması gibi etmenlerin işbirliğini artırdığı tespit edilmiştir. Ailelerin işbirliğini destekleyici yapısı, işbirliğine birbirlerini teşvik etmeleri ve açık olmalarının da işbirliğini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi eğitimde okul aile işbirliği ile ilgili beklentilere bakıldığında yönetici ve öğretmenler ailelerin okulu ve sınıfı desteklemesi, verilen sorumlulukları yerine getirmesi ve iletişime açık olması konularına vurguda bulundukları tespit edilmiştir. Öğretmenler ailelerin talep ve beklentiler konusunda geri bildirimde bulunması, uzmanlıklarına göre işbirliği etkinliklerine katılmaları ve gereksiz müdahalelerden uzak dengeli bir iletişim içinde olmalarını da önemli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ailelerin ise çocuğun davranışsal problemleri ile ilgili ortak çözüm yolları bulma, süreçle ilgili bilgilendirilme, öğretmenin aile katımlı etkinlikler düzenlenmesi ve babaların da işbirliği süreçlerine dahil edilmesi konularına önem verdikleri görülmüştür.

Okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğinin önündeki temel engellerin ailenin ilgisizliği ve isteksizliği, annelerin çalışma hayatında yer almaları, ailelerin aşırı müdahaleci tutumlar sergilemeleri olduğu tespit edilmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin, ailelerin okul öncesi eğitime dair yanlış algı ve beklentilerinin okul-aile işbirliğinin önünde engel olarak

gördükleri belirlenmiştir. Ailelerin yoğun iş temposu, işbirliği etkinliklerine zaman ayıramaması, bahanelere sığınması, ailenin sorumluluk almaması, eğitime bilinçli yaklaşmaması ve etkinlikleri gereksiz görmesi gibi konuların okul-aile işbirliğinin önünde engel oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sosyokültürel farklılıklar, önyargılar, ailelerin her şeyi öğretmenden beklmeleri, iletişim talep edilen saatlerin uygun olmaması ve parçalanmış aile yapılarının okul-aile işbirliğinin önünde engel oluşturduğu görülmüştür. Ailenin özverisiz olması, öğretmene güvenmemesi ve maddi durumlarının düşük olması nedeniyle işbirliğine etkinliklerine katılımının olumsuz etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bazı ailelerin okul öncesi eğitimi yalnızca çocukların vakit geçirdiği bir yer olarak görmesi, çocuk dışında farklı önceliklere sahip olması, iletişim araçlarını etkin kullanamaması ve ailelerin öğretmene yönelik eleştirel tutum sergilemesi de okul-aile işbirliğinin engelleri olarak bulgulanmıştır.

Okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliği engellerinin en önemli etkisinin çocuğun psikolojik ve duygusal olarak olumsuz etkilenmesi olduğu görülmüştür. Öğretmen ve aileler işbirliği sağlanamadığında çocukla ilgili problemlerin devam ettiğini ifade etmişlerdir. Çocuğun kendini yalnız ve dışlanmış hissetmesi ve ailenin ve çocuğun zamanla okuldan soğuması da işbirliği engellerinin etkileri olarak görülmüştür. Ayrıca bu engeller nedeniyle sınıf huzurunun bozulduğu, eğitimde verim ve kalitenin düştüğü, okul öncesi eğitim kurumunun bakımevi olarak algılanmasının yanlış beklentilere yol açtığı ve çocuğun beceri kazanım zamanının uzadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin işbirliği eksikliği nedeniyle ailelerle iletişim kopuklukları yaşadığı, güvensiz bir iklim oluşması, aileye bilgi aktarımında bulunamadığı ve iş yükünün arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliği engellerine yönelik çözüm önerileri arasında toplantı ve etkinliklerin ailelerin mesai saatlerine uygun hale getirilmesi ve ailelerin eğitim yoluyla bilinçlendirilmesi gerektiği görüşleri öne çıkmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre aileyle açık iletişim kurulmasının, öğretmenin esnek görüşme planları yapmasının ve aile katılım etkinliklerinin planlarının önceden paylaşılmasının okul-aile işbirliğini artıracığı vurgulanmıştır. Okul yönetiminin destekleyici bir rol üstlenmesi, okulda aile katılımına uygun fiziksel ortamların oluşturulması ve öğretmenin aileleri işbirliği konusunda teşvik etmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticiler, okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesini, öğretmen-aile görüşmelerinin randevu sistemine bağlanmasını ve öğretmenin iletişim becerilerinin artırılmasını çözüm olarak ifade ettiği bulgulanmıştır. Öğretmen ve aile görüşlerine göre,

öğretmenin aileyle empati kurması, aileyi iyi tanınması ve iletişim sürecini dengeli şekilde yürütmesinin işbirliğı engellerine yönelik çözüm önerileri olarak tespit edilmiştir.

