

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

OKUL ÖNCESİNDE AİLE KATILIMI İLE ÇOCUKLARIN
AKADEMİK BENLİK SAYGISI DÜZEYİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
ANNE-BABA GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Çağrı ÖZCAN

EKİM-2012

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ
ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİNDE AİLE KATILIMI İLE ÇOCUKLARIN
AKADEMİK BENLİK SAYGISI DÜZEYİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
ANNE-BABA GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan:
Çağrı ÖZCAN

Danışman:
Doç. Dr. Yasemin AYDOĞAN

Bolu-2012

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Çağrı ÖZCAN'a ait “Okul Öncesinde Aile Katılımı İle Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Arasındaki İlişkinin Anne-Baba Görüşlerine Göre İncelenmesi” adlı çalışma, jürimiz tarafından Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir. 17 /10 /2012

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. Yasemin AYDOĞAN

.....

Üye : Yrd. Doç. Dr. Emine ERATAY

.....

Üye : Yrd. Doç. Dr. Sabiha BİLGİ

.....

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. Soner DURMUŞ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ABSTRACT**THE EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE FAMILY
PARTICIPATION IN THE PRE-SCHOOL EDUCATION AND
THE LEVEL OF THE ACADEMIC SELF-RESPECT
OF CHILDREN BASED ON PARENTAL VIEW****Çağrı ÖZCAN****Master Thesis****Primary School Education / Preschool Education****Advisor (Thesis Consultant): Associate Professor Yasemin AYDOĞAN****October 2012, (xvi+118 pages)**

In this research, it is aimed to examine the relationship between the family participation activities applied in the pre-school educational institution and academic self-respect of the children in terms of the different variables.

In this research conducted, the descriptive survey model is used to set forth an existing case. The working group of the research is composed of the families of 380 children receiving the pre-school education in four nursery schools and five nursery classes of primary school in the central county, which are affiliated with Bolu Provincial Directorate for National Education in 2011-2012 academic year.

“Family Participation Scale”, “Scale of Academic Self-Respect” and “Personal Information Form” are used to acquire data of the research. SPSS 16.0 which is computer-based statistical package analysis program is utilized to analyze the acquired data.

The frequency and percentage distribution of the data reflecting the demographic features/characteristics of the families gathered via personal information form are examined. T-Test (Paired Samples T-Test) and the single factorial variance

(ANOVA) analysis are used to examine the differences in terms of the independent variables (the genders, number of children of families; the ages, occupational status, educational levels of mothers and fathers; ages and genders of children) concerning the participation level of the families of the children continuing their education in the pre-school educational institution in the family participation activities. T-Test (Paired Samples T-Test) and the single factorial variance (ANOVA) analysis are used to examine the differences in terms of the independent variables (the genders, number of children of families; the ages, occupational status, educational levels of mothers and fathers; ages and genders of children) concerning the academic self-respect level of the children according to the perception of the families whose children are continuing their education in the pre-school educational institution. The family participation activities, the relationship between the participation level of the families and the academic self-respect level of the children are examined with Pearson correlation coefficient) analysis.

Following the research, no significant differences are determined in the family participation scores of the families in terms of the number of children of families, the ages and educational level of the mothers and fathers, the occupational status of the fathers, the ages of the children and the genders of the children ($p>.05$). No significant differences are determined in the academic self-respect scores of the children according to the perception of the families in terms of the number of children of families, the ages, educational level and occupational status of the mothers and fathers, the ages of the children and the genders of the children ($p>.05$). A significant difference is found in the family participation scores of the families in terms of the variables of gender and occupation of the mothers. A significant difference is found in the academic self-respect scores of the children according to the perception of the families in terms of the gender variable of the families ($p<.05$). When the relationship is examined between the participation level of the families in the family participation activities applied in the pre-school educational institutions and the academic self-respect of the children, it is seen that there is a positive relationship at the medium level.

Key Words: Pre-School Education, Family Participation, Self-Respect, Academic Self-Respect.

ÖZET

OKUL ÖNCESİNDE AİLE KATILIMI İLE ÇOCUKLARIN AKADEMİK BENLİK SAYGISI DÜZEYİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ANNE-BABA GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Çağrı ÖZCAN

Yüksek Lisans Tezi

İlköğretim Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Yasemin AYDOĞAN

Ekim 2012, (xvi+118 sayfa)

Bu araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmaları ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişkinin, anne-baba görüşlerine göre çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Yapılan bu araştırmada var olan bir durumu olduğu gibi ortaya koymak için betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı merkez ilçede, dört anaokulu ve beş ilköğretim okulu ana sınıfında, okul öncesi eğitim alan 380 çocuğun aileleri oluşturmaktadır.

Araştırma verilerinin elde edilmesinde, “Aile Katılım Ölçeği”, “Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde bilgisayar tabanlı istatistiksel paket analiz programı olan SPSS 16.0'dan yararlanılmıştır.

Kişisel bilgi formu ile toplanan, ailelerin demografik özelliklerini yansıtan verilerin, frekans ve yüzde dağılımlarına bakılmıştır. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların anne-babalarının, aile katılım çalışmalarına katılma düzeyine ilişkin bağımsız değişkenlere (Cinsiyetleri, çocuk sayısı, anne-babaların; yaşları,

meslek durumları, eğitim düzeyleri, çocukların; yaşları ve cinsiyetleri) göre farklılıklara bakmak için t-testi (Paired Samples t-Test) ve tek faktörlü varyans (ANOVA) analizi kullanılmıştır. Çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden anne-babaların algısına göre, çocukların akademik benlik saygısı düzeyine ilişkin bağımsız değişkenlere (anne-babaların; cinsiyetleri, çocuk sayıları, yaşları, meslek durumları, eğitim düzeyleri, çocukların; yaşları ve cinsiyetleri) göre farklılıklara bakmak için t-testi (Paired Samples t-Test) ve tek faktörlü varyans (ANOVA) analizi kullanılmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmalarına, anne-babaların katılma düzeyi ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişkiye Pearson korelasyon katsayısı (Pearson correlation coefficient) analizi ile bakılmıştır.

Araştırma sonucunda aile katılım puanlarında; anne-babaların çocuk sayısı, yaşları, eğitim düzeyleri, babaların mesleki durumları, çocukların yaşları ve çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p>.05$). Anne-babaların algısına göre çocukların akademik benlik saygısı düzeyi puanlarında ise; çocuk sayısı, yaşları, eğitim düzeyleri, mesleki durumları, çocukların yaşları ve çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p>.05$). Anne-babaların, aile katılım puanlarında cinsiyet ve annelerin meslek değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Anne-baba algısına göre çocukların akademik benlik saygısı düzeyi puanlarında, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<.05$). Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmalarına, anne-babaların katılma düzeyi ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde; orta düzeyde, pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Aile Katılımı, Benlik Saygısı, Akademik Benlik Saygısı.

Canım Ailem'e...

TEŞEKKÜR

Tez çalışmamın her aşamasında görüşleri, bilgisi ve yönlendirmeleriyle destek olan tez danışmanım Doç. Dr. Yasemin AYDOĞAN'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Okul öncesi öğretmenliği alanında aldığım eğitimle, meslek hayatımda bana büyük katkıları olan Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin değerli hocalarına şükranlarımı sunarım.

Araştırmaya gönüllü olarak katılan değerli anne-babalara, verilerin analizindeki katkılarından dolayı Davut ALBAYRAK'a, Tamer TAŞDEMİR'e ve arkadaşım Metin KADİM'e teşekkür ederim.

Tüm yaşamım ve çalışmalarım boyunca sevgisini, inancını, desteğini, sabrını esirgemeyen; bana her an güç veren canım aileme ve arkadaşlarıma sonsuz teşekkürler.

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN METİN

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum, “Okul Öncesinde Aile Katılımı ile Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Arasındaki İlişkinin Anne-Baba Görüşlerine Göre İncelenmesi” başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 17/10/2012

İmza**Çağrı ÖZCAN**

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ABSTRACT.....	iii
ÖZET.....	v
TEŞEKKÜR.....	viii
ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN METİN.....	ix
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xvi

BÖLÜM I

1. Giriş.....	1
1.1. Araştırmanın Amacı.....	2
1.2. Araştırmanın Alt Amaçları.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.5. Araştırmanın Sayıltıları.....	5

BÖLÜM II

2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür.....	6
2.1. Okul Öncesi Eğitim.....	6
2.1.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi.....	6
2.2. Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı.....	7
2.2.1. Aile Katılımının Tanımı ve Önemi.....	7
2.2.2. Aile Katılımının Amaçları.....	9
2.2.3. Aile Katılımı Etkinliklerinin Planlanması.....	10
2.2.4. Ailenin Eğitime Katılımı.....	10
2.2.5. Aile Katılımı Etkinlikleri.....	12
2.2.6. Aile Katılımını Etkileyen Faktörler.....	20
2.2.7. Ailenin Eğitime Katılımının Faydaları.....	22

2.3. Benlik.....	24
2.3.1. Benliğin ve Benlik Kavramının Tanımı.....	24
2.3.2. Benlik Kavramının Boyutları.....	25
2.3.3. Benlik Saygısının Tanımı ve Kuramsal Açıklamalar.....	28
2.3.4. Akademik Benlik Saygısı.....	29
2.3.5. Benlik Saygısının Gelişimi ve Gelişimini Etkileyen Faktörler.....	31
2.3.6. Okul Öncesi Dönemde Benlik ve Çocuğun Benlik Kavramı.....	32
2.4. İlgili Araştırmalar	38
2.4.1. Aile Katılımı ile İlgili Araştırmalar.....	38
2.4.2. Benlik ile İlgili Araştırmalar.....	48

BÖLÜM III

3. Yöntem.....	57
3.1. Araştırmanın Modeli.....	57
3.2. Çalışma Grubu.....	57
3.3. Veri Toplama Aracı.....	59
3.3.1. Aile Katılım Ölçeği.....	60
3.3.2. Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Ölçeği.....	61
3.3.3. Kişisel Bilgi Formu.....	63
3.4. Veri Toplama Süreci.....	63
3.5. Verilerin Analizi.....	64

BÖLÜM IV

4. Bulgular.....	65
-------------------------	-----------

BÖLÜM V

5. Sonuçlar ve Tartışma.....	79
-------------------------------------	-----------

BÖLÜM VI

6. Öneriler.....	97
6.1. Anne-Baba ve Eğitimcilere Öneriler.....	97
6.2. Araştırmacılara Öneriler.....	98
 KAYNAKÇA.....	 99
EKLER.....	113
Ek-1 Aile Katılım Ölçeği.....	114
Ek-2 Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Ölçeği.....	115
Ek-3 Kişisel Bilgi Formu.....	116
Ek-4 Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden Alınan İzin Belgesi.....	118

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2-1. Benlik kavramı ve öğelerinin tanımları veya öne çıkan özellikleri.....	26
Tablo 2-2. Bebeklik döneminde ve okul öncesi dönemde benlik algısının gelişimi.....	33
Tablo 3-2. Ailelerin demografik özelliklerine ilişkin bulgular.....	58
Tablo 4-1. Aile katılım ölçeği puanlarının, cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları.....	65
Tablo 4-2. Aile katılım ölçeği puanlarının anne-babaların çocuk sayısına göre aritmetik ortalama, standart sapma ve anova sonuçları.....	66
Tablo 4-3. Aile katılım ölçeği puanlarının annelerin yaşlarına göre aritmetik ortalama, standart sapma ve anova sonuçları.....	66
Tablo 4-4. Aile katılım ölçeği puanlarının babaların yaşlarına göre aritmetik ortalama, standart sapma ve anova sonuçları.....	67
Tablo 4-5. Aile katılım ölçeği puanlarının annelerin mesleklerine göre aritmetik ortalama, standart sapma ve anova sonuçları.....	68
Tablo 4-6. Aile katılım ölçeği puanlarının babaların mesleklerine göre aritmetik ortalama, standart sapma ve anova sonuçları.....	69
Tablo 4-7. Aile katılım ölçeği puanlarının annelerin eğitim durumuna göre aritmetik ortalama, standart sapma ve anova sonuçları.....	69
Tablo 4-8. Aile katılım ölçeği puanlarının babaların eğitim durumuna göre aritmetik ortalama, standart sapma ve anova sonuçları.....	70

Tablo 4-9. Aile katılım ölçeği puanlarının çocukların yaşlarına göre aritmetik ortalama, standart sapma ve anova sonuçları.....	71
Tablo 4-10. Aile katılım ölçeği puanlarının, çocukların cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları.....	71
Tablo 4-11. Akademik benlik saygısı düzeyi ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları.....	72
Tablo 4-12. Akademik benlik saygısı düzeyi ölçeği puanlarının anne-babaların çocuk sayısına göre aritmetik ortalama, standart sapma ve anova sonuçları.....	72
Tablo 4-13. Akademik benlik saygısı düzeyi ölçeği puanlarının annelerin yaşlarına göre aritmetik ortalama, standart sapma ve anova sonuçları.....	73
Tablo 4-14. Akademik benlik saygısı düzeyi ölçeği puanlarının babaların yaşlarına göre aritmetik ortalama, standart sapma ve anova sonuçları.....	73
Tablo 4-15. Akademik benlik saygısı düzeyi ölçeği puanlarının annelerin mesleklerine göre aritmetik ortalama, standart sapma ve anova sonuçları.....	74
Tablo 4-16. Akademik benlik saygısı düzeyi ölçeği puanlarının babaların mesleklerine göre aritmetik ortalama, standart sapma ve anova sonuçları.....	75
Tablo 4-17. Akademik benlik saygısı düzeyi ölçeği puanlarının annelerin eğitim durumuna göre aritmetik ortalama, standart sapma ve anova sonuçları.....	76
Tablo 4-18. Akademik benlik saygısı düzeyi ölçeği puanlarının babaların eğitim durumuna göre aritmetik ortalama, standart sapma ve anova sonuçları.....	76
Tablo 4-19. Akademik benlik saygısı düzeyi ölçeği puanlarının çocukların yaşlarına göre aritmetik ortalama, standart sapma ve anova sonuçları.....	77

Tablo 4-20. Akademik benlik saygısı ölçeği puanlarının çocukların cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları.....	78
Tablo 4-21. Aile katılım ölçeği ve akademik benlik saygısı düzeyi ölçeği puanlarına ilişkin korelasyon testi sonuçları.....	78

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Global Benlik Saygısı.....	29
--	----

BÖLÜM I

1. Giriş

0-6 yaş arasını kapsayan okul öncesi yıllar; çocuğun kişiliğinin oluşumu, temel bilgi, beceri, alışkanlık ve tutumların kazanılması ve geliştirilmesinde en önemli yıllardır. Bu dönemde çocuğa verilen eğitim, çocuğun kişilik gelişimini, daha sonraki yıllardaki öğrenme yaşantısını ve akademik başarısını önemli derecede etkiler. Okul öncesi kurumlarında eğitim görerek ilköğretime başlayan çocuklar, bu eğitimi görmeyenlere oranla daha katılımcı, girişken ve uyumludurlar. Çocukların geleceğini belirleyecek olan bireysel, toplumsal ve ahlaki değerlerin aktarılması da yaşamın ilk yıllarında başlar. Temel bilgi ve beceriler bu dönemde kazanılır. Bu nedenlerden dolayı okul öncesi eğitimin önemi büyüktür (Yavuzer, 2006: 151-155).