5.2. ÖNERİLER

Bu başlık altında araştırma boyunca ulaşılan bulgulardan çıkarılan sonuçlar çerçevesinde önerilere yer verilmiştir. Bu çerçevede ilk önce öğretmenlere, ardından üst yönetime yönelik önerilerde bulunulmuştur. En sonunda sahadaki araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

Bu çalışmada okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğindeki yönetici, öğretmen ve aile kaynaklı engellerden yola çıkılarak okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğini güçlendirmek amacıyla şu önerilere yer verilmiştir:

- Okul yöneticilerinin öğretmeni destekleyen tutum ve davranışlar içinde olmaları, ailelerle açık ve şeffaf iletişim kurmaları ve işbirliğini teşvik edecek bir yaklaşım sergilemeleri gibi konularda iyileştirilmelere gidilebilir.
- Okul-aile işbirliğini artırmak amacıyla ailelere yönelik bilgilendirici ve farkındalıklarını artırıcı eğitimler ve seminerler düzenlenmesi, işbirliği etkinliklerinin özellikle çalışan ailelere göre esneklik sağlanarak düzenlenmesi, planlanan etkinliklerde ailelerin eğitim, kültür ve ekonomik durumlarının da değerlendirilerek uygun yöntemler seçilmesi gibi konulara dikkat edilebilir.
- Okul-aile işbirliğini artırmak amacıyla ailelere yönelik bilgilendirici ve farkındalıklarını artırıcı eğitimler ve seminerler düzenlenmesi, işbirliği etkinliklerinin özellikle çalışan ailelere göre esneklik sağlanarak düzenlenmesi, planlanan etkinliklerde ailelerin eğitim, kültür ve ekonomik durumlarının da değerlendirilerek uygun yöntemler seçilmesi gibi konulara dikkat edilebilir.

Bu çalışmada okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliği engellerinin öğretmen, aile ve çocuk üzerindeki etkilerinden yola çıkılarak okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğini güçlendirmek amacıyla şu önerilere yer verilmiştir:

- Öğretmenin ekstra zaman harcaması ve aileler tarafından yapılan gereksiz müdahalelerin önüne geçebilmek için ailelerin bilinçlendirilmesi amacıyla düzenli

bilgilendirilmeler ve rehberlik çalışmaları yapılabilir, öğretmenin tavsiyelerine uyulması, öğretmene güvenin artması için mesleki statüsünün güçlendirileceği adımlar atılabilir ve okul yöneticileri işbirliği konusunda öğretmenin yanında durarak destek ve kaynak sağlayabilir.

- Ailelerin okula karşı olan güvensizliklerinin ve önyargılarının önüne geçebilmek ve işbirliğinin önemi ve gerekliliği hakkında farkındalıklarını yükseltebilmek için okul yönetimi ve öğretmenler tarafından düzenli olarak işbirliği ile ilgili bilgilendirme toplantıları yapılabilir, karşılıklı güven iklimi oluşturabilmek için açık ve şeffaf iletişim kurulmasına özen gösterilebilir, ailelerin işbirliğine katılımı teşvik edecek ilgi çekici ve uygun yöntemler seçilebilir.
- Çocukların duygusal ve psikolojik olarak olumsuz etkilenmelerinin önüne geçmek için yüz yüze toplantılar, broşürler, dijital ortamda bilgilendirici mesajlar ve içerik bağlantıları paylaşma gibi yollarla ailelerin farkındalıklarını artıracak bilinçlendirme çalışmaları gerçekleştirilebilir, öğretmen ve aile arasındaki iletişim kanalları sürekli açık tutulmaya çalışılarak ve çocukla ilgili durumlar düzenli bir şekilde paylaşarak aile işbirliğine teşvik edilmedir.

5.2.2. Politika Yapıcılar İçin Öneriler

Bu çalışmada okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliği engellerine ilişkin bürokratik ve yasal engellerden yola çıkarak aşağıdaki öneriler bürokratik ve yasal sorumluluklar çerçevesinde değerlendirilebilir:

- Okul öncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamına alınabilir.
- Aile ve okul yönetiminin gözünde okul öncesi öğretmenin mesleki statüsünün artırılması yönünde yasal düzenlemelerle özlük haklarını ve sosyoekonomik durumlarını ve yaşamsal standartlarını iyileştirme ile ilgili adımlar atılabilir.
- Okul Aile Birliğinin görev ve yetkileri sınırlandırılarak okula gereksiz müdahalelerde bulunmalarının önüne geçilebilir ve böylece birlik üyelerinin okulun yasal ve bürokratik işlerine karışma olasılıkları önlenir. Bununla ilgili Okul Aile Birliği üyelerine eğitimler verilebilir.
- Toplumun gözünde öğretmenlik mesleğinin saygınlığını artırmak için okul öncesi öğretmenliğini tanıtan ve önemini anlatan kamu spotları televizyon, radyo ve sosyal medyada yayınlanabilir.

- Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin iş yoğunluğu (evrak yükü, bürokratik yük) azaltılabilir.