Çocuklar okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim aldıkları süreçte, sorumluluk almayı, paylaşmayı, işbirliği yapmayı, toplumsal rolleri, akranlarıyla birlikte vakit geçirmeyi, oyun oynamayı, oyun yoluyla öğrenmeyi, kendilerini tanımayı ve rekabeti öğrenirken, aynı zamanda tüm gelişim alanlarında (fiziksel, psiko- motor, sosyal, duyuşsal, bilişsel, öz bakım) gelişme fırsatı bulurlar. Çocukların okulda kazandıkları bu becerilerin ev ortamında pekiştirilmesi ve desteklenmesi, okul-ev arasında tutarlılığın sağlanması ve anne-babaların okulun etkili bir ögesi haline gelebilmesi, eğitim sürecinin temel hedeflerinden biridir (Akkök, 2002: 257; Kocabıyık, 2011: 3).

Çocuğun gelişim alanlarının olumlu yönde desteklenmesinde ve akademik başarısının artırılmasında, toplumun gereksinim duyduğu nitelikli bireyler yetiştirme sorumluluğunu okul ve ailenin paylaşması önemlidir. Tüm bu sebeplerden dolayı aile eğitimi ve ailenin çocuğun okuldaki eğitim sürecine katılması, eğitim sürecinin işleyişi ve bu süreçte belirlenen amaçlara ulaşılmasında etkili bir yoldur (Güven, 2011: 2).

Çocuğa okul öncesi dönemde verilen, aileyi eğitimin içine katan ve karşılıklı işbirliğine dayalı okul öncesi eğitim, çocuğun olumlu benlik kavramı geliştirmesine, kendini tanımasına, yüksek benlik saygısına sahip olmasına ve gelecek akademik yaşantılarının biçimlenmesine olumlu katkı sağlar. Çocuklar, benlik kavramına sahip olarak dünyaya gelmezler. Bunu anne-babasından, kardeşlerinden, arkadaşlarından veya yakın çevrelerinden öğrenirler ve bu öğrenme süreci doğumdan itibaren başlar. Benlik saygısı çocuğun fikirlerine değer verilen, sözleri dinlenen, ailesinden destek gören kısacası, insan olarak kendisine değer verilen bir ortamda filizlenir ve gelişir (Yavuzer, 2001: 40; Cevher, 2004: 27).

Yapılan araştırmalar (Çelenk, 2003; Ekinci Vural, 2006; Işık, 2007; Gürşimşek, 2010) aile katılımı ve aile eğitiminin; çocuğun gelişimini destekleme, kendilik algısının ve benlik saygısının gelişimine katkı sağlama, akademik başarısını arttırma, ebeveynlerin kendilerini geliştirebilmeleri gibi konularda önemli role sahip olduğunu ve ailelerin çocukların eğitime katılmalarının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Çocuğun benlik ve akademik benlik saygısını arttırmada, aile-öğretmen-çocuk arasındaki paylaşımın ve aile katılım çalışmalarının önemi yapılan araştırmalarda görülmektedir. Daha önce öğretmenlerin görüşlerine dayanarak, çocukların akademik benlik saygısı düzeyleri ile ilgili araştırma yapılmıştır. Fakat anne-baba görüşlerine dayanan ve bu iki konuyu birlikte araştıran bir çalışma literatürde bulunmamaktadır. Bu nedenle anne-baba görüşleri alınarak, çocukların akademik benlik saygısı düzeyi ile aile katılım çalışmaları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi gerekli görülmüştür.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmaları ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişkinin, çeşitli değişkenler açısından, anne-baba görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır.

1.2. Araştırmanın Alt Amaçları

1. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların anne-babalarının, aile katılım çalışmalarına katılma düzeyi;

- Cinsiyetlerine, çocuk sayılarına, yaşlarına, meslek durumlarına ve eğitim düzeylerine,
- Çocukların yaşlarına ve cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

2. Çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden anne-babaların algısına göre, çocukların akademik benlik saygısı düzeyi,

- Anne-babaların cinsiyetlerine, çocuk sayılarına, yaşlarına, meslek durumlarına ve eğitim düzeylerine,
- Çocukların yaşlarına ve cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

3. Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmalarına, anne-babaların katılma düzeyi ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi yıllar; kişiliğin oluşumu, şekillenmesi, temel bilgilerin, alışkanlıkların kazanılması ve geliştirilmesinde ileri yıllara olan etkisi nedeniyle, yaşamın en kritik dönemlerinden biridir. Çocuğa erken yaşlarda sağlanacak deneyimlerle elde edilecek temel bilgi, beceri ve alışkanlıklar çocuğun daha sonraki öğrenim yaşamının yanı sıra sosyal ve duygusal yaşamını da biçimlendirecek güçtedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarında, çocuklarda kalıcı davranış değişiklikleri sağlamak ve okul öncesi eğitimin amaçlarına ulaşmak için okul ve aile arasında güçlü bir işbirliğinin olması ve öğrenme deneyimlerinin ailede sürdürülebilmesi büyük önem taşır. Bu süreçte başarılı bir okul öncesi eğitim için, okul- aile işbirliği sağlanarak, aile eğitim kapsamına dahil edilir. Bu şekilde ailenin eğitim sürecine katılması ile, öğretmenin aileyi ve çocuğu daha iyi tanımasına ve ailenin de okulu daha yakından

tanınmasına olanak sağlanır (Arı, 2003: 31-35; Çağdaş ve Seçer, 2006: 58; Işık, 2007: 17; Atabey, 2008: 18; Güven 2011: 29).

Okul öncesi dönemde verilen eğitim, gelecek akademik yaşantıların biçimlenmesinde de yaşattığı etkiler bakımından kritik öneme sahiptir. Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılımı, çocuğun akademik başarısını da arttırmaktadır. Çocuğun yeteneklerinin ortaya çıkıp geliştiği, kişiliğinin filizlendiği bu dönemde, çocuğun yaşadığı çevre ve çevreyle olan etkileşimi akademik benlik saygısını etkilemektedir. Yaptığı çalışmaları övülme, yaratıcılığını sergileyebileceği fırsatlar verilmeyen, düşündüklerini ve hissettiklerini söylemesine, merak ettiklerini araştırıp öğrenmesine olanak tanınmayan çocukların akademik benlik saygılarının gelişimi olumsuz yönde etkilenebilmekte ve çocukların akademik benlik saygılarının gelişmesinde erken çocukluk döneminde aldıkları eğitim büyük önem taşımaktadır (Cevher, 2004: 27; Aydoğan, 2010: 125). Bu çerçevede hem ailede hem de okul öncesi eğitim kurumlarında alınan nitelikli ve okul-aile işbirliğine dayalı eğitim çocukların, benlik ve akademik benlik saygılarının gelişimini olumlu yönde etkilemektedir.

Bu araştırmadan elde edilecek bulgular;

- Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmalarını etkileyen değişkenlerin belirlenmesi,
- Aile katılım çalışmalarını etkileyen nedenler tespit edildikten sonra oluşabilecek sorunların çözümüne ışık tutması,
- Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların akademik benlik saygılarının ne düzeyde olduğunun belirlenmesi,
- Çocukların akademik benlik saygısı düzeyini etkileyen faktörlerin tespit edilmesi ve oluşabilecek sorunlara çözüm üretilmesi,
- Konu ile ilgili bundan sonra yapılacak çalışmalarda araştırmacılara yol gösterici olması açısından önemli görülmektedir. Ayrıca daha önce öğretmenlerin görüşlerine dayanarak, çocukların akademik benlik saygısı düzeyleri ile ilgili araştırma yapılmıştır. Fakat anne-baba görüşlerine dayanan ve bu iki konuyu birlikte araştıran bir çalışma literatürde bulunmamaktadır. Aile katılımı ve akademik benlik saygısının birbirlerini

etkileyen unsurlar olduğu düşünöldüğünde, bu iki konunun aynı araştırmada bulunması, bu çalışmayı önemli kılan diğeri bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmaları ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişkinin anne-baba görüşlerine göre incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırma;

- “Aile Katılım Ölçeği”, “Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile,
- 2011-2012 eğitim-öğretim yılı ile,
- Anne ve babaların görüşleri ile,
- Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı, Bolu ili merkez ilçede random yöntemi ile seçilmiş, dört anaokulu ve beş ilköğretim okulu ana sınıfında, okul öncesi eğitim alan 380 çocuğun anne-babaları ile sınırlandırılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sayıltıları

Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmaları ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişkinin anne-baba görüşlerine göre incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada; çalışma grubunun sorulara verdikleri yanıtlarda samimi ve içten oldukları varsayılmıştır.

BÖLÜM II

2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür

Bu bölümde okul öncesi eğitim, okul öncesinde aile katılımı, benlik, akademik benlik saygısı ve okul öncesi dönemde benlik kavramı ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Okul Öncesi Eğitim

2.1.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi

Okul öncesi eğitim; “0-72 ay arasındaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin ve uyarıcı çevre olanakları sağlayan, onların bedensel, bilişsel, duygusal ve sosyal yönlerden gelişmelerini destekleyen, toplumun kültürel değerleri doğrultusunda çocukları en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içinde yer alan ilk eğitim sürecidir” (Kocabıyık, 2011: 3).

Diğer bir tanıma göre ise okul öncesi eğitim, 0-72 ay çocukların; tüm gelişimlerini, toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren, duygularının gelişimini ve algılama gücünü artırarak akıl yürütme sürecinde ona yardımcı olan ve yaratıcılığını geliştiren, kendini ifade etmesini ve öz denetimlerini kazanmasını sağlayan sistemli bir eğitim sürecidir (Yılmaz, 2003: 13).

Okul öncesi eğitimin tanımlarından da anlaşıldığı gibi bu dönem, çocukların bütün gelişim alanlarına katkı sağlayan ve eğitimin temelini oluşturan yıllardır. Bu anlamda, insan hayatının temellerinin atıldığı ilk yıllar çok önemlidir. Dolayısıyla okul öncesi dönem dediğimiz 0-6 yaş dönemi, ülkemizde her ne kadar değeri yeni yeni anlaşılmaya başlanmış olsa da, insan hayatında göz ardı edilemeyecek bir etkiye sahiptir. Araştırmalara bakıldığında zaman zihinsel anlamda gelişimin büyük bir kısmı bu yaşlarda tamamlanır ve kişilik gelişiminin de önemli adımları bu yıllarda atılır. Bu

yüzden okul öncesai dönemde nasıl bir gelişme sağlanırsa, ileriki yaşlarda da aynı yönde gelişme görülmesi muhtemeldir. Bu noktadan da anlaşılacağı gibi eğer ilk yıllarda çocuklara güvenli, gelişim alanlarını olumlu yönde destekleyen, ihtiyaçlarına cevap verebilen ortamlar ve rehberlik sağlanırsa; kendisine güvenen, sağlıklı, başarılı ve mutlu bireylerin yetişmesi hiç de zor olmayacaktır. Okul öncesi eğitim kurumlarında bazı sosyal ve toplumsal becerilerin öğretilmesi sayesinde bireylerin ileriki yaşamlarında birbirlerini daha iyi anlaması, kabul etmesi ve böylece toplumsal barışa katkı sağlanması açısından da okul öncesi eğitim önem taşımaktadır (Kıldan, 2011: 19; Özdiñ, 2011: 30).

Okul öncesi eğitim bireyin yaşantısında önemli rol alır ve kritik öneme sahiptir. Çocuğun yeteneklerinin ortaya çıkıp geliştiğı, kişiliğinin filizlendiğı bu dönemde, çocuğun yaşadığı çevre ve çevreyle etkileşimi akademik benlik saygısının gelişimi açısından da önem taşımaktadır (Cevher, 2004: 27).

İnsanların hayatında bu kadar önemli bir yer tutan okul öncesi eğitimin, belli amaçlar doğrultusunda planlanması ve uygulanması ile eğitimin niteliğı artacak, bu sayede okul-aile-öğretmen arasında güçlü bir iletişimin kurulması ve ailenin eğitime katılımının desteklenmesi mümkün olacaktır.

2.2. Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı

2.2.1. Aile Katılımının Tanımı ve Önemi

Aile katılımı, ailelerin okulun akademik ve sosyal amaçlarını gerçekleştirmek için günlük etkinliklere, okuldaki planlamaya ve yönetime etkin olarak katılmasıdır. Aile katılımı, anne babaya konuya özgü becerilerin öğretilmesi, sosyal ve duygusal destek verilmesi, anne-baba ve profesyoneller arasında bilgi alışverişi sağlanması, uygun anne-baba çocuk ilişkilerinin geliştirilmesi ve anne babaya toplumsal kaynaklara ulaşmalarında yardımcı olmak şeklinde de ele alınabilir (Ömeroğlu, Kandır ve Ersoy, 2003: 118; Cavkaytar, 2004: 137).

Öğretmen ve ailenin iletişime geçerek birbirini tanıması çocuk, aile, öğretmen için güvenli bir bağ oluşturmakta ve çocuğun aileye, öğretmene ve okula olumlu bakmasına olanak tanımaktadır. Etkili okul-aile ilişkileri sonucunda; okulla veli arasında güçlü bir iletişimin olduğu, okulun aileden beklentilerinin arttığı, ailelere okul ve sınıf etkinliklerine katılma fırsatı verildiği, anne-babaların velilik becerilerinin geliştiği söylenebilir (Ayık ve Ada, 2009: 435).

Aile katılımı, eğitim sürecinin değerini arttırmakta, anne-babalar okul personeline görüş ve bilgileriyle katkıda bulunabilmekte, sosyal imkanlardan, okuldan ve öğretmenlerden daha fazla yararlanabilmektedirler. Aile katılımı, okul yönetiminin, öğretmenlerin çabalarını destekleyecek ve ev içi etkinliklere önem verecek biçimde planlanmalıdır (Cavkaytar, 2004: 138; Aslanargun, 2007: 124).

Okul öncesi eğitimin hedefleri belirlenirken çocuk tek başına düşünülmemelidir. Başarılı bir okul öncesi eğitim için, okul aile işbirliği sağlanarak anne-babada eğitim kapsamına alınmalı ve eğitim ailede sürdürülmelidir. Anne babaların çocuğun eğitim sürecine katılımı ile öğretmenin aileyi ve çocuğu daha iyi tanıması, aynı şekilde ailenin de okulu daha yakından tanıması sağlanmaktadır (Çağdaş ve Seçer, 2006: 58; Işık, 2007: 17; Atabey, 2008: 18; Güven 2011: 29).

Aile katılımı çocuğun gelişiminde önemli unsurlardan biridir ve okul öncesi eğitim sistemi ile aileler arasındaki karşılıklı iletişim, erken çocukluk eğitiminin kalitesini artırır (Sandberg, 2005, <http://www.education.ie/servlet/blobervlet/01Main.html#1.1>, 06 Eylül 2011'de erişildi). Eğitimin kalitesinin artması iyi eğitim programlarının hazırlanıp uygulanması ile mümkündür ve çağdaş okul öncesi eğitim programlarının, oyun temelli, çocuk merkezli, çağdaş eğitim standartlarına uygun okullarda, yetkin öğretmenlerle, aile ve toplumla işbirliği içerisinde yürütülmesi gereklidir (Kargı, 2011: 8).

Okul-aile dayanışmasını ve ailenin çocuğun başarısına etkisini konu alan araştırmalar; çocuğun başarısı üzerinde ailenin güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Çelenk, 2003: 33). Bu bilgiler ışığında, okul öncesinde aile katılımını

gerçekleştirmek amacıyla; aile, çocuk ve kurum için gerekli amaçların göz önünde bulundurulması ve bu amaçlara göre hareket edilmesi önem taşımaktadır.

2.2.2. Aile Katılımının Amaçları

Çocuklara kalıcı ve olumlu davranışlar kazandırabilmek için, okulda verilen eğitim evde de devam ettirilmesi önem taşımaktadır. Bu nedenle aileler eğitimin dışında bırakılmamalı, ailelerle birlikte çalışmak için fırsat yaratılmalıdır. Okul öncesi eğitimde aile katılımı ile varılmak istenilen nokta, eğitimde devamlılığı ve bütünlüğü sağlamaktır. Okulda verilen eğitimin evde, evde verilen eğitimin okulda desteklenmesi, bu sayede hem okulda hem de evde çocukta istendik davranış değişikliklerinin güvenli ve kontrollü bir biçimde sağlanması, aile katılımının ana amacıdır (Tezel Şahin ve Ünver, 2005: 24).

Okul öncesi eğitimde aile katılımı ile ulaşılmak istenen nokta, eğitimde devamlılığı ve bütünlüğü sağlamaktır. Aile ile iletişim kurularak, okulda verilen eğitimin evde, evde verilen eğitimin okulda desteklenmesi gerekmektedir. Böylece çocuğun tüm gelişimine katkıda bulunularak onun sahip olduğu kapasiteyi maksimum düzeyde kullanabilmesi sağlanacaktır. Ayrıca çocuk ve aile açısından ilerleyen dönemde oluşabilecek problem durumları için önlem alınarak, eğitimin başarısı arttırılacaktır (Köksal Eğmez, 2008: 33).

Aile katılımının amaçlarını aşağıdaki şekilde özetlemek mümkündür.

- Çocuğun ve ailenin gereksinimlerinin kurumdaki program tarafından sağlandığına emin olmak,
- Okulda verilen eğitimi evde; evde verilen eğitimi de okulda desteklemek,
- Öğretimi daha etkili gerçekleştirmek,
- Aile içinde ve okul yapısında uygun değişiklikler yapmak,
- Çocuğun tüm gelişimiyle ilgili aileyi desteklemek ve bilgilendirmek,
- Çocuğun evdeki öğrenme ortamını zenginleştirmek,
- Karşılaşılan problemlerle ilgili aileleri bilinçlendirmek ve çözüm önerileri sunmak,

- Çocukta görülen olumlu değişikliklerin devamlı olmasını sağlamak,
- Ailenin çocuğunun yaşamında ne kadar önemli rolü olduğunu pekiştirmek,
- Problemleri önlemek ve alternatif disiplin yöntemleri sunmak,
- Aileye çocuğun ev ortamında öğrenebilecekleri deneyimler hakkında bilgi vermek (Aktaran: Ömeroğlu, Kandır ve Ersoy, 2003: 119; Tezel Şahin ve Ünver, 2005: 24; Kuzu, 2006:11).

Tüm bu amaçlara ulaşıldığında, aileler hem çocuklarının eğitimlerine katılıp, onların gelişimine katkıda bulunacaklar, hem de çocuklarının hayatlarında ne kadar önemli bir yere sahip olduklarının farkına varacaklardır. Bu nedenle, okul öncesi eğitimde aile katılımının amaçları çok iyi belirlenmeli, mümkün olduğu kadar ailelerin çocuklarının eğitime katılımları sağlanmalıdır (Işık, 2007: 21). Bu amaçlar belirlenirken çocukların gelişim özelliklerinin iyi analiz edilmesi, çocukların gelişimlerine ve amaçlara uygun etkinlikler planlanması ve uygulanması yararlı olacaktır.

2.2.3. Aile Katılımı Etkinliklerinin Planlanması

Eğitimcinin çocuğu tanınması kadar, çocukların ailelerini tanınması da önem taşımaktadır. Çocuklar okul ortamında ailede alışkın olmadıkları bir sosyal yaşamla karşılaştıklarında, bu ortamı yadırgayabilmekte ve doğru olanı seçmekte güçlük çekebilmektedir (Hohman ve Weikart, 2000: 76). Bu nedenle aile katılım çalışmalarında öncelikle, çocuğun içinde bulunduğu ailenin kültürel özellikleri, eğitimden beklentileri ve yaşam deneyimleri gibi özelliklerinin iyi bilinmesi gerekmektedir (Ömeroğlu ve Can Yaşar, 2005: 2). Söz konusu özelliklerin dikkate alınarak aile katılım çalışmalarının düzenlenmesi, hem aile eğitiminin hem de çocukların eğitimlerinin daha nitelikli ve işlevsel olmasını mümkün kılar.

2.2.4. Ailenin Eğitime Katılımı

Okul öncesi eğitim alanında çocuklar üzerinde yapılan araştırmalar, aile katılımını sağlayan programlarda yetişen çocukların gelişimindeki olumlu etkinin kalıcı

olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak, okul öncesi eğitim kurumlarının birçoğunda aile, programların dışında kalmakta; böylece çocuğun kazandığı becerilerin kalıcılığı sağlanmamakta ve bu becerilerin günlük yaşama aktarılması mümkün olmamaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitimde en iyi yaklaşım, çocuğu tek başına birey olarak değil, ailesi ile birlikte ele alan yaklaşımdır. Ailenin eğitime katılımını sağlamak için ailelere olumlu düşüncelerle yaklaşmak önemlidir. Aile bireylerinin çocuğu daha iyi tanıdığını ve çocuk hakkında öğretmenden daha fazla deneyime sahip olduğunu, kendi çocuğunun eğitiminde geçerli olabilecek yöntemler bildiğini kabul etmek gerekir. Ailenin eğitime katılımı, ebeveynlerin çocuk yetiştirme konusundaki bilgi ve becerilerini artırmakta ve daha etkili ebeveynler olmalarını sağlamaktadır. Okul öncesinde aile katılımı; aile eğitim etkinlikleri, aile iletişim etkinlikleri, ailelerin eğitim etkinliklerine katılımı, ev ziyaretleri ve evde yapılabilecek etkinlikler, bireysel görüşmeler ve toplantılar yönetim ve karar verme süreçlerine katılım olmak üzere yedi ana başlıkta incelenebilir. Öğretmen, programdaki etkinliklerin hangilerinde aile katılımına yer vereceğini yıllık planını hazırlarken belirlemelidir. Her etkinlikte aile katılımı gerekmebilir (MEB, 2006: 78). Öğretmen aile katılımın gerekli olduğu etkinlikleri belirlemek için ailelerin görüşlerini alabilir ve bu görüşler doğrultusunda plan yapabilir.

Ailenin sınıfa katılımı:

- Sınıfı ve uygulanan program etkinliklerini gözleyerek,
- Şarkı, oyun, hikâye okuma gibi etkinliklerde öğretmen rolünü üstlenerek,
- Evde veya okulda eğitim materyali hazırlayarak,
- Kahvaltı, yemek ve oyunda rehberlik ederek,
- İnceleme gezileri veya kısa yürüyüşler gibi sınıf dışı etkinliklerde öğretmene yardımcı olarak,
- Dosyalama, kayıt tutma, sınıftaki eşyaların korunması, tamiri, gezi ve diğer etkinliklerde vb. konularda öğretmene yardımcı olarak,
- Meslekleriyle ya da özel yetenekleriyle ilgili konularda, çocuklarla birlikte ailelerin etkinliğe katılmasıyla sağlanabilir (Aktaran: Kızıldaş, 2009: 63).

Aileleri aile katılım çalışmalarına dahil etmek, programının en önemli ve en zor aşamalarındandır. Öncelikle öğretmen ailelere, sınıfta çocuklarla neler yaptığını, çocuklarla nasıl iletişim kurduğunu, onlarla nasıl konuştuğunu, hangi durumlarda yardım ettiğini, nasıl rehberlik yaptığını gözleme fırsatı sunmalıdır. Bunun sonucunda anne ve babalar öğretmeni model alarak, çocuk eğitimi konusundaki bilgi ve tutumlarını geliştirir ve evde çocuklarına nasıl davranacaklarını öğrenirler. Aile sınıftaki etkinliğe katılmakla, kurumu, öğretmeni ve koşulları daha iyi görebileceği için beklentilerinde gerçekçi olmayı öğrenir, okula ve öğretmene güven duyar. Aile katılımı aynı zamanda öğretmene çocuklarla daha fazla ilgilenme ve bireysel yardım sağlama konusunda fırsat sağlamakta ve ailelere de sınıfta neler olduğu konusunda gözlem yapma imkanı vermektedir. Bunun sonucunda ailelerin öğretmenle ve okulla olan iletişimleri artacaktır. Bu iletişimi arttırmak ve ailenin eğitime katılımını sağlamak için sınıf içinde ve dışında yapılabilecek birçok etkinlik mevcuttur (Carlisle, Stanley ve Kemple, 2005: 162; Kuzu, 2006: 30).

2.2.5. Aile Katılımı Etkinleri

Ailenin eğitime katılımı, aile bireylerinin okul öncesi eğitim hakkında görüş sahibi olmaları ve çalışmaların evde pekiştirilmesini desteklemeleri ve böylece eğitimde devamlılığın sağlanması için gereklidir. Eğitimde sürekliliğin sağlanması ise eğitimdeki başarıyı artırır.

Okul öncesi eğitim kurumu aile katılımı çalışmaları içinde;

- Aile eğitim etkinlikleri: Eğitim toplantıları, konferanslar.
- Aile iletişim etkinlikleri: Telefon görüşmeleri, kitapçıklar, ses/görüntü kayıtları, fotoğraflar, duyuru panoları, bülten, haber mektupları, yazışmalar, portfolyo dosyaları, toplantılar, okul ziyaretleri, geliş-gidiş zamanları, internet ve dilek kutuları.
- Ebeveynlerin eğitim etkinliklerine katılımı.
- Ev ziyaretleri.
- Ebeveynin yönetim ve karar verme süreçlerine katılımı yer almaktadır (Güven, 2011: 40-41).

Aile eğitim etkinlikleri; çocuk sağlığı, gelişim, davranış yönetimi, iletişim, beslenme, ruh sağlığı gibi konularda ailelerin bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik sistemli ve planlı çalışmalardır. Aile eğitimi toplantılar, konferanslar, bireysel görüşmeler ya da makaleler, broşür, el kitabı, dergiler gibi basılı araçlar ve eğitim panoları yolu ile yapılabilir. Çalışmalara başlamadan önce ailelerin ilgi ve ihtiyaçlarını belirlemek amacı ile yazılı bir form verilmelidir. Bu formların analizi sonucunda ortaya çıkan ihtiyaçlara göre hangi konunun hangi etkinlik yoluyla ve ne zaman yapılacağı planlanmalıdır. Belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda yapılabilecek etkinlikler şunlar olabilir (MEB, 2006: 78):

Eğitim Toplantıları:

Eğitim toplantıları, ailelerin kaygılarını azaltmak, yeteneklerini geliştirmek ve çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili bilgileri öğrenmelerini sağlamak amacıyla kullanılabilir. Ailelerin gereksinimlerini belirlemek ve bu gereksinimleri karşılamaya çalışmak gerekmektedir (Ömeroğlu, Kandır ve Ersoy, 2003: 214).

Eğitim toplantıları ailenin yaşadıkları problemlerde yalnız olmadıklarını fark etmelerini, empati kurma becerisini geliştirmelerini, karşılaştıkları problemlerle baş edebilecekleri teknikleri öğrenmelerini, diğer anne babalar ile deneyimlerini paylaşarak çözüm yolları üretebilmelerini sağlamak açısından önemlidir. Eğitim toplantılarının ailelere yol gösterici bir niteliği vardır. Ayrıca öğretmenlerin aynı anda daha çok ebeveyne ulaşması, zamanı iyi kullanabilmesi ve ebeveynlerin deneyimlerinden yararlanmasını sağlamaktadır (Temel, Aksoy ve Kurtulmuş, 2010: 332).

Okul veli toplantılarında dikkat edilmesi gereken noktalar şöyle sıralanabilir:

- Velilere, okulun amacı tanıtılmalı ve okulda uygulanan eğitim programları hakkında veliler bilgilendirilmelidir.
- Toplantılarda katılımın az olduğu durumlarda velileri suçlamak yerine bu durumun nedenleri araştırılmalı ve bu nedenlerin ortadan kaldırılması için gerekli tedbirler alınmalıdır.

- Okul yöneticileri, okulda görev yapan öğretmen, memur, hizmetli gibi tüm çalışanları velilere tanıtmalıdır.
- Okulun sorunları, velilerden beklentiler açık, anlaşılır ve uygun bir dille söylenmelidir.
- Sınıf veli toplantıları ise genelde ayda bir kere düzenlenerek, veliyi öğrencinin sınıf içindeki durumuyla ilgili bilgilendirmeyi amaçlamaktadır (Bayrakdar ve Yiğit, 2006: 103).

Konferanslar:

Konferanslar önceden belirlenen konularda ya da genel konularda öğretmen, yönetici ya da davet edilen bir konuk tarafından verilebilir. Ancak bir uzman davet edildiğinde, önceden uzman ile görüşülerek konu içeriği gözden geçirilmeli, bilgilerin uygulanabilirliği ve ifadelerin anlaşılabilirliği kontrol edilmelidir. Aileler için konferans düzenlemenin amacı, öğretmen ve anne baba arasında çocuğa ilişkin duygu, bilgi ve inanışların karşılıklı olarak paylaşılmasını sağlamaktır. Böylece okul-aile işbirliği kolaylaşmaktadır (MEB, 2006: 80; Swick, 2005: 53-58).

Telefon ve E-Mail Yoluyla Görüşme:

Telefonla görüşme, eve yazılı haber göndermede olduğu gibi doğal problemleri belirlemede kullanılmaktadır. En önemli güçlüğü ise sürenin kısa olmasıdır. Telefonla görüşme için, anne-baba için uygun olan zamanlar tercih edilerek görüşme garantiye alınmalı ve kısa görüşme şeklinde planlamalar yapılmalıdır (Ömeroğlu, Kandır ve Ersoy, 2003: 214).

Telefonla görüşme, sağlıklı iletişim yollarından biridir ve öğretmenler aileleri sadece olumsuz bir durum karşısında değil; olumlu bir gelişme karşısında da telefonla arayabilmelidir. Ebeveynlerle yüz yüze görüşülemediği zaman ya da en hızlı görüşmenin zorunluluk olduğu zamanlarda, kısa aralıklarla telefon ya da e-mail yoluyla ebeveyn ile iletişim kurulabilir (Sarıtaş, 2004; Kuzu, 2006; Şeker 2009: 22 ve Diken, 2009: 5).