5.2.3. Araştırmacılar İçin Öneriler

- Bu araştırmada yalnızca Düzce il merkezinde bağımsız devlet anaokulları ve bünyesinde anasınıfı bulunan devlet ilkokullarındaki okul yöneticileri, öğretmenler ve bu kurumlarda öğrencisi bulunan ailelerin görüşleri alarak yapılmıştır. Sonraki araştırmalarda özel okullardaki katılımcıların görüşleri incelenebilir.
- Devlet okulları ve özel okullarda karşılaşılan işbirliği engellerinin karşılaştırıldığı araştırmalar yapılabilir.
- Okul öncesinde okul-aile işbirliği engelleri ve çözüm önerilerine ilişkin daha geniş bir çalışma grubuyla, nicel veya karma desenli bir çalışma yapılabilir.
- Farklı illerde okul öncesinde okul-aile işbirliği engelleri ve çözüm önerilerine ilişkin araştırmalar yapılabilir.
- Okul-aile işbirliği engellerinin çocuklar ve eğitim-öğretim süreçlerindeki etkilerini ortaya çıkarmak için boylamsal çalışmalar yapılabilir.

6. KAYNAKÇA

- Abd Algani, Y. M. ve Mammana, M. F. (2023). Families' involvement at primary school and its impact on their children's performance in mathematics. *European Journal of Educational Sciences*, 10(2), 227-245. DOI: 10.19044/ejes.v10no2a227
- Adams, D. (2002). *Education And National Development: Priorities, Policies, And Planning*. Manila Philippine: Asian Development Bank.
- Ada, Ş. ve Ayık, F. (2002). Okul-Aile İşbirliği 1. Ulusal Sanat Eğitimi Sempozyumu At: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı sf. 169-180.
- Akbaşı, S. ve Diş, O. (2019). Öğretmen görüşlerine göre okul-aile işbirliğinin okul ortamına yararları. *Turkish Studies*, 14(7), 3597-3613. DOI: 10.29228/TurkishStudies.37834
- Akbaşı, S. ve Kavak, Y. (2008). Ortaöğretim okullarındaki okul aile birliklerinin görevlerini gerçekleştirme düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 1-21.
- Akbaşı, S. ve Tura, B. (2019). Okul aile birlikleri okullara ne getirdi neyi değiştirdi? *OPUS International Journal of Society Researches*, 14(20), 1747-1768. DOI: 10.26466/opus.621027
- Akgün, Z. ve Katmer Bayraklı, V. (2022). Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin ve okul yönetiminin aile katılımında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 1105-1133. DOI:10.30900/kafkasegt.1098381
- Akın, Z. ve Öztürk, E. (2021). Değer eğitimi sürecinde okul-aile işbirliği: Bir nitel çalışma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19(42), 73-112. DOI: <https://doi.org/10.34234/ded.912583>
- Albez, C. ve Ada, Ş. (2017). Okul-aile ortaklığı: güçlükler, beklentiler, gereksinimler, öneriler. *Anadolu Eğitim Liderliği Ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 1-18.

- Al-Fadley, A., Al-Holy, A. ve Al-Adwani, A. (2018). Teacher perception of parents' involvement in their children's literacy and their reading instructions in Kuwait ELF primary school classrooms. *International Journal of Education and Practice*, 6(3), 120-133. DOI: 10.18488/journal.61.2018.63.120.133
- Alisinanoğlu, F., Bay, N. ve Şimşek, Ö. (2014). Okul öncesi eğitimde okul aile işbirliği ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1-13.
- Alizada, G. ve Bilgin Aksu, M. (2021). Okul-aile iş birliği: Azerbaycan'da bir durum çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(2), 11-40. DOI: <https://doi.org/10.17244/eku.913704>
- Argon, T. ve Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 80-95.
- Arslan, A. (2022). Erken çocukluk döneminde çocuğun gelişiminin desteklenmesinde aile. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 11(4), 1676-1684.
- Asar, R., Civan, D. ve Tonbul Akkurt, S. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin yaşadığı sorunlar. *Turkish Journal of Educational Studies*, 10(3), 237-252.
- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 119-135.
- Aslanargun, E. ve Tapan, F. (2011). Okul öncesi eğitim ve çocuklar üzerindeki etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 219-238.
- Atabey, D. (2017). Bazı değişkenlere göre erken çocukluk döneminde okul-baba ilişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(52), 721-729. DOI: <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2017.1930>
- Atar, İ. ve Kesen, M. (2022). Okul aile birliği hakkında okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 6(2), 352-366. DOI: 10.38015/sbyy.1211017