Eğitim ve Duyuru Panoları:

Ebeveynlerin rahatlıkla görebileceği bir alanda, bir konu başlığı belirlenerek, dikkati çekecek bir tarzda hazırlanmış, kolay okunabilir özellikte panolardır. Panolara ilgi ve dikkat çekici bir başlık hazırlanır.

- Panolar gazete haberleri, fotoğraflar, makaleler, şiirler ve resimlerle ilgi çekici hale getirilir.
- Konu ile ilgili broşür, el kitabı, el ilanı v.b. basılı materyaller ile panodaki bilgilerin gelişmesi sağlanır.
- Ebeveynler çocuklarını bırakmaya ya da almaya geldiklerinde panoya dikkatleri çekilir.
- Ebeveynlerin panodaki yazıları okuyup okumadıkları gözlemlenir ve onların dikkati yönlendirilir (MEB, 2006: 80).

Panolar ebeveynlerin görebilecekleri yerde, kolay okunabilir ve farklı materyaller kullanılarak dikkat çekici bir şekilde hazırlanmalıdır. Öğretmenler, ebeveynlerin çocuklarını bırakmaya ya da almaya geldiklerinde panoya dikkat çekmeli, ebeveynlerin panodaki yazıları okuyup okumadıklarını gözlemlemelidir. Ayrıca ailelerin ilgisini çekmek için hem içerik hem de tasarım açısından düzenli olarak değiştirilmeli, bilgiler güncellenmelidir (Temel, Aksoy ve Kurtulmuş, 2010: 339; Aydoğan, 2010: 116).

Duyuru panoları ebeveynlerin çocuklarını aldıkları ya da getirdikleri zaman okuyabilecekleri yerlere yerleştirilmelidir. Duyurular, çocukların etkinlikleri ya da öğretmenin hazırladığı özel notlar tahtaya iliştilirilebilir. Bazı firmaların çıkardığı el ilanlarından ebeveynlere yeterli sayıda sağlanabilir. Ayrıca okulun el kitapları ve haber mektupları tahtanın yanında bir masada bulundurulabilir (MEB, 2006: 82).

Bireysel Görüşmeler:

Bireysel görüşmeler yapılarak ebeveynlerin çocuklar ile ilgili beklentileri öğrenilebilir ve bu beklentilerine ulaşmak için neler yapabilecekleri ve çocukları ile

ilgili karşılaştıkları problemleri nasıl çözecekleri konusunda veliler bilgilendirilebilir. Bu görüşmeler, öğretmenler tarafından planlanabileceği gibi anne-babalardan gelen talep üzerine de düzenlenebilir. Aileyi suçlayıcı ve yargılayıcı tavırlardan kaçınılmalı, sorunun aile ile birlikte çözümlenebileceği duygusu verilmelidir (Kızıлтаş, 2009: 55).

Bireysel görüşmeler yapılırken dikkat edilmesi gereken noktalar şunlardır:

- Her çocuğun ebeveyni ile bireysel görüşme düzenli ve planlı olarak yapılmalıdır. Bunun için bireysel görüşme çizelgesi hazırlanmalıdır.
- Bazen evde ya da okuldaki yeni durumlarda da bireysel görüşmeler yapılmalıdır.
- Görüşmeler için uygun bir ortam sağlanmalı, görüşmelerin kesintiye uğramasına izin verilmemelidir.
- Rahat bir atmosfer sağlanmalı, saydam olmalı ve güvenilir olduğunuz hissettirilmelidir.
- Yalnızca sorunlu durumlarda değil olumlu gelişmeleri paylaşmak için de bireysel görüşmeler yapılmalıdır.
- Görüşmelerin amacı açıklanmalı, çocuğun gelişim durumu ve davranışları hakkında ebeveyne bilgi verilmelidir.
- Ebeveynden çocuğun evdeki davranışları ve olaylar hakkında bilgi alınmalı, yani durumlar karşılıklı olarak paylaşılmalıdır (MEB, 2006: 80-81).

Kitapçıklar-Etkinlik Örnekleri:

Kitapçıklar, anne babaların günlük yaşamlarında kullanabileceği ve ev ortamında çocuğun gelişimine katkıda bulunabileceği, çocuk eğitimi ile ilgili yeni bilgi ve gelişmeleri izleyebilecekleri, çocuklarının okulda yaptığı çalışmalardan haberdar olabilecekleri pratik bilgilerdir. Kitapçıklarda dil çok sade, anlaşılır ve profesyonellikten uzak olmalıdır. Açıklamalar kısa ve resimlerle görsel olarak desteklenir nitelikte olmalıdır (Ömeroğlu, Kandır ve Ersoy, 2003: 130; Aydoğan, 2010: 118).

Çocuk gelişimi, iletişim gibi çeşitli konularda bilgi içeren kitapçıklar, yaşlara göre hazırlanmış oyun ve oyuncak kitapçıkları, tüm ebeveynlerin adres ve telefon numaralarının bulunduğu kitapçıklar, çocukların sevdiği ve sevmediği yemekler, şarkı,

şiiir, oyun ve öykülerle ilgili kitapçıklar anne-babaların yararlanması için evlere gönderilebilir (Ömeroğlu, Yazıcı ve Dere, 2003: 444-445).

Video -Teyp Kayıtları:

MEB (2006: 81)'e göre öğretmen anaokulunda her zaman kayıt almaya hazır bir teyp bulundurmalıdır. Çocukların yeni öğrendiği şarkıyı, arkadaşları ile konuşmalarını, yeni öğrendiği bir sözcük ya da kavramla ilgili konuşmalarını kaydederek bu önemli olayı ebeveynlerle paylaşmalıdır. Teyp çocukların da kullanabileceği araçlardır. Çocuklar heyecan verici bir şeyi keşfettiğinde ya da o anda olan önemli bir olayı, heyecanı anında yakalayıp ebeveynleri için kaydedebilir. Bu kayıtlar çocukla birlikte eve gönderilebilir ve akşam ailelerle paylaşılması sağlanabilir.

Haber Mektupları:

Haber mektupları çocuğun o gün ilk kez başarabildiği bir davranışı, evde çocukla yapılabilecek etkinlikleri, çocukların etkinlikler sırasında yaptığı davranışlar, fotoğrafları gibi sınıf içi haberleri içerebileceği gibi çocuk yetiştirmeye ilgili, çocuğun okulda öğrendiği bir kavramın evde nasıl pekiştirileceği ile ilgili bilgileri de içerebilir (Ömeroğlu, Yazıcı ve Dere, 2003: 444).

Fotoğraflar:

Her okul öncesi eğitim kurumunda bir fotoğraf makinesi mutlaka bulunmalı ve öğretmen fotoğraf makinesini kullanmayı bilmelidir. Çocuk için ilk olarak gerçekleşen gelişimsel olaylar ve diğer bütün hatırlanması gereken olaylar fotoğraf makinesi ile kayıt edilebilir. Fotoğraflar gezilerde, yemek sırasında, kahvaltıda ya da etkinlikler sırasında çocuklar tarafından da çekilebilir. Günlük olaylar sırasında çekilen fotoğraflardan yapılan çalışmaları anlatan bir pano/album, broşür hazırlanabilir veya web sayfasında yayınlama yoluyla ebeveynlerle paylaşılabilir. Ayrıca çekilen fotoğraflar slayt olarak ebeveynlere veli toplantılarında gösterilebilir (Temel, Aksoy ve Kurtulmuş, 2010: 339; Aydoğan, 2010: 120; MEB, 2006: 82).

Dilek ve Makale Kutusu:

Aileleri eğitimin bir parçası haline getirmek için onların istek ve gereksinimlerini, eleştiri ve önerilerini yazarak bırakabilecekleri bir dilek kutusu okul öncesi eğitimi öğretmeni tarafından oluşturulmalıdır. Ailelerin buraya bıraktıkları yazılar dikkatlice incelenmeli ve bu konuda ailelere geribildirim sağlanmalıdır. Böylece öneri kutusu amacına ulaşmış olacaktır. Ayrıca anne ve babalara evde yararlanabilecekleri biçimde bilgi sağlayabilecekleri makale kutusu oluşturulmalıdır. Öğretmen makalelerin içeriklerini çok iyi bilmeli ve ihtiyacı olan anne-babalara tavsiye edebilmelidir. Anne-babalara verilen makalelerin geri getirme zorunluluğu olmamalıdır. Böylece aileler evde ihtiyaç duyduğu diğer zamanlarda makaleyi tekrar okuyabilir ve bu bilgilerden faydalanabilir (Aktaran: Kızıldaş, 2009: 60; Köksal Eğmez, 2008: 45).

Yazışmalar:

Yazışmalar ebeveynlerden okula, okuldan ebeveyne olmak üzere iki yönlü bir süreç olmalıdır. Bu süreçte öğretmen memnuniyetine ya da önemli olaylara ilişkin notlar yazılabilir. Kesin kayıtların ve raporların tutulmasında çocukların katılmasının çok kritik önemi vardır. Yemek yeme, uyuma, fiziksel büyüme ve gelişim konusundaki kayıtlar yalnızca ebeveyn ve çocuk için değil öğretmen içinde çok önemlidir (MEB, 2006: 82).

Toplu Dosyalar:

Her bir çocuğun büyüme ve gelişim kayıtları için öğretmen toplu dosyalar tutmalıdır. Sağlık kayıtları, gelişim çizelgeleri ve anekdot kayıtları toplu dosyalarda bulunabilir. Bu dosyalarda çocuğun yaptığı sanat etkinlikleri tarihleri ile birlikte düzenli olarak yer almalıdır. Çocuğun sosyal ve psikomotor gelişimleri kaydedilmelidir. Bu gözlem kayıtları objektif olmalıdır. Ancak bu şekilde çocuğun büyüme ve gelişiminin seyri sağlıklı biçimde izlenebilir (MEB, 2006: 82-83).

Belirli Gün ve Haftalarda Aile Gruplarının Okul İçi Etkinliklere Katılmaları:

Ailelerin katılacağı gecelerin ve kutlamaların düzenlenmesi, kültürel yemek günleri gibi etkinliklerle aileler sosyal olarak okula gelebilmektedirler (Aktaran: Cömert ve Güleç, 2004: 140). Çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi için, yılda bir veya birkaç gün ailelerin katılımıyla yemek günlerinin düzenlenmesi, ailelerin bu iletişim etkinliğinde, diğer ailelerle ve öğretmenlerle iletişime geçip olumlu tutumlar sergilemelerini önem taşımaktadır (Binicioğlu, 2010: 22).

Ev Ziyaretleri:

Ev ziyaretleri erken çocukluk eğitiminde yeni olmayan bir konudur. Anaokulu, gündüz bakımevi, kreşler ve diğer kurum merkezli programlarda öğretmenler yılda birkaç kez ev ziyareti düzenlemelidirler. Bir çocuk için yılda en az iki ev ziyareti önerilmektedir. Öğretmen, çocukları ziyaret ederek çocuk ve aile hakkında bilmediği birçok şeyi öğrenecektir. Öğretmen, evi ziyaret ettiğinde aile ile arasında yeni ilişkiler gelişecektir.

Bu ilişkilerin gelişmesi özellikle çocuklar açısından önemlidir. Çocuklar öğretmenin onlarla ilgilendiğini ve evlerini ziyaret ettiğini düşünerek kendilerini çok iyi hissederler. Öğretmen, ilk ziyaretinde olumlu bir ilişki kurmak için planlamalar yapmalıdır. Ev merkezli programlarda amaçların oluşturulması, ev ziyaretinin en kritik parçasıdır. Amaçlar bir kez oluşturulunca da bu kez öğretmen, bunları gerçekleştirebilecek yöntemleri planlamalıdır. Ev ziyaretinde öğretmen;

- Evdeki rutin işlerin çocuklar için öğrenme yaşantıları olarak nasıl kullanılabileceğini ebeveyne gösterir.
- Çocuk ve ebeveynin birlikte oynayabileceği bir oyun ya da etkinlik planlar.
- Ebeveyni dinleyerek onunla konuşarak, tartışarak ve ona ilgi göstererek destekler.
- Çocuğun da yapımında görev alabileceği oyuncak ya da evde kullanabilecek bir araç yapar.
- Oyun oynar, öykü okur, çocuk ve ebeveyni gözlemler.
- Ebeveyne bazı konularda bilgiler verebilir.

- Ev ziyaretini değerlendirir ve gelecek ziyareti planlar (MEB, 2006: 86-87).

Ailelere, çocuklarına yardım edebilmeleri için, sözel veya yazılı mesajlar öğretmenler tarafından gönderilebilir. Bu yazılı materyallerde anne-babaların çocukları ile birlikte yapabilecekleri etkinlikler, oyunlar, çocuk yetiştirme ile ilgili tutumlarını destekleyebilecekleri mesajlar yer almalıdır. (Carlisle, Stanley ve Kemple, 2005: 160-162)

2.2.6. Aile Katılımını Etkileyen Faktörler

Aile katılımını etkileyen unsurlar, anne babanın okula karşı tutumları, okul personelinin aileye karşı tutumları, okul-aile arasındaki ilişki durumu olarak sıralanabilir. Bu unsurları göz önüne alarak, eğitimin içine aileyi katma ve bu sayede çocuğun eğitimini en kaliteli hale getirme uğraşı; okullar, öğretmenler ve aileler tarafından iyi bir uğraş olarak kabul görmesine rağmen yine okul, öğretmen ve ailelerden kaynaklanan olumsuzluklardan dolayı sistemli bir işleyişe geçememekte ve ortaya bazı engeller çıkmaktadır. Bu engelleri en az düzeye indirmek için okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlere düşen görev, ailelerle sıcak ilişkiler kurmak, karşılıklı anlayış ve destek ortamı sağlamak ve onlara okulun bir parçası olduklarını her fırsatta hatırlatmaktır. Eğitimin içine aileyi katma ve bu sayede çocuğun eğitimini en kaliteli hale getirme çabası okullar, öğretmenler ve aileler tarafından iyi bir uğraş olarak kabul görmesine rağmen okul, öğretmen ve ailelerden kaynaklanan olumsuzluklardan dolayı sistemli bir işleyişe geçememekte ve ortaya bazı engeller çıkmaktadır (Diken, 2009: 8; Tezel Şahin ve Ünver, 2005: 24; Güven, 2011: 36).

Okul-aile işbirliği sürecini ve ailelerin okul etkinliklerine katılımını engelleyen başlıca etkenler şunlardır:

- Anne-babaların kendi okul yaşantılarından edindikleri okula yönelik olumsuz tutumlar,
- Okul-aile birliklerinin etkin bir şekilde işletilememesi ve okul-aile birliği toplantılarının verimli bir şekilde tam katılımı yapılamaması,

- Okul yetkilileri ile öğrenci velilerinin kayıt dönemleri ve çok özel durumlar dışında bir araya gelememesi,
- Ailelerin ekonomik durumlarının iyi olmaması,
- Ailelerin okula ayırabilecekleri yeteri kadar zamanlarının olmaması,
- Ailelerin eğitim ve kültür düzeyinin düşük olması,
- Okul yöneticisi ve öğretmenlerin olumsuz tutumları,
- Ev ve okul arasındaki kültür farklılığı,
- Okulun kaynaklarının yeterli olmaması (Kolay, 2004: 97; Aslanargun, 2007: 132).