- Atış Akyol, N., Ata Doğan, S. ve Durmuşoğlu, M. C. (2021). Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin iletişim becerilerinin önemi: aile katılımı, iş birliği ve öğretmen-çocuk ilişkisi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 887-899. DOI: <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-900473>
- Auerbach, S. (2007). From moral supporters to struggling advocates: reconceptualizing parent roles in education through the experience of working-class families of color. *Urban Education*, 42(3), 250-283. DOI: <https://doi.org/10.1177/0042085907300433>
- Avcı, S., Bahşi, N. ve Demir, M. (2022). Sınıf öğretmenlerinin aile katılımı etkinliklerinde karşılaştıkları sorunlar hakkında görüşlerinin incelenmesi. *International Social Sciences Studies Journal*, 8(95) 686-693. DOI: <http://dx.doi.org/10.26449/sssj.3876>
- Aydın, R., Canavar, O. ve Akkın, A. (2018). Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği ve öğretmenliğin toplumsal statüsüne ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum*, 7(21), 965-990.
- Aydoğan, Y. (2023). Okul öncesi eğitim programlarında aile katılımı. T. Güler Yıldız içinde, *Aile Eğitimi ve Katılımı* (s. 103-135). Ankara: Pegem Akademi.
- Bağçeli Kahraman, P., Eren, S. ve Şenol, S. (2017). Okul öncesi eğitimde ve ilkokulda aile katılım çalışmaları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(51), 611-624. DOI: 10.16992/ASOS.12516
- Balkar, B. (2009). Okul-aile işbirliği sürecine ilişkin veli ve öğretmen görüşleri üzerine nitel bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 105-123. DOI: <http://egitim.cu.edu.tr/efdergi>
- Bahçıvan, E., Kalay, B. ve Bay, D. N. (2018). Okul öncesinde okul aile işbirliğine yönelik ailelerin ve öğretmenlerin görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 58-82.
- Baquedano-López, P., Alexander, R. A. ve Hernandez, S. J. (2013). Equity issues in parental and community involvement in schools: what teacher educators need to

know. *Review of Research in Education*, 37(1), 149-182. DOI: <https://doi.org/10.3102/0091732X12459718>

Bartan, M. ve Aydemir Özalp, T. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının etkinlik planlarında aile katılımı boyutunun incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 21-30. DOI: 10.30900/kafkasegt.644316

Başal, H. A. (2005). *Okul Öncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Baştan, T., Köroğlu, S., Albayrak, Z. ve Alemdar, N. (2023). Okul öncesi eğitimde aile katılımı ve önemine yönelik öğretmen görüşleri. *International Academic Social Resources Journal*, 8(55), 4050-4058. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.72689>

Bayraktar, V., Güven, G. ve Temel, Z. F. (2016). Okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 755-770.

Bæck, U., D., K. (2010). ‘We are the professionals’: a study of teachers’ views on parental involvement in school, *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), 323-335. DOI: 10.1080/01425691003700565

Becker-Klein, R. (1999). *Family and School Level Barriers to Family Involvement (ED 436 291)*. Albuquerque, NM: Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development.

Beydoğan, H. Ö. (2006). Ailelerin eğitim sürecine katılımına yönelik modeller ve yaklaşımlar. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 7(1), 75-90.

Bolívar, J. M. ve Chrispeels, J. H. (2011). Enhancing parent leadership through building social and intellectual capital. *American Educational Research Journal*, 48(1), 4-38. DOI: <https://doi.org/10.3102/0002831210366466>

Böök, M. L. ve Perälä-Littunen, S. (2015). Responsibility in home-school relations-finnish parents’ views. *Children & Society*, 29(6), 615-625. DOI:10.1111/chso.12099

- Calabrese Barton, A., Drake, C., Perez, J. G., St. Louis, K. ve George, M. (2004). Ecologies of parental engagement in urban education. *Educational Researcher*, 33(4), 3-12. DOI: 10.3102/0013189X033004003
- Can, E. ve Kılıç, Ş. (2019). Okul öncesi eğitim: temel sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 483-519.
- Candemir, Ö. (2023). Okul aile işbirliğini güçlendirme üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi*, 10(98), 2117-2129.
- Ceylan, M. ve Akar, B. (2011). Ortaöğretimde okul-aile işbirliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi (Karacasu Lisesi örneği). *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 43-64.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L. ve Morales, A. (2007). Qualitative research designs: selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236-264. DOI: <https://doi.org/10.1177/0011000006287390>
- Cucchiara, M. B. ve Horvat, E. M. (2009). Perils and promises: middle-class parental involvement in urban schools. *American Educational Research Journal*, 46(4), 974-1004. DOI: 10.3102/0002831209345791
- Çağdaş, A., Özel, E. ve Konca, A. S. (2016). Investigating parental involvement at baginning of elementary school/ ilkökul başlangıcında velilerin aile katılım düzeylerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(4), 891-908.
- Çakmak Güleç, H. ve Genç, S. Z. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki okul aile işbirliği hakkında öğretmenler ve ailelerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 158-171.
- Çalık, C. (2007). Okul çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: kavramsal bir çözümleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, , 27(3), 123-140.
- Çalışkan, N. ve Ayık, A. (2015). Okul aile birliği ve velilerle iletişim. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 69-82.