Aile katılımını olumsuz etkileyen tutumları; öğretmen tutumları, aile tutumları ve yönetici tutumları olarak üç ana başlıkta inceleyebiliriz.

Aile Katılımını Olumsuz Etkileyen Öğretmen Tutumları

Oktay, Gürkan, Zembat ve Unutkan (2003)'a göre aile katılımını olumsuz etkileyen öğretmen tutumları şunlardır:

- Aile katılımı etkinliklerini planlamanın çok zaman aldığına inanmaları,
- Aileleri programa katılım için nasıl teşvik edeceklerini bilmemeleri,
- Katılım programını nasıl yürüteceklerini bilmemeleri,
- Ailelerin kendi sınırlarını aşacaklarını, karışıklığa yol açacağını düşünmeleri ve iş stresi.

Aile Katılımını Olumsuz Etkileyen Aile Tutumları

Aile katılım çalışmalarının en önemli ögesi ailedir. Bu konuda yapılan tüm çalışmalar aileyi hedeflemektedir. Aynı zamanda, bu süreçte verimliliğin üst düzeyde olabilmesinde en etkin rol de aileye düşmektedir. Ancak, ailelerin sahip olduğu bazı tutumlar, davranışlar aile katılımını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Olumsuz etkilemeye neden olabilecek bu tutumlar:

- Ailelerin, önceki yaşantılarıyla ilgili olumsuz deneyimleri,
- Ailelerin, öğretmen ve yöneticiler ile iletişim yetersizliği,
- Ailelerin, çeşitli nedenlerle yeterince zamanının olmaması,

- Ailelerin, eğitim düzeyinin düşük olması veya farklı sosyokültürel yapıya sahip olmaları nedeni ile kendilerine karşı güven eksikliği,
- Ailelerin aile katılımı ve önemi konusunda bilgisinin olamaması,
- Ekonomik koşullarının elverişsizliği,
- Ailelerin yöneticilere ve öğretmenlere karşı olumsuz duygu ve düşüncelerinin olması,
- Ailelerin aile katılımının gerekliliğine inanmamaları,
- Evde başka çocuklarının olması ve bu çocuklara bakacak birisinin olmaması,
- Beklentiler arasındaki farklılıklar olarak sıralanabilir (Aktaran: Güven, 2011: 37-38).

Aile Katılımını Olumsuz Etkileyen Yönetici Tutumları

Aile katılımını engelleyen yönetici tutumları genel olarak:

- Yöneticilerin ailelere ayıracak zamanın olmaması,
- Yöneticilerin işlerinin yoğun olması ve çok fazla dikkat gerektirmesi,
- Ailelerle iletişim kurmada problemlerin ortaya çıkması, ev ve okul arasında kültürel düzeyde fark olması,
- Okulun kaynaklarının yetersiz olması,
- Yöneticilerin ailelere karşı olumsuz tutumlarının olması ve onlara gerekli ilgiyi göstermemesi,
- Yöneticilerin yeterli bilgi ve donanıma sahip olmaması şeklinde sıralanabilir (Ekinci Vural, 2006: 49, Köksal Eğmez, 2008: 38; Güven, 2011: 38).

2.2.7. Ailenin Eğitime Katılımının Faydaları

Ailenin eğitime katılması, çocukların başarılı bir yaşama geçişinde önem taşır. Çocuğun eğitimine ailenin katılmasıyla, çocuğun uzun dönemde akademik başarı gelişiminin ve dikkat süresinin artması, okula yönelik tutumlarının ve benlik tasarımının olumlu yönde gelişmesi sağlanacaktır (Cavkaytar, 2004: 138).

Çocuk, aile, öğretmen ve kurum açısından ailenin eğitime katılımının yararları şunlardır:

Çocuk Açısından Yararları:

- Çocuğu, mutlu ve başarılı bir kişi olarak hayata hazırlama.
- Okul ile ev arasında, çocuğa gösterilebilecek farklı eğitim tutumlarını ortadan kaldırma.
- Evin devamı olan güvenli bir ortamda daha iyi bir öğrenme fırsatı yaratabilme.

Aile Açısından Yararları:

- Çocuklarının eğitimlerinde kendi rollerinin önemini farkına varabilme.
- Çocuğun gelişimine çok yönlü olarak katkıda bulunabilme.
- Bu konuda kendine güven duyabilme.
- Kendi ilgi, yetenek, becerilerinin farkına varabilme.
- Çocuklara duydukları saygının artması, onları birey olarak görebilme.
- Çocukla sağlıklı bir iletişim kurabilme.
- Zaman ayıramamaktan dolayı duydukları suçluluk duygusunu yok edebilme.
- Yeni beceriler kazandırabilme.

Öğretmen Açısından Yararları:

- Programını daha kolay gerçekleştirebilme.
- Sağlıklı bir sonuca ulaşabilme.
- Sağlıklı iletişim sonucu kolayca tanıyabilme ve problemleri çözebilme.
- Sorumluluklarını paylaşabilme.
- Hedeflere ulaşabilme.

Kurum Açısından Yararları:

- Eğitimin sürekliliğini sağlayabilme.
- Çocuğun çok yönlü gelişimine katkıda bulunabilme.
- Amaçlarına daha kolay ulaşabilme.
- Eğitimde fırsat eşitliğini sağlayabilme.

- Eğitimin kalitesini arttırabilme.
- Sorumluluklarını paylaşabilme.
- İş tatminindeki artışı sağlayabilme (Eyidoğan, 2011, [http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okul_onesiveli/index.html](http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okul_oncesiveli/index.html), 07 Mayıs 2011’de erişildi).

Ailenin çocuğun fiziksel, zihinsel, sosyal, duygusal gelişiminde ve okul başarısında önemli katkıları vardır ve anne ve babaların okuldaki etkinliklere katılımları arttığında, çocuklar okula devam konusunda daha istekli davranmakta, sosyal uyum ve becerileri artmaktadır (Kotaman, 2008: 136; Dönmez ve Yıldırım, 2008: 99).

Yukarıda bahsedilen aile katılımının yararlarından da anlaşılabileceği gibi, ailenin eğitime katılımı, ebeveynlerin çocuk eğitimi konusundaki bilgi ve becerilerini arttırmalarına, çocuklarının eğitimlerinde rollerinin ne kadar önemli olduğunun farkına varmalarına katkı sağlayacaktır. Okul-aile işbirliği ve iletişiminin sağlanması, çocukların kendilerini daha iyi tanımalarına, kendilik algıları ve benlik saygılarının gelişimine faydalı olacaktır. Ailenin eğitime katılımı ile çocuğun hem sosyal becerilerinde, hem de akademik başarısında olumlu gelişmeler sağlanabilir.

2.3. Benlik

2.3.1. Benliğin ve Benlik Kavramının Tanımı

Benlik kavramını insanın kendi benliğini algılayış ve kavrayış biçimi olarak tanımlamaktadır. Benlik kavramı, kişinin kendini nasıl görüp, nasıl değer biçtiğini anlatır ve bireyin kendisine ilişkin doğru bulduğu dinamik ve karmaşık inançların tümünden oluşur (Yavuzer, 2001: 40). Benlik kavramı, bireyin bir nesne gibi kendisine yönelttiği duygu ve düşüncelerinin bir toplamı olarak kabul edilir. Freud’un temsilcilerinden olduğu psikanalitik kurama göre benlik; id, ego ve süper egoyu da kapsayan bir yapı olarak ele alınır (Aktaran: Güler Şahin, 2006: 38).

Araştırmacılar benliği tanımlarken, kişiliğin bütünleşmesini sağlayan bir sistem olduğu, sosyalleşme ve olgunlaşma yoluyla edinildiği, bireyin kendini algılama biçimi

ve kendinden memnun olma durumunu anlatan, sembolik iletişim kurma ve benlik farkındalığında bulunma gibi nitelikleri olan bir kavram olduğu üzerinde durmuşlardır (http://okulweb.meb.gov.tr/10/07/653804/rehberlikdosyalar/veli/cocuklarda/benlik_gelismi.doc, 10 Mayıs 2012’de erişildi; Aktaran: Göktaş, 2008: 3).

Kişiliğin gelişim sürecinde oluşan ve kişiliğin bir boyutu olan benlik, doğuştan gelen özelliklerin çevre ile etkileşimi sonucu ortaya çıkan edinik bir yapıdır ve yukarıdaki tanımlarla örtüşen pek çok biçimde tanımlanabilir (Toy, 2006: 31). Bu yapı içinde benlik kavramının ne olduğunun tam ve doğru olarak anlaşılabilmesi için çok boyutlu olarak ele alınması yararlı olacaktır.

2.3.2. Benlik Kavramının Boyutları

Benlik kavramı, bireyin karşılaştığı yeni roller, durumlar ve hayat geçişleri gibi değişimlerden kolay etkilenen, bundan dolayı hem sürekli ve değişmez, hem de dinamik özellik taşıyan karmaşık bir yapı ve süreçtir. Benlik kavramının, hayat boyunca biyolojik, gelişimsel ve sosyal süreçlerle karşılıklı etkileşim içinde olan bir görevi vardır ve bir obje hakkındaki benlikle ilgili düşünceler, tutumlar ve şemalar benlik kavramının çok yönlü yapısını gösterir. Bu yapı içinde benlik kavramının bir çok boyutu yer alır (Aktaran: Yıldız, 2006: 87-127).

Benlik kavramı ya da benlik saygısı, kendi yeteneklerimize, gücümüze olan inancımız ve güvenimizdir. Bu güven ve inanç, kişisel deneyimlerimiz, geçmişteki yaşantımız, davranışlarımız ve sosyal etkileşimlerimizin toplamından geliştirdiğimiz kazanımlarımızdır. Benlik kavramı ile öz saygı arasında önemli bir fark vardır. Benlik kavramı, birçok niteliklerimize bütün olarak bakışımızı ifade ederken, benlik saygısı, bu değerlendirmeye daha duygusal bir boyut katar (Çelikkol, 2008, [http:// www. celikkol. org/benlikkavrami.htm](http://www.celikkol.org/benlikkavrami.htm), 4 Şubat 2012’de erişildi).

Benlik kavramının bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç boyutu vardır ve benlik imgesi, ideal benlik ve özsaygı gibi üç alanda gelişme gösterir. Benlik imgesi; zihinsel ve fiziksel özelliklerin farkındalığı olarak açıklanırken, ideal benlik;

ideal özelliklerin ya da arzu düzeylerinin farkındalığı olarak tanımlanır. Benlik imgesi ile ideal benlik arasındaki çelişkinin değerlendirilmesi ise benlik saygısını oluşturur (Kuzgun, 2002: 97; Aktaran: Yakupoğlu 2011: 5).

Benlik kavramı ile öğelerinin daha net anlaşılması ve aralarındaki belirgin farkların ortaya konulması amacıyla Tablo 2-1. hazırlanmıştır. Tablo incelendiğinde, benlik algısı ile benlik kavramı; benlik imgesi ile benlik tasarımı; benlik farkındalığı ile benlik bilinci kavramlarının benzer veya aynı anlamda kullanıldıkları görülmektedir. Benlik saygısı ile benlik yeterliği kavramlarında duygu boyutu öne çıkarken, benlik sunumu, benlik kurgusu ve benlik ayarlaması kavramlarında ise, sosyo-kültürel boyut öne çıkmaktadır. Kendini gerçekleştirme, benlik kapasitesinin tamamına ulaşma; benlik karmaşıklığı da, stresle başetme olarak tanımlanabilir.

Kavramlar	Tanımı veya Öne Çıkan Özellikleri
1. Benlik Kavramı (Self-Concept)	Kişinin kendi kimliği, değeri, yetenekleri, sınırları, değer yargıları, amaçları, vb. gibi kendisi hakkında algılayabildiği görüşlerinin, duygularının ve tutumlarının tamamı; bireyin kendi benliğine ilişkin tanımı; kendine ilişkin zihinsel tablosudur.
2. Benlik-Saygısı (Self-Esteem)	Benliğin duygusal boyutu. Benlik-kavramının tasvirine veya kısımlarına ilişkin duygular ve hoşnutluk düzeyidir.
3. Benlik-Tasarımı (Self-Representation)	Benlik-kavramını oluşturan parçalardır, bunların tümü, benlik-kavramının içeriğiyle örtüşmeyebilir. Yani gerçek-benlik/ideal-benlik kavramları ön-plana çıkar.
4. Benlik-İmgesi (Self-Image)	Kendimize, ne olduğumuza ilişkin bir imaj olarak betimlenmektedir. Bu imaj, gerçekçi olabileceği gibi fantastik ya da idealleştirilmiş de olabilir. Burada da gerçek-benlik/ideal benlik kavramları ön-plandadır.
5. Benlik-Farkındalığı (Self-Awareness)	Bireyin dikkatinin kendi üzerinde yoğunlaşması sonucu, başka insanlardan ve şeylerden ayrı bir varoluşa sahip olduğu bilincinde olması yönünü ifade eder.
6. Benlik-Bilinci (Self-Consciousness)	Benlik-bilinci, benlik-farkındalığıyla meşgul olma eğilimidir. Yani, benlik-bilinci, bireyin kendini başkalarından ayrı bir insan olarak sosyal kimliğinin farkında olmasıdır.

7. Benlik-Kurgusu (Self-Construal)	Benlik-kavramının içerdği sosyo-kültürel işlevler ve değerler ön-plandadır.
8. Benlik-Yeterliği (Self-Efficacy)	Hayat mücadelesinde, hissedilen yeterlik ve beceri duygusunu ifade eden benlik-saygısı duygumuzla ilişkilidir.
9. Benlik-Sunumu (Self-Presentation)	Kişinin kendini toplumsal veya kültürel açıdan kabul edilen eylem ve davranış normlarına uygun yollardan ve arzu edilen imajı bırakacak şekilde sunmasıdır. Sosyal roller ve sosyal maskeler kullanılmaktadır.
10. Benlik-Ayarlaması/Kendini-Ayarlama (Self-Monitoring)	Benlik-sunumuna ilişkin görüşlerden hareketle, bu kavram, bireyin farklı ortamlarda duruma uyum sağlayabilmek, sosyal beklentileri karşılayabilmek gibi etkenlerden dolayı kendini bu farklı durumlara ayarlaması anlamına gelir.
11. Kendini-Gerçekleştirme (Self-Actualization)	Benlik, kişinin kendi hakkında doğru ya da yanlış olan bir takım hipotezlerinden oluşur ve hiçbir zaman tamamlanmaz, sürekli değişir. Organizma ve benlik, kendini gerçekleştirmeye, genişletmeye, zenginleştirmeye yöneliktir, kendini gerçekleştiren kimseye, ‘kapasitesini tam olarak kullanan’ kimsedir.
12. Benlik-Karmaşıklığı (Self-Complexity)	Stresle başa-çıkma bir tampon etkisi olduğu ileri sürülmüştür.

Tablo 2-1. Benlik kavramı ve öğelerinin tanımları veya öne çıkan özellikleri (Aktaran: Yıldız, 2006: 87-127).

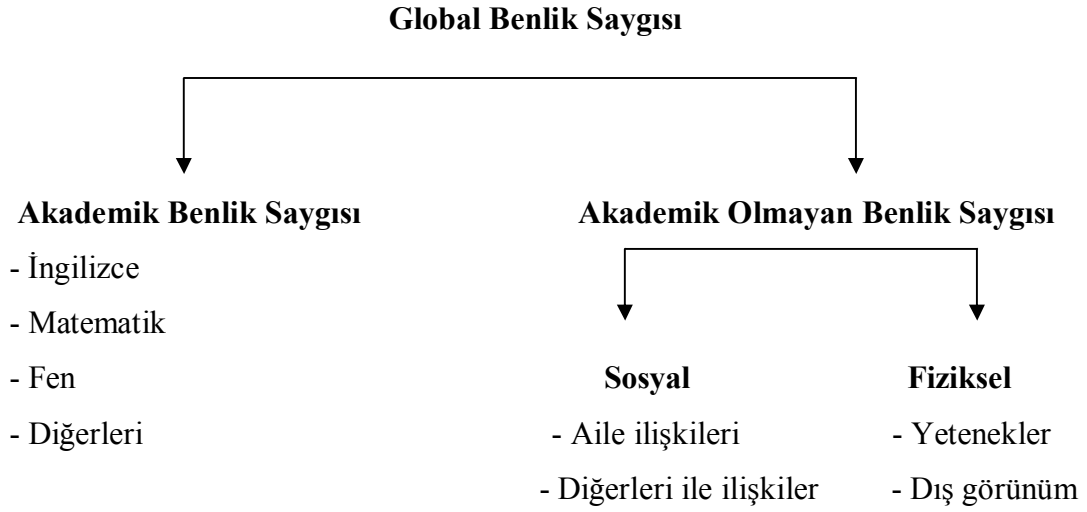
Benlik kavramının tanımına ilişkin araştırmacıların görüşleri arasındaki benzerlik, benlik kavramının boyutlarının açıklanmasında görülmemektedir. Ancak benlik kavramının alt boyutlarına ilişkin görüşlerde, eğitimci kökenli araştırmacıların çoğunun benlik kavramını “akademik benlik kavramı”, “toplumsal benlik kavramı” ve “fiziksek benlik kavramı” olarak boyutlandırdıkları; psikoloji kökenli araştırmacıların ise, benlik kavramını “ideal benlik” kavramı ile açıklamaya çalıştıkları görülmektedir. (Göktaş, 2008: 5-6). Bu çalışmada; benlik saygısı ve akademik benlik saygısı ile ilgili tanımlara ve açıklamalara, çocuklarda benlik kavramı ve gelişimi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.3.3. Benlik Saygısının Tanımı ve Kuramsal Açıklamalar

Benlik saygısı bireyin kendisini yetenekli, önemli, başarılı, değerli biri olarak algılama derecesi ve motivasyonel gücün kaynağı olarak tanımlanmış aynı zamanda bireyin kendini olumlu değerlendirme gereksinimi üzerine odaklanmıştır. Benlik saygısı; özgüven, benliği kabul, değerlilik ve eşitlik duygularının toplamından oluşmakta, değersizlik, güvensizlik, şüphe ve eşitsizlik gibi duygular benlik saygısının düşmesine neden olmaktadır (Temel ve Aksoy, 2001: 22-24; Balat, 2003: 330).

Yurtiçi ve yurt dışındaki araştırmacılara göre benlik saygısı, bireyin belirli bir alanda algılanan başarısının oranı, kendisi için önemli olan kişilerin kendisini nasıl gördüğüne ilişkin algısı, bireyin kendini değerlendirmesi sonucunda ulaştığı, kendini değerli, beğenilmeye ve sevmeye değer bulma, kendini olduğu gibi görme, gördüğü gibi kabullenme kısacası kendinden memnun olma durumu olarak tanımlanmıştır (Yavuzer, 2001: 40-41; Aktaran: Balat, 2003: 332; Güllü, 2012, <http://aligullu.freervers.com/benlikn.html>, 11 Mayıs 2012'de erişildi).

Benlik Saygısını global benlik saygısı ve özel benlik saygısı olmak üzere iki grupta ele alabiliriz. Global benlik saygısı psikolojik iyi hissedişle ilgili iken, özel (akademik, kişisel vb.) benlik saygısı daha çok davranışlarla ilgilidir. Global benlik saygısını hiyerarşik bir sıralama ile ele alırsak aşağıdaki şekilde gösterebiliriz.



Şekil 1. Global Benlik Saygısı (Aktaran: Çapar, 2008: 21-22).

Benlik saygısı kavramının anlaşılması için bireylerin kendilerine ilişkin subjektif değerlendirmelerinin önemi büyüktür. Çünkü benlik saygısı kavramının temelinde bireylerin kendilerini değerlendirmeleri vardır (Göktaş, 2008: 9). Benlik saygısının bir alt boyutu olan akademik benlik saygısının gelişmesi de bireyin yaşamında önem taşımaktadır. Akademik benlik saygısı bireyin aldığı eğitimle doğru orantılı olarak gelişir, bu yüzden bireylerin, okul öncesi dönemden başlayarak akademik benlik saygılarını geliştirebilecek nitelikte eğitim ortamlarında bulunması yararlı olacaktır.

2.3.4. Akademik Benlik Saygısı

Akademik benlik kavramı bireyin kendi öğrenme özgeçmişine dayanarak bir öğrenme birimini öğrenip öğrenemeyeceğine ilişkin kendini algılayış tarzı olarak tanımlanmakta ve Bloom'un Tam Öğrenme Modeli'nde de duyuşsal giriş özellikleri içinde başarıyı belirlemede en güçlü etkiye sahip özellik olarak belirtilmektedir. Akademik benlik kavramının olumlu yönde etkilenebilmesi için öğrencilerin başarı ihtiyacının karşılanması ve öğrencinin kendisine uygun eğitim durumlarıyla karşılaşması gerekmektedir (Başbay ve Senemoğlu, 2009: 57).

Bireyin benlik duygusunu oluşturan birkaç unsur bulunmaktadır. Her ne kadar benlik kavramı ve benlik saygısı teknik olarak ayrı unsurlar olsa da, bireyin kendisi hakkındaki duyguları, birbirine çok yakındır. Araştırmacılar, benlik kavramının çok boyutlu, hiyerarşik bir yapısı olduğunu vurgulamışlar, bu doğrultuda benlik kavramını; akademik benlik kavramı ve akademik olmayan benlik kavramı olarak ikiye ayırmışlardır. Akademik olmayan benlik kavramını; sosyal, duygusal ve fiziksel benlik kavramı olmak üzere üç boyutta ele almışlardır. Akademik benlik tasarımı, bireyin okuldaki derslerine ilişkin geliştirdiği dil, sosyal bilgiler, matematik ve fen bilgisi dersleri ile ilgili benlik tasarımlarını içermektedir. Akademik olmayan benlik tasarımı ise, bireyin sosyal ilişkilerine, duygusal yaşamına ve fiziksel görünümüne ait geliştirdiği benlik tasarımlarını oluşturmaktadır. Bireyin kişiliği, kalıtımsal bir olgudan çok sosyal bir oluşum olduğu için, genel benlik ve akademik benlik tasarımları da bireyin toplumsal yaşamı içinde gelişir ve şekillenirler (Arseven, 1896: 17; Aktaran: Cevher, 2004: 22).

Araştırmacılar akademik benlik saygısını çocuğun kendi öğrenme becerilerini sınıf arkadaşlarına göre değerlendirmesi ve çocuğun çevresindeki değişikliklere etkin olarak uyum sağlaması olarak tanımlamaktadır. Ayrıca akademik benlik saygısı ve genel benlik saygısının, birbirinin yerine geçebilir ya da birbirine eşit olmadığını, dolaylı olarak birbirlerini etkilediklerini söylemişlerdir. Akademik benlik saygısının genel benlik saygısını etkilediği; genel benlik saygısının ise akademik benlik saygısı üzerinde çok az etkili olduğunu söylenebilir. Genel benlik saygısı; psikolojik iyi olma ile ilgili görülürken, özel benlik saygısı; yargılanabilir ve değerlendirilebilir ve daha çok davranışın sonuçlarıyla ilişkili olarak görülür ve okul performansı akademik benlik saygısıyla açıklanabilir (Aktaran: Cevher, 2004: 22-23; Göktaş, 2008: 20).

Bloom'a göre akademik benlik tasarımı öğrenmeleri performansına dönüştürmede etkin rol oynamaktadır. Bu nedenle bireylerde benlik tasarımının olumlu olarak gelişmesinin yanında akademik benlik tasarımının da olumlu olarak gelişmesi gerekmektedir. Bunun için çocuklar Skinner'in küçük adımlar ilkesi gereğince başarabilecekleri etkinliklerle tanıştırılmalı, çocuk başarıyı tattıkça görülmeli ve fark edilmeli, değişik pekiştirme tarifeleri kullanılarak pekiştirilmelidir. 0-6 yaş dilimi

içerisindeki çocuğun, özgüveninin geliştirilmesi için kendine ait işleri yapması sağlanmalı, küçük sorumluluklarla özgüveni geliştirilmelidir (Demir, 2012, <http://www.benveailem.com/okul-ile-ilgili-sorular/akademik-benlik-tasarimi.html>, 15 Mayıs 2012'de erişildi). Benlik saygısının gelişmesi için neler yapılması gerektiği bir sonraki başlıkta daha ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

2.3.5. Benlik Saygısının Gelişimi ve Gelişimini Etkileyen Faktörler

Benlik saygısının gelişmesi için sosyal karşılaştırmalar ve yansıtılmış değerlendirmeler kaynak oluşturmaktadır. Kişiler kendi değerlerinin farkına varabilmek için kendilerini yaşıtlarıyla karşılaştırırlar. Bu tür karşılaştırmalar erken çocukluk döneminde başlayan gelişimsel bir olaydır ve ergenlik dönemi boyunca yoğunlaşmaktadır. Bireyin yaşantılarını algılayış biçimi, diğer insanlar tarafından olumlu olarak değerlendirilme ve kabul edilme gereksiniminden önemli ölçüde etkilenir ve bu yaşantılar sonucu birey kendine değer verme duygusunu geliştirir. Bireyin kendisini ayrı bir varlık olarak algılamasıyla benlik saygısı gelişmeye başlar (Geçtan, 2002: 45; Balat, 2003: 331).

Bireyin gerçek benliği ile ideal benliği arasındaki farkı değerlendirmesiyle benlik saygısı oluşur. Yani bireyin olmak istediği hali ile mevcut durumunun farkı benlik saygısının düzeyini gösterir. Bireyin ulaşmak istediği benlik ile sahip olduğu benlik arasında fark fazla ise birey benlik imgesinden hoşnut olmayacağı ve bu durumun onun benlik saygısını düşürerek iç gerilmeye ve çatışmaya neden olacağı söylenebilir. Benlik saygısı, ilk çocukluktan başlayarak oluşan ve gelişen, sağlıklı veya sağlıklı benlik kavramının bir yönüdür. İlkokul yıllarında, çocuk benliğinin farkına varmakta ve benliği biçimlenmeye başlamaktadır. Ortaokul ve sonrası dönemde duygu ve düşünce sisteminde, beden görünümündeki değişiklikler ergende benlik saygısını oluşturmaktadır (Kuzgun, 2002: 100; Dilek, 2007: 14).

Benlik saygısının gelişiminde rol oynayan etkenleri Coopeersmith şu şekilde sıralamıştır (Aktaran: Göktaş, 2008: 14):

- Bireyin, yaşamında önemli bir yere sahip olan bireylerden gördüğü ilgili, kabul edici ve saygılı davranışların derecesi.
- Bireyin başarıları, içinde bulunduğu durum ve sahip olduğu konum.
- Bireyin, başkaları tarafından kendisi için yapılan değerlendirmelere nasıl karşılık verdiği.
- Bireyin, başkaları tarafından kendisi için konulan ve kendisi için istediği amaçlara ulaşım ulaşmaması.

Benlik saygısı sosyal etkileşimlerin bir ürünüdür, çocuğun çevresindeki kişilerin ona verdiği geri bildirimlerin sonucunda meydana gelir ve çok farklı kişi ya da tutumlardan etkilenebilir. Bu durum itibariyle benlik saygısının oluşmasında ve gelişmesinde, anne-babanın çocuğuna olan tutumu ile okuldaki öğretmen ve arkadaş çevresinin etkisi büyük önem taşımaktadır. Birey küçük yaşlarda kazandığı olumlu benlik kavramı sayesinde çevreye uyum gücünü koruyabilmektedir (Aktaran: Koruklu, 2009: 22; Temel ve Aksoy, 2001: 23). Benlik ve akademik benlik saygısının gelişimi, çocuk yaşlardan itibaren başladığı için, okul öncesi dönem bu gelişimin iyi ve nitelikli olmasında önem taşımaktadır.

2.3.6. Okul Öncesi Dönemde Benlik ve Çocuğun Benlik Kavramı

Çocuklar, benlik kavramına sahip olarak dünyaya gelmezler. Bunu anne-babasından, kardeşlerinden, arkadaşlarından ve yakın çevrelerinden öğrenirler. Bu öğrenme süreci doğumdan itibaren başlar (Yavuzer, 2001: 40).

Çocuk sosyal olayları bilinçli şekilde değerlendirirse, kendisi hakkında daha gerçekçi bir benlik tasarımına sahip olur. Çocuğun ilk benlik tasarımı, aile çevresi içinde başladığı için çocuktaki benliğin oluşmasında, anne ve babanın önemi büyüktür. Aile çevresi dışında, çocuğun akrabaları ve oyun arkadaşları ile olan ilişkileri de, onun benlik tasarımının gelişimine ve şekillenmesine neden olur. Benlik tasarımının belli bir

şekil almasında, çocuğun çevresinde kendisi için model aldığı kişilerin etkisi de büyüktür. Çocuğun yaşamında okul, aileden sonra gelen en önemli etken çevredir. Çocuğun okula başlaması onun için önemli bir dönemdir. Çocuk, o güne kadar geliştirdiği ve oluşturduğu benlik tasarımlarına, yeni bir benlik tasarımı daha ekler. Bu benlik tasarımı, akademik benlik tasarımı olarak adlandırılır. Akademik benlik tasarımı, bir öğrencinin belli bir akademik uğraşı karşısında, diğer öğrencilere göre kendinin ne kadar yetenekli olduğu hakkında geliştirdiği kanısı olarak tanımlanmaktadır (Aktaran: Arseven, 1986: 18).