- Çamlıbel Çakmak, Ö. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 1-18.
- Çayır, N., Çayır, B., Ada, Ş. ve Gönenç, H. (2023). Okul aile işbirliğine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 66, 367-393. DOI: 10.21764/maeuefd.1106332
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: okul aile dayanışması. *İlköğretim-Online*, 2(2), 28-34.
- Çelik, S. (2021). İlköğretimde okul-aile işbirliğinin geliştirilmesi: beklentiler, sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 4(1), 38-50.
- Çetin, M. ve Demircan, H. Ö. (2024). Determinants of Turkish parents' involvement in early childhood education: the roles of role activity and self-efficacy beliefs for involvement. *Journal of Comparative Family Studies*, 54(4), 334-360. DOI: 10.3138/jcfs.54.4.03
- Çınkır, Ş. ve Nayır, F. (2017). Okul aile işbirliği standartlarına ilişkin veli görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 245-264. DOI: 10.16986/HUJE.2016015709
- Çopur, E. M. ve Tezel Şahin, F. (2022). Türkiye'de okul öncesinde aile katılımı ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(4), 421-430. DOI: 10.5152/JSSI.2022.1038614
- Daraga, M. S., Bayar, A. ve Karakaş, A. (2023). Okul-aile ilişkisine yönelik öğretmen algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 225. DOI: 10.17679/inuefd.1137482
- Demircan, H. Ö. (2018). Okul öncesi eğitimde aile katılımı sistemini genişletmek: aile "bağlılığı, ortaklığı, katılımı ve eğitimi". *İlköğretim Online*, 17(4), 1-19. DOI: 10.17051/ilkonline.2019.507008
- Desforges, C. ve Abouchaar, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A*

Literature Review (Research Report No. 433). London: Department for Education and Skills.

Durmuşoğlu, M. C. (2022). MEB 2002, 2006 ve 2013 okul öncesi eğitim programlarının aile katılımı ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 654-668. DOI: 10.16986/HUJE.2021066835

Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.

Epstein, J. L. ve Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 308-318. DOI: 10.1080/00220670209596604

Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 16(3), 399-431.

Ergin, D. ve Kurum, G. (2013). "Okul yönetiminde aile katılımı ölçeği"nin geliştirilmesi. *V. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi* (s. 2329-2341). Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi.

Ergüden, N., Doğan, A. ve Hastaoğlu, Z. Ş. (2020). Aile katılımının okul öncesi dönem çocuklarının benlik saygısı ve sosyal duygusal uyumu üzerindeki etkileri. *Nesne*, 8(17), 297-309. DOI: 10.7816/nesne-08-17-10

Erkan, N. S. (2020). Aile ve aile eğitimi ile ilgili temel kavramlar. Z. F. Temel içinde, *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları* (s. 1-34). Ankara: Anı Yayıncılık.

Erkan, S., Uludağ, G. ve Dereli, F. (2016). Okul öncesi öğretmenleri, okul yöneticileri ve ebeveynlerin aile katılımına ilişkin algılarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 221-240.

Eroğlu, Ö. ve Şimşek, H. A. (2021). Türkiye'de okul öncesi eğitime eleştirel pedagojik yaklaşım. *Avrasya Sosyal Ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 387-397.

- Erşan, Ş. (2019). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumundan ve öğretmenlerden beklentilerinin incelenmesi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 161-178. DOI: <https://doi.org/10.30561/sinopusd.613394>
- Ertem, H. Y. ve Gökcalp, G. (2020). Velilerin okul iklimi ve veli katılımı algılarının velilerin eğitim durumu ve çocuklarının öğrenim kademesine göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 78-91. DOI: 10.16986/HUJE.2018040670
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde "Program" Geliştirme*. Ankara: EDGE Akademi.
- Fan, W., Williams, C. M. ve Wolters, C. A. (2012). Parental involvement in predicting school motivation: similar and differential effects across ethnic groups. *The Journal of Educational Research*, 105(1), 21-35. DOI: 10.1080/00220671.2010.515625
- Genç, S. Z. (2005). İlköğretim 1. kademedeki okul-aile işbirliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 227-243.
- Genç, S. Z. (2016). *Eğitim Sürecinde Aile, Okul ve Toplum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Göktürk, S. ve Dinçkal, S. (2018). Effective parental involvement in education: experiences and perceptions of Turkish teachers from private schools. *Teachers and Teaching*, 24(2), 183-201. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1388777>
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P., Powers, J. R. ve T., M. A. (2022). Parental involvement in supporting students' digital learning. *Educational Psychologist*, 57(4), 281-294. <https://doi.org/10.1080/00461520.2022.2129647>
- Gökçe, E. (2000). İlköğretimde okul aile işbirliğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 204-209.
- Gözcü Binbir, S. ve Ertürk Kara, H. G. (2020). Aile-öğretmen iletişimi ve iş birliği ile çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(21), 134-118.

- Grolnick, W. S. ve Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling a multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237-252.
- Gül, C. ve Gül, İ. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri ile uyguladıkları aile katılım stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 788-806.
- Gümüş Erten, G. (2023). Okul öncesi eğitimin niteliğine bir bakış: aileler, öğretmenler ve çalışma koşulları ile ilgili yaşanan sorunlar. *International Journal of Düzce Educational Sciences*, 1(2), 114-126.
- Günay Bilaloğlu, R. ve Aktaş Arnas, Y. (2019). Okul öncesi eğitimde aile katılımı engelleri ve süreçte karşılaşılan sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 804-823. DOI: 10.16986/HUJE.2018043536
- Gürkan, T. (1982). Neden okul öncesi eğitim? *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(2), 215-219.
- Gürler, S., Arslan, C., Çapraz, V. ve Gürbüz, E. (2023). Okul-aile iş birliğinin geliştirilmesine yönelik okul müdürlerinin görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(9), 1470-1492. DOI: 10.5281/zenodo.8427224
- Gürşimşek, I., Kefi, S. ve Girgin, G. (2007). Okul öncesi eğitimde babaların katılım düzeyi ile ilgili değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 181-191.
- Güzelyurt, T., Birge, F. ve Ökten, A. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına ilişkin görüşleri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 64-74. DOI: <http://dx.doi.org/10.33400/kuje.538425>
- Hayber, B. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin kurumlarında yaşadıkları sorunlar. *Düzce Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2, 16-25.
- Hoover-Dempsey, K. V. ve Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42. DOI: 10.3102/00346543067001003