Çocuklar fiziksel, zihinsel ve duyuşsal yönden olgunlaşmaya başlarken, kişilik özellikleri de önceki yıllara bağlı olarak belirginleşmekte ve akademik benlik kavramları da gelişimini sürdürmektedir. Bloom (1998)'a göre akademik benlik kavramının gelişiminde, çocuğun etkisinde kaldığı kişilerin ve uyarıcıların tesir gücü fazladır. Özellikle okul yaşantısında kazanılacak başarı ve başarısızlığın önemli bir yeri vardır. Okulda elde edilecek başarılar, olumlu akademik benlik kavramının oluşma sürecine katkı sağlayacaktır (Aktaran: Demirbaş ve Yağbasan, 2007: 196-197). Bebeklik döneminde ve okul öncesi dönemde benlik algısının gelişimini aşağıdaki tablo ile açıklayabiliriz.

Dönem	Benlik Algısının Gelişimi
9-12 Aylık	-Rastgele yapılan hareketler anlamlandırılmaya başlar.
13-18 Aylık	- Fotoğraf ve aynalarla benliği tanırlar.
18-30 Aylık	- Başkalarının görünüşlerinin kendilerinininkinden farklı olabileceğini fark ederler.
2,5-6 Yaş	- Kesin yargılarla benliğini tanımlar. - Fiziksel ve bilişsel başarılar için idareyi tanır. - İç ve dış benliğini ayırt eder. - Başkalarının görünüşlerindeki özel eksikliklerin farkındadır. - Başkalarının davranışları sonucu niyetini değiştirir.

Tablo 2-2. Bebeklik döneminde ve okul öncesi dönemde benlik algısının gelişimi (Aktaran: Yakupoğlu, 2011: 24-25).

Çocuklar kendileri için önemli olan yetişkinler sayesinde değerli özelliklere sahip olduklarına inanırlar. Benlik saygısının gelişmesinde; aileler, topluluklar, ırklar ve kültürel farklılıklar önemli rol oynar. Basma-kalıp durumlar, önyargılar ve ayrımcılık faktörleri çocuklar arasında düşük benlik saygısına neden olabilir. Çocukların benlik saygısını kuvvetlendirmek ve desteklemek için ailelerle öğretmenler, çocuklara güven vererek, saygılı davranarak, onların görüşlerini, düşüncelerini dikkate alarak, hayatla ilgili doğru bilgiler vererek ve onların değerlendirmelerini takdir ederek çocukların benlik saygılarının artmasında önemli rol oynarlar (<http://aligullu.freervers.com/benlikn.html>, 11 Mayıs 2012’de erişildi).

Yüksek benlik saygısı her konuda başarılı olmak olarak algılanmamalıdır. Önemli olan çocukluk döneminde çocukların başarılı olduğu alanların keşfedilmesi, çocuğun özendirilip, kendini geliştirmesine yardımcı olunmasıdır. Çocuğun benlik saygısının gelişmesindeki önemli unsurlar:

- Çocuğun ilgilerini desteklemek,
- Tembellik ve gevşeklikle ilgili yargılamamak,
- Kullandığımız sözleri dikkatli seçmek olarak sıralanabilir (Balat, 2003: 332-333).

Çocuğun içinde bulunduğu aile, özgüvenli, aralarında ve çocukla iyi iletişim kuran, çocuklarına karşı güven verici, hoşgörülü ve esnek bir yaklaşım içinde olan bireylerden oluşuyorsa çocuğun benlik saygısı yüksek olacaktır. Eğer aile çocuktaki iç denetim mekanizmasını geliştiremezse, aşırı baskılı ve otoriter tutum içinde olursa bu tutum, çocuğun benlik saygısını azalmasına hatta yok olmasına neden olacaktır. Çocuğu olduğu gibi kabul eden, onu destekleyip yüreklendiren aile üyeleri, çocuğun benlik değerinin oluşmasına katkı sağlayacaktır. Buna karşılık ceza, rahatsız eden davranışı ortadan kaldırdığı halde çocuğun ceza veren kişilere karşı öfke duymasına sebep olduğundan, onun benlik saygısını olumsuz yönde etkiler (Yavuzer, 2001: 41).

Düşük benlik saygısı olan çocuklarda; görev almaktan kaçınma, sosyal olarak geri çekilme, çevresindeki insanların kendisi hakkındaki düşüncelerinden ve olumsuz akran davranışlarından aşırı derecede etkilenme, çekigen ve kararsız tavırlar sergileme gibi davranışlar görülebilir (<http://okulweb.meb.gov.tr/10/07/653804/rehberlikdosyalar/>

[veli/cocuklarda_benlik_gelisimi.doc](#), 10 Mayıs 2012’de erişildi; Warash ve Markstrom, 2001).

Çocuklarda olumlu benlik saygısı oluşturabilmek, çocuğun ileriki yaşantısı için çok önemlidir. Bunun için ailelerin dikkat etmesi gereken noktalar şu şekilde sıralanabilir:

- Çocuğun fikir ve ideallerini kabul edin.
- Çocuğunuza karşı dürüst olun.
- Çocuğunuzu tamamiyle reddetmek yerine, çocukluğundan itibaren ondan ne istediğinizi, neyin kabul edilebilir olduğunu önceden çocuğunuza söyleyin ve anlamasını sağlayın.
- Çocuğunuzu dikkatlice dinleyin. Mükemmel davranışlar yerine gerçekçi istekleriniz olsun ve gerçekçi sınırlar çizin.
- Bağımsız kaynaklardan seçme şansı sunun.
- İletişiminizde ben mesajı kullanın.
- Olumsuz bir şekilde çocuğu azarlamak, kişiliği zedeleyici sözler söylemek olumlu yönlendirme ve gelişim sağlamaz.
- Çocuğun hata yapmasına izin verin, böylece yanlışlarından doğruyu bulmayı öğrenebilsin.
- Ailenin yaklaşımı çocuğun yeteneklerinin kaynağıdır; ailenin davranışları güvenli, yeterli, sorumlu, yaratıcı davranışların çocukta oluşmasına yardım eder (Balat, 2003: 334).

Çocukların hayatta kazanacağı başarı ve mutluluk düzeyi ile ailelerin onları yetiştirme tarzı arasında kesin bir ilişki vardır. Olumlu ve etkili ebeveynlik, mutlu ve başarılı çocukların ileride mutlu ve başarılı yetişkinler olma olasılığını arttıracaktır. Çocuğun benlik saygısını geliştirmek, ailenin tutumuna ve çocukla aile arasında oluşan etkileşime bağlıdır (Esen, 2012, <http://ademesen.terapi.com/2012/01/18/cocuklarda-benlik-saygisi-2/>, 20 Mayıs 2012’de erişildi).

Okul öncesi dönemde aileler kadar eğitimciler de çocukların benlik saygısının gelişimini desteklemelidir. Sınıf ortamı, çocukların yaşlıları ile kendilerini karşılaştırdıkları en önemli yerlerden biridir. Okulda eğitimci tüm dengelerin sağlanmasında en önemli unsurdur. Eğitimci, çocuklarla olan iletişimini değerlendirerek ve çocukların birbirleri arasındaki iletişimini gözlemleyerek çocuklar hakkında çok önemli bilgiler toplayabilir. Eğitimcilerin çocukların benlik saygısı gelişimlerini desteklemekteki rolü şunları içerir:

- Çocukların yeteneklerini, becerilerini değerlendirmesi ve kendine ilişkin bilgiler kazanması sağlanmalıdır.
- Çocuğun becerilerinin üstünde çalışmalar yapıp kendisini başarısız hissetmesi engellenmelidir.
- Sözlü veya sözsüz dil kullanarak çocuğu küçültmek yerine, kendini değerli hissetmesi sağlanmalıdır.
- Eğitimcinin çocuğun kendine ilişkin olumlu yargılarını azaltması çocuğun benlik saygısını düşürür. Eğitimcinin dikkat etmesi gereken nokta, küçücük bir şeyin çocuğun gözünde ne kadar değerli olduğunu bilmek ve bunun farkında olmaktır.
- Çocuğun benlik saygısı düşük ya da yüksek olabilir. Çocuk bunu kendine ilişkin değerlendirmeleriyle ileride gösterecektir. Eğitim uzun bir süreçtir ve bu süreçte olumlu benlik saygısı oluşturmak gerekir.
- Okul öncesi dönem boyunca öncelikle aile, eğitimci ve çocuğa bakım veren diğer kişiler çocuğu bir bütün olarak ele almalı ve fiziksel gereksinimlerinin yanında ruhsal gereksinimlerini de göz ardı etmeden çocuğun bir bütün olarak gelişimini desteklemelidirler. Araştırmacılar çocuğun benlik saygısının gelişimi ile çocuğun ruh sağlığı arasında oldukça yakın ilişki olduğuna dikkat çekmektedir. Sağlıklı, başarılı, sorumluluk duygusuna sahip, akılcı ve yaratıcı çocuklar yetiştirmede yetişkinler üzerlerine düşen sorumluluğu yerine getirebilmelidirler (Balat, 2003: 335-336).

Ailelerin ve öğretmenlerin çocukların benlik saygısını geliştirmek için tutumlarına ve davranışlarına dikkat etmeleri, birey olarak çocukları fark etmeleri ve onları desteklemeleri gerekmektedir. Çocuğun kendisini ilginç ve çekici bulması, davranışlarının onaylanabilir olduğunu bilmesi ve ailesi için özel biri olduğunu

hissetmesi olumlu benlik saygısı geliştirmesi için önem taşımaktadır. Bu çerçevede çocuklara sık sık koşulsuz sevgi gösterilmesi, önemli olduklarının hissettirilmesi ve bu tutumun aile ile birlikte çocuğun okul hayatında da devam ettirilmesi, yüksek benlik ve akademik benlik saygısına sahip çocuklar yetiştirilmesine katkı sağlayacaktır.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırma konusuna farklı açılardan yaklaşan yurt içi ve yurt dışı çalışmalara yer verilmiştir. Çalışmalarda aile katılımının ve benlik kavramının farklı boyutları ele alınmıştır.

2.4.1. Aile Katılımı ile İlgili Araştırmalar

Koçak (1991)'ın, okul-aile iletişiminin engelleri ile ilgili yaptığı çalışmanın örneklemini, Ankara'nın Çankaya ilçesinden random yöntemil ile seçilen 65 yönetici, 90 öğretmen ve 163 ana-baba oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Okul-Aile İletişiminin Engelleri” adlı anketle toplanmıştır. Araştırma sonucunda yönetici ve öğretmenler okul-aile iletişimde; okul ve öğrenciyle ilgili bilgilerin anne ve babalara geç gitmesi, sınıflardaki öğrenci sayısının çokluğu, anne babaların işlerinin çokluğu, anne babaların çocuklarıyla ilgili olumsuz şeyler duymaktan hoşlanmaması, okulla ilgili bilgileri anne babalara öğrencilerin iletmesi, yönetici ve öğretmenlerle anne babaların birbirlerini tanımamaları gibi engeller olduğunu söylemişlerdir. Ayrıca anne-babaların okul-aile iletişimde gördükleri engellerin, yönetici ve öğretmenlerin gördükleri engellerle benzerlik gösterdiği ancak, anne-babaların, yönetici ve öğretmenlere kıyasla sözü edilen iletişim engellerinden daha az rahatsızlık duydukları saptanmıştır.

Unutkan (1998) beş-altı yaş grubu “Aile Katımlı Sosyalleşme Programı” adlı çalışmasında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş-altı yaş çocuklarının sosyal yönden gelişimini desteklemek üzere oluşturulan “Aile Katımlı Sosyalleşme Programının” etkililiğini test etmeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu onbeşi deney onbeşi kontrol grubu olmak üzere otuz çocuk ve deney grubuna dahil çocukların anne ya da babalarının yer aldığı onbeş aile oluşturmaktadır. Beş hafta süresince “Aile Katımlı Sosyalleşme Programı” deney grubundaki çocuklar ve ailelerine uygulanmıştır. Araştırma sonucu, bu programın tüm boyutlarda anlamlı farklılıklar ortaya koyduğunu göstermiştir.

Kaya (2002) araştırmasında okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara ailelerin ilgi ve katılımları ile okul öncesi eğitim kurumlarının aile eğitimine katkısı konusunda anne babaların görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, altı okul öncesi eğitim kurumunda öğrenim gören yirmi dört çocuğun anne-babası oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacı ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, anne babaların okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara karşı ilgi ve işbirliğine açık oldukları fakat etkinliklere katılımlarının gerçekleşmediği görülmüştür. Bunun dışında, araştırma kapsamına alınan okul öncesi eğitim kurumlarından bir tanesi dışında anne-babaların eğitime yönelik çalışmaların yapılmadığı belirlenmiştir.

Gürşimşek (2003), ailenin eğitim sürecine katılım düzeyi ile ilişkili olabileceği düşünülen çeşitli değişkenlerin analiz edilmesi ve ailenin eğitime katılım düzeylerinin çocukların psiko-sosyal gelişimleri açısından bir farklılık yaratıp yaratmadığı ile ilgili araştırma yapmıştır. Örneklem grubunu, dört farklı okul öncesi eğitim kurumunda beş-altı yaş grubuna devam eden doksan sekiz kız, yüz iki erkek öğrenci ve bu öğrencilerin aileleri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak çocukların öğretmenlerine “Okul Öncesi Çocuklar için Davranış Gözlem Formu”, annelerine “Aile Katılım Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, ailelerin eğitim sürecine katılım düzeyi ile çocukların öğretmenlerce gözlenen psiko-sosyal gelişim düzeyleri arasında olumlu yönde bir ilişki bulunduğunu ve öğretmenlerin aile katılım sürecinin anlaşılması ve katılım yaşantılarının zenginleştirilmesine yönelik çalışmalarda önemli bir kaynak olabileceğini ortaya koymaktadır. Ayrıca ailelerin evde ve okulda eğitime katılım amaçlı etkinlikleri daha az gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir.

La Paro, Karen, Marcia ve Robert (2003), okul öncesi eğitime hazırlıkta ailelerin ve öğretmenlerin katılımı ile memnuniyet düzeylerini inceledikleri araştırmada; seksen risk taşıyan çocuk, bu çocukların aileleri ve öğretmenleri ile çalışmışlardır. Araştırmanın verileri izleme ve görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin bu hazırlık çalışmalarının yazın yapılması görüşünde oldukları, ailelerin büyük bir bölümünün fırsat buldukça hazırlık çalışmalarına katıldıkları tespit edilmiştir.

Çelenk (2003) araştırmasında, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinde okul aile yardımlaşmasının, okuduğunu anlama başarısıyla ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 233 birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda okulla işbirliği içerisine giren ailelerin çocuklarının okuduğunu anlama başarılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tezel Şahin (2004)'in, anne-babaların okul öncesi eğitim programına katılımlarına ilişkin görüşlerini incelediği araştırmasının çalışma grubunu anaokuluna devam eden dört-altı yaş grubunda çocuğu olan anne-babalar oluşturmaktadır. Veriler anket yoluyla toplanmıştır. Sonuç olarak, yapılan aile katılım çalışmaları ile ilgili olarak anne-babaların çocuklarını ve okulu daha iyi tanıdıkları, okul ile aileler arasındaki ilişkinin daha da güçlendiği ve aile katılım çalışmalarının sürmesini istedikleri ortaya çıkmıştır.