- Hornby, G. ve Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52. DOI: 10.1080/00131911.2010.488049
- İlgar, Ş. ve Topaç, N. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okul-aile işbirliğine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 93-114.
- Işık, O. ve Şahin, İ. (2022). İlkokul ve ortaokul velilerinin çocuklarının eğitim sürecine katılımı. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 2061-284. DOI: 10.37669/milliegitim.913835
- Işık, H. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen okul-aile işbirliği çalışmalarının anne-baba görüşlerine dayalı olarak incelenmesi görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). [YÖK Tez Merkezi]. Anadolu Üniversitesi DOI: 211683.
- Kaplan, D. S., Xiaoru, L. ve Kaplan, H. B. (2000). Family structure and parental involvement in the intergenerational parallelism of school adversity. *The Journal of Educational Research*, 93(4), 235-244. DOI: 10.1080/00220670009598712
- Karaca, İ. ve Karaca, N. (2020). Sınıf öğretmenlerine göre öğretmen veli işbirliği (Sinop ili Boyabat ilçesi örneği). *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 27-35.
- Karataş, M. ve Karaman, F. (2011). 2004 yılı sosyal bilgiler öğretim programı uygulamalarında okul-aile işbirliği düzeyi (Tokat örneği). *Sosyoloji Konferansları*, 0(41), 61-79.
- Kazak, E. (1998). *Okul-aile işbirliği ve sorunları* (Yüksek Lisans Tezi). [YÖK Tez Merkezi]. Sakarya Üniversitesi DOI: 73143.
- Kılıç, Z. (2019). Sınıf öğretmenlerinin ve anne-babaların gözünden okul aile işbirliği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1-34. DOI: 10.17494/ogusbd.
- Koçyiğit, S. (2015). Family involvement in preschool education: rationale, problems and solutions for the participants. *Educational Sciences-Theory and Practice*, 15(1),

141-157. DOI: 10.12738/estp.2015.1.2474

Koşar, D. (2022). Okul ve aile arasında yaşanan sorunlara ve bu sorunların çözümüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 57(4), 2890-2902. DOI: 10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.22.11.1998

Koyuncu Şahin, M. (2018). Okul öncesi eğitimde aile iletişim etkinliklerine yönelik öğretmen ve yönetici bakış açıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(55), 670-684. DOI: <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20185537238>

Köyceğiz, M., Ağaçdan, M., Akaydın, D., Yorgun, E. ve Tezel Şahin, F. (2016). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programlarında aile katılımının dünü ve bugünü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(45), 619-625.

Kutlu Abu, N. ve Kayar, Z. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına yönelik görüşlerinin derinlemesine incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 156-183. DOI: 10.21764/maeuefd.580721

Lindberg, E. N. (2017). Aile katılımı: bir kavramsal ve durumsal analiz çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (13), 51-72.

Linse, C. T. (2011). Creating taxonomies to improve school-home connections with families of culturally and linguistically diverse learners. *Education and Urban Society*, 43(6), 651-670. DOI: 10.1177/0013124510380908

Manolova Yalçın, O., Durmuşoğlu Saltalı, N. ve Ateş, M. A. (2020). Okul öncesi eğitimde aranan veli profili. *Uluslararası Sosyal Bilimler Ve Eğitim Dergisi*, 2(2), 1-23.

MEB. (2024a). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı. Erişim 29 Kasım, 2024.
https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_09/20104013_2024programokuloncesionayli.pdf

MEB. (2024b). Aile Eğitimi Rehberi. Erişim 2 Ocak, 2025.
https://cdn2.eba.gov.tr/PROD_REPOSITORY/d/dedf0a2307c3b67598ffd90afcc

[c4c66.pdf?st=1LXRcBn_xyCyJB88Xw0kyg&e=1735773473&eec=TtCJGQA+wgqsBXXSE2kgvChOM1aodDmjmrVU2qjo3Yvp76B6C5y7KZGLDj03WmSnZRhbqAfK2MPfD0z36zZ+w==](https://www.researchgate.net/publication/344666666/c4c66.pdf?st=1LXRcBn_xyCyJB88Xw0kyg&e=1735773473&eec=TtCJGQA+wgqsBXXSE2kgvChOM1aodDmjmrVU2qjo3Yvp76B6C5y7KZGLDj03WmSnZRhbqAfK2MPfD0z36zZ+w==)

Merriam, S. B. (2018). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (Çev.: S. Turan). Nobel Yayınları

Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). T.C. Resmi Gazete, 14574, 24 Haziran 1973.

Ogelman, H. G. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı çalışmaları: Denizli ili örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (17), 259-284. DOI: :<http://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.743>

Ok, S. (2016). Öğretmen ve ailelere göre okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğinin önemi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 32, 61-79.

Orçan-Kaçan, M., Dönmez, Z. ve Kimzan, İ. (2020). Okul öncesi eğitimde aile katılımı: anne ve baba görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 170-179. DOI: 10.21666/muefd.694389

Özgan, H. ve Aydın, Z. (2010). Okul-aile işbirliğine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *E-Journal of New World Sciences Academy: Education Sciences*, 5(3), 1169-1189.

Özkır Özbal, T., Çoksı, M., Öztürk, S., Karabulut Yıldız, T., Yıldırımıvuran, M. ve Ekmen Özalı, A. (2022). Okul yöneticilerinin okul-aile ilişkilerine ilişkin sorunları ve çözüm önerileri: nitel bir araştırma. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 6(22), 63-72. DOI: <https://doi.org/10.31455/asya.1182174>

Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (Çev. Ed.: M. Bütün ve S. Beşir Demir). Ankara: Pegem Yayınları.

Peña, D. C. (2000) Parent involvement: influencing factors and implications, *The Journal of Educational Research*, 94(1), 42-54. DOI: 10.1080/00220670009598741

- Petek, T. ve Bozyiğit, F. (2022). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul-aile işbirliğinin öğretmen motivasyonuna etkisi. *International Academic Social Resources Journal*, 7(34), 160-171. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.57503>
- Pişkin, Z. ve Parlar, H. (2021). Toplumsal statü ve algı açısından öğretmenlik mesleğinin incelenmesi. *APJEC - Academic Platform Journal of Education and Change*, 4(1), 1-28.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A. ve Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410. DOI: 10.3102/003465430305567
- Porsuk, A. ve Kunt, M. (2012). Denizli merkez ilköğretim okullarındaki okul aile ilişkilerinde karşılaşılan sorunlar üzerine yönetici görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 203-218.
- Pushor, D. (2014). Teachers' narrative understandings of parents: living and reliving 'possible lives' as professionals. *Journal of Family Diversity in Education*, 1(1), 40-57. DOI: <https://doi.org/10.53956/jfde.2014.22>
- Rasool, S., Aydin, H. ve Zhang, J. (2024). Impacts of South Asian's culture, income, education and expectations on parental involvement in children's academic achievement. *International Journal of Comparative Education and Development*, 26(1), 38-55. DOI 10.1108/IJCED-01-2023-0002
- Sabancı, A., Altun, M. ve Uçar Altun, S. (2018). Problems encountered in pre-school education according to the views of school managers, teachers and parents. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(2), 339-385. DOI: 10.14527/kuey.2018.009
- Sağlam, M. ve Çalışkan, Z. (2017). Okul öncesi eğitimde aile katılımına ilişkin ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 39-49.
- Sarışık, S. ve Sarışık, S. (2021). Examining the factors affecting family participation in

preschool education: the teachers' views. *The Universal Academic Research Journal*, 3(2), 58-69.

Saylık, N. ve Arastaman, G. (2022). Okul işbirliği ölçeğinin geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 462-483. DOI:10.33711/yyuefd.1079626

Shiffman, C. D. (2013). The juggling act: navigating parent involvement in the welfare reform era. *Educational Policy*, 27(1), 64-91. DOI: 10.1177/0895904811429292

Seitsinger, A. M., Felner, R. D., Brand, S. ve Burns, A. (2008). A large-scale examination of the nature and efficacy of teachers' practices to engage parents: assessment, parental contact, and student-level impact. *Journal of School Psychology*, 46(4), 477-505. DOI: 10.1016/j.jsp.2007.11.001

Şahin, M. G., Ömeroğlu, E., Turupcu Doğan, A., Dağlıoğlu, H. E., Sarıcı Bulut, S., Sabancı, O., . . . Karataş, S. (2018). Üstün yetenekli ve zekalı öğrencilerin bulunduğu kapsayıcı eğitim ortamı aile katılım ölçeği” geliştirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(3), 1007-1034. DOI: 10.14686/buefad.420776

Tat, S. (2024). Okul öncesi öğretmenlerine göre okul öncesi kademesindeki okul yöneticilerinin ideal yönetsel özellikleri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 8(1), 45-57. DOI: <https://trdoi.org/10.26023458/uled.1436210>

Tezel Şahin, F. ve Özbey, S. (2009). Okul öncesi eğitim programlarında uygulanan aile katılım çalışmalarında baba katılımının yeri ve önemi. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 5(17), 30-39.

Toman, A. (2021). Okul öncesi eğitim kurumlarında karşılaşılan sorunlara ilişkin velilerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(20), 199-207.

Tufail, M. ve Zehra, N. (2023). Investigating the involvement of parents in their children's education at primary school level. *Journal of Education and Social Studies*, 4(3), 412-423. DOI: <https://doi.org/10.52223/jess.2023.4301>

- Tümkaya, S. ve Altunkaynak, M. (2020). Öğretmen adaylarının aile katılımının etkililiği ve aile katılımına yönelik engelleri ile öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki öz yeterliklerinin ilişkisi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(21), 604-602. DOI: 10.26466/opus.657336
- Ule, M., Źivoder, A. ve du Bois-Reymond, M. (2015). ‘Simply the best for my children’: patterns of parental involvement in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(3), 329-348. DOI: 10.1080/09518398.2014.987852
- lker, M., Terzioğlu Barış, E., şahin, M. ve zbaysar, M. (2019). Okul ve aile iş birliğinde yaşanan sorunlar ve çözüm nerileri. *Education Sciences*, 14(4), 124-131. DOI: <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2019.14.4.1C0694>
- Vural, B. (2005). *ğrencinin Başarısı İçin Aile-Okul Birlikteliği*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yağcı, A., Karaman, M., Kılıç, İ. A., Bestil, M., Aslan, S. ve Erdoğdu, A. (2023). Okul ncesi eğitimin önemi ve ailelere tavsiyeler. *International Social Sciences Studies Journal*, 9(114) 7852-7872. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.71050>
- Yavuz Güler, . (2015). Okul aile işbirliği: Öğretmen adaylarını ailelerle çalışmaya yeterince hazırlayabiliyor muyuz? *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(4), 72-90.
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, H. (1994). 21. yüzyılın eşiğinde ülkemizde aile-okul işbirliği. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(6), 301-312.
- Wilder, S. (2014) Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis, *Educational Review*, 66(3), 377-397. DOI: 10.1080/00131911.2013.780009
- Xu, Z. ve Gulosino, C. A. (2006). How does teacher quality matter? the effect of teacher-parent partnership on early childhood performance in public and private schools.

Education Economics, 14(3), 345-367. DOI: 10.1080/09645290600777550

Zembat, R. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticisi, meslektaşları ve aileler bağlamında algıladıkları çatışma durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(163), 203-215.

Zulauf-McCurdy, C. A., McManus, M. S., Golez, M. ve Fettig, A. (2024). A systematic review of interventions to promote parent-teacher relationships in early care and education: exploring the social process between parents and teachers. *Sage Open*, 14(4), 1-14. DOI: 10.1177/21582440241288114

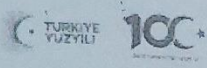


7. EKLER

7.1. EK 1: DÜZCE İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA İZİNİ



T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-10240236-605.01-104265008
Konu : Araştırma İzni Hk.
(Özlem GÖKMEN)

11.06.2024

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: a) Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 22.05.2024 tarihli ve E-63781167-100-433455 sayılı yazısı.
b) 04.06.2024 tarihli ve E-10240236-20-103726536 sayılı Valilik Onayı.

Üniversiteniz Öğrencisi Özlem GÖKMEN, "Okul Öncesi Eğitimde Okul Aile İşbirliği Engelleri ve Çözüm Önerileri" konulu çalışmasına ilişkin araştırma izin talebinin uygun görüldüğüne dair ilgi (b) Makam onayı ve belgeleri yazımız ekinde gönderilmiştir.
Bilgi ve gereğini rica ederim.

Bekir GÜRLER
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek:
Valilik Oluru ve Ekleri (5 Sayfa)

Dağıtım:
7 İlçe Kaymakamlığına (İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri)
Tüm Resmi Okul ve Kurum Müdürlüklerine
Düzce Üniversitesi Rektörlüğü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müd.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Valilik Konağı D Blok İl Millî Eğitim Müdürlüğü Merkez/Düzce
Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon No : 0 (380) 524 13 80
E-Posta: istatistik81@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Bilgi için: Müzeyyen İRFANOĞLU-VHK1
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: düzce.meb.gov.tr
Faks: 3805241383
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6812-3130-33de-be7a-a111 kodu ile teyit edilebilir.



7.2. EK 2: DÜZCE ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU İZNİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 25.03.2024-415836

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU KARARLARI

TOPLANTI SAYISI

4

KARAR SAYISI

2024/66

KARAR TARİHİ

21.03.2024

KARAR NO: 2024/66

Düzce Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Özlem GÖKMEN'in, "**Okul Öncesi Eğitimde Okul Aile İşbirliği Engelleri ve Çözüm Önerileri**" başlıklı çalışması Etik Kurulumuzca incelenmiş olup, ilgili çalışmanın araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olmak koşulu ile uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna;

Oy birliği ile karar verildi.

ASLI GİBİDİR.
25.03.2024

Öğr. Gör. Darnla GÜRTÜRK KOCAMAN
Hukuk Müşaviri

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Özlem GÖKMEN

Yabancı Dili : İngilizce

ÖĞRENİM DURUMU

Derece	Alan	Okul/Üniversite	Mezuniyet Yılı
Yüksek Lisans	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	Düzce Üniversitesi	2025
Lisans	Sosyoloji	Anadolu Üniversitesi	2023
Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Uludağ Üniversitesi	2014
Lise	Sayısal	Bursa Anadolu Erkek Lisesi	2010