Kaya, Berrin ve Seviye (2004), anne-babaların ve öğretmenlerin aile katılımından beklentileri ile rollerinin belirlenmesi ve bundan yola çıkılarak okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımına yönelik bir model önerisinin geliştirilmesini amaçladıkları araştırmada, üç bağımsız anaokulunda çalışan on öğretmen ve bu okullara çocukları devam eden on anne-baba ile çalışmışlardır. Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin çalıştıkları kurumda aile katılımına yönelik çeşitli etkinlikler düzenledikleri ve ailelerin çalışmalarda daha çok sorumluluk almasını istedikleri görülmüştür. Anne-babalar ise, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılımı etkinliklerine karşı ilgili, işbirliğine açık ve isteklidir, öğretmenlerden bu konuda daha çok destek beklemektedirler.

Arslan ve Nural (2004)'in, okul-aile işbirliğini geliştirmek ve ailelere bu konuda rehberlik yapması amacıyla planlanan programın yararlılık düzeyini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada veriler, aileler için oluşturulan “Etkinlik Takvimi ve “Anket Formu” ile toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini, altı okul öncesi eğitim kurumu ve bu kurumlarda bulunan yüz otuz beş öğrenci velisi oluşturmaktadır. Sonuç olarak, ailelerin büyük çoğunluğunun okul ile işbirliğine girmeye hazır olduğu ancak,

bu işbirliğini nasıl başlatarak sürdürebileceklerine ilişkin nelerin yapılabileceği konusunda önemli bir rehberliğe ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

Fantuzzo, Mcwayne ve Perry (2004) kentli ailelerin alt gelir grubu çocuklarının davranış ve öğrenme yeterlilikleriyle aile katılımı arasındaki ilişkisini araştırmışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Aile Katılım Ölçeği” ve “Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği” kullanılmıştır. Örneklem grubunu yüz kırk dört çocuk ve ailesi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda aile katılımı alt boyutu olan ev temelli katılımın, çocukların öğrenmesine ve sınıftaki uyumlarına olumlu yönde katkılar sağladığı görülmüştür.

Yazıcı, Begümhan ve Güzeller (2005) araştırmalarında, ailelerin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmaları ile ilgili görüşlerini ve beklentilerini 3-6 yaş grubu çocuğu olan yüz yirmi beş anne ve elli babanın katılımıyla incelemişlerdir. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan anketle toplanmıştır. Araştırma sonucunda, ailelerin okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan aile katılım çalışmalarında yer almak istedikleri, en çok bireysel görüşmeleri tercih ettikleri, düzenli olarak haber mektupları gönderilmesini ve öğretmenlerin ev ziyaretlerinde bulunmalarını istedikleri tespit edilmiştir.

Ekinci Vural (2006), yaptığı araştırmada okul öncesi eğitim programındaki duygusal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere yönelik olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerinin gelişimine etkisini incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu olarak, altı yaş grubu yirmi öğrenci ve ebeveynleri deney, yirmi öğrenci ve ebeveynleri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak “Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitimi Programı” sekiz hafta uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların öğretmenleri tarafından sosyal beceri değerlendirme formu, okul öncesi çocukları için psikolojik gözlem formu, çocukların aileleri tarafından ise aile katılım ölçeği ve kişisel bilgi formu doldurulmuştur. Sonuç olarak, aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programına katılan çocuklar ile böyle bir programa katılmayan çocukların sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Güzel (2006), 4-6 yaş grubu çocuğa sahip anneler ile annelerin aile eğitimine yönelik ihtiyaç duydukları konuları belirlemek amacıyla çalışmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Aile Eğitimi İhtiyaç Belirleme Görüşme Formu” kullanılmıştır. Çalışma grubunu Ankara il merkezinde random yöntemi ile seçilen 246 anne oluşturmuştur. Araştırma sonucunda annelerin en çok ihtiyaç duyduğu üç konu; davranış yönlendirme, genel kişilik gelişimi, aile içi iletişim alanı olarak tespit edilmiştir. Ayrıca kendilerini en yeterli hissettikleri konunun ise oyunun ve oyuncuğun önemi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akkaya (2007), araştırmasında öğretmenlerin ve ailelerin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmalarına ilişkin görüşlerini, on bağımsız anaokulunda görev yapan yirmibeş okul öncesi öğretmeni ve bu okullarda eğitim alan yirmibeş çocuğun velisini örneklem grubu olarak incelenmiştir. Araştırmada iki ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Sonuç olarak aile katılımına yönelik olarak öğretmenlerin, çeşitli çalışmalar düzenledikleri, ailelerin bu çalışmalara daha çok katılım göstermeleri gerektiği aynı zamanda, ailelerin çalışmaların kapsam ve çeşidinin artırılmasını istedikleri ortaya çıkmıştır.

Işık (2007) okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen okul-aile işbirliği çalışmalarını, anne-baba görüşlerine dayalı olarak incelemiştir. Yirmi ilköğretim okulunun bünyesindeki ana sınıflarında eğitim gören 403 anne-baba ile çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak anne-babaların okul-aile işbirliği çalışmalarına ilişkin görüşlerini almak amacıyla yirmiüç sorudan oluşan ve araştırmacı tarafından geliştirilen anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda anne-babalara göre; okul-aile işbirliği çalışmalarının çocukların gelişimine ve eğitimine olumlu katkılar sağladığı görülmüştür. Okul tarafından gerçekleştirilen, okul-aile işbirliği çalışmalarının kısmen yeterli bulunduğu, aileler tarafından gerçekleştirilen okul-aile işbirliği çalışmalarının ise yeterli bulunmadığı, anne-babaların en çok, kurumda yapılan etkinlikler ve çocuğun içinde bulunduğu gelişim dönemi hakkında bilgilenmek ve öğretmen-anne-baba ve çocuk arasındaki iletişimin daha iyi olması beklentisi içinde oldukları da belirlenmiştir.

Turner, Richards ve Sanders (2007), çalışmalarında yerel aileler için düzenlenen aile programlarının bu aileler için ne kadar uygun olduğunu araştırmışlardır. Araştırmanın örneklemini bir-üç yaş arasında çocuklara sahip altmış iki ebeveyn oluşturmaktadır. Araştırmada ailelere aktif yetenek eğitimi uygulanmıştır. Program grubuna katılan ailelerin, çocuk yetiştirme konusunda yanlış uygulamalardan uzaklaştığı ve çocukların problemleri davranışlarının azaldığı araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır.

Gürşimşek, Kefi ve Girgin (2007) aile katılım çalışmalarında baba katılımı üzerine yaptığı araştırmada, 6 okul öncesi eğitim kurumunda çocuğu eğitim görmekte olan 161 baba ile çalışmışlardır. Veriler katılımın desteklendiği-desteklenmediği okullardaki babalara “Aile Katılım Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” uygulanarak toplanmıştır. Elde edilen bulgular katılımın desteklendiği okullardaki babaların katılım düzey ve beklentilerinde anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Babaların çocukları ile geçirdikleri süre ve okul öncesi eğitimin çocuklarının gelişimine katkısına ilişkin inançları ile katılım düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca babaların yaşı, eğitim düzeyi ve anne-babanın çocuk yetiştirme konusunda anlaşma düzeyleri ile babaların eğitime katılım düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı herhangi bir fark bulunmamıştır.

Özışıklı (2008)’nın çocukları Boğaziçi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitim Merkezi’ne kayıtlı anne-babaların aile katılımına yönelik görüşlerini, katılımda yaşadıkları engelleri ve uygulamaya dair önerilerinin ortaya çıkarmak amacıyla yaptığı çalışmada 15 anne-baba görüşmelere, 143 anne-baba ise tarama çalışmasına katılmıştır. Aile katılımı konusunu incelemek için Joyce Epstein’in ‘çocuk yetiştirme, iletişim kurma, gönüllülük, evde öğrenme, karar verme, toplumla işbirliği’ kategorilerinden oluşan aile katılımı sınıflandırması temel alınmıştır. Araştırma sonucunda anne-babalar merkezin kendi anne-babalık bilgi ve becerilerine katkı sağladığı fakat geliştirilmesi gereken yanları olduğu görüşündedirler. Ayrıca anne ve babaların kendileriyle öğretmenler, idare ve diğer veliler arasında olan iletişime dair olumlu görüş sahibi oldukları, anne-babaların çoğunun eğer merkez tarafından yönlendirilir ve motive edilirse çeşitli yollarla gönüllü olmaya istekli oldukları tespit edilmiştir.

Abbak (2008) araştırmasında okul öncesi eğitim programındaki aile katılımı etkinliklerini ana sınıfı öğretmenleri ve veli görüşleri açısından incelemiştir. Araştırmanın örneklemini dört bağımsız anaokulu ve on altı ilköğretim okulu olmak üzere toplam yirmi okuldan; 288 veli ve 61 ana sınıfı öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen anket formları ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak toplanmıştır. Görüşmeye 10 ana sınıfı öğretmeni ve 17 ana sınıfı velisi katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin aile katılım formu kullandıkları, veliler için konferanslar düzenledikleri, bireysel görüşmeler yaptıkları, ebeveynleri sınıfa davet ettikleri, geliş-gidiş saatlerinde görüşmeler yaptıkları, yazışmalar ve eğitim panolarını kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ancak öğretmen ve veli kaynaklı sebeplerden dolayı aile katılımının tam anlamıyla gerçekleştirilemediği belirlenmiştir.

İnal, Kandır ve Özbey (2008) okul öncesi eğitim programı kapsamında, okul öncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin ailelerle iletişim kurmak ve ailelerin programa katılımını sağlamada kullandıkları etkinliklere ilişkin görüşlerini inceledikleri araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel anaokullarında görev yapan 153 öğretmen ile çalışmışlardır. Veriler iki bölümden oluşan anket aracılığıyla toplanmıştır. Ankette öğretmenlere ait kişisel bilgilere, öğretmenlerin ailelerle iletişim kurmada ve ailelerin programa katılımını sağlamada kullandıkları etkinliklere ve bu etkinlikleri kullanım sıklığına ilişkin görüşleri ile ilgili sorulara yer verilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin aile katılımının eğitim programının başarısını arttırdığına inandıkları, ailelerle iletişim kurmada kullandıkları etkinlikler ve mezun oldukları okul türü arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Atabey (2008) çalışmasında okul öncesi eğitim kurumlarındaki yöneticiler ve öğretmenler ile aileler arasındaki iletişim ve işbirliğini, yönetici öğretmen aile bakış açısına göre incelemiştir. Çalışma grubunu Ankara'nın merkez ilçelerinde alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan ilköğretim okullarına bağlı ana sınıflarında görev yapan yöneticiler, ana sınıfı öğretmenleri ve ana sınıfına çocuğu devam eden aileler oluşturmaktadır. Çalışma grubunu 69 yönetici, 240 ana sınıfı öğretmeni ve 1200 aile oluşturmıştır. Veri toplama aracı olarak "Yönetici Kişisel Bilgi Formu", "Öğretmen

Kişisel Bilgi Formu” ve “Aile Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Yöneticilerin aileler ile olan ilişkilerine bakış açıları; yaş gruplarına göre anlamlı farklılık olduğu, ailelerin öğretmenlerle olan ilişkilerine bakış açıları; çalışma durumlarına, mesleklerine, okul aile işbirliği çalışmalarından memnun olma durumlarına, aile katılımı çalışmalarından memnun olma durumlarına, okul öncesi eğitim kurumunun bulunduğu bölgenin sosyo ekonomik düzeyine göre anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır. Ayrıca ailelerin öğretmenlerle olan ilişkilerine bakış açıları; yaş gruplarına, öğrenim durumlarına, mesleki kıdemlerine, anne baba eğitimi ile ilgili ders alma durumlarına, okul öncesi eğitim kurumunun bulunduğu bölgenin sosyo ekonomik düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmuştur.

Köksal Eğmez (2008), okul öncesi eğitim kurumlarında ailenin eğitime katılımını incelediği araştırmasında ilçede Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Kocaeli il merkezinde, beş anaokulunda öğretmen olarak çalışan 25 kişi ve bu okullarda eğitim alan 5-6 yaş arasında 250 çocuğun aileleri ile çalışmışlardır. Veri toplama aracı olarak “Okul Öncesi Eğitimi Aile Anket Formu” ve “Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Anket Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen ve ailelerin konu ile ilgili açıklamalarında farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler konu ile ilgili üzerlerine düşen görevleri yapıyor gibi görünseler de, ailelerin bu konuda ki açıklamalarına bakıldığında aile katılımını sağlamaya yönelik yöntem ve teknikleri uygulama noktasında, çokta yeterli olmadıkları belirlenmiştir.

Argon ve Akaya (2008) araştırmasında ebeveynlerin okul öncesi eğitime ve okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik görüşlerini, özel ve devlet ilköğretim okulları bünyesinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 91 çocuğun ebeveyni ile çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak, görüşme formu kullanılmıştır. Formda çocuk ve aile hakkında genel bilgilerin yanı sıra, ebeveynlerin okul öncesi eğitim ve bu kurumlara yönelik görüşlerine ilişkin sorulara yer verilmiştir. Araştırmanın sonucunda ebeveynlerin çoğunluğunun okul öncesi eğitim kurumlarında öğrencilere yapılan sosyal etkinliklerin gerekli ve yeterli olduğunu belirttikleri görülmüştür.

Kızıltaş (2009), okul öncesi eğitimde uygulanan aile katılım çalışmalarını 5-6 yaş grubu çocukların dil becerilerinin gelişimine etkisini incelediği araştırmada, ana sınıfında öğrenim gören 40 öğrenci ve deney grubundaki 20 öğrencinin ailesi ile çalışmıştır. Araştırmada verilerin elde edilmesinde “Dil Beceri Gözlem Formu”, “Sistemantik Gözlem Formu” ve “Aile Katılımı Değerlendirme Formları” kullanılmıştır. Araştırmada aile katılım etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile aile katılım etkinliklerinin uygulanmadığı kontrol grubu arasında, çocukların dil beceri düzeylerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Washington (2010), çalışmasında 5-6 yaş grubu çocuklara uygulanan aile katılımlı çocuk hakları eğitimi programının etkililiğinin incelenmesini amaçlamıştır. Çalışmada; anne ve babaların çocuk haklarına ilişkin görüş, bilgi ve yargıları ölçülerek ve 5-6 yaş grubundaki okul öncesi eğitime devam eden öğrencilerin kendi haklarının farkındalıkları belirlenerek, uygulanan okul öncesi eğitim programına ve müfredatına uygun planlı ve etkili bir “Aile Katılımlı Çocuk Hakları Eğitimi Programı” oluşturmak amaçlanmıştır. Çalışma ilköğretim okuluna devam eden 30 deney grubunda, 30 kontrol grubunda olmak üzere toplam 60 çocuk ve onların aileleri ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Çocuk Hakları Eğitimi Aile Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma sonrasında anne-babaların çocuk hakları eğitimi hakkındaki düşüncelerinde program uygulaması öncesine göre anlamlı bir farklılık sağlandığı görülmüştür.

Pekkarakaş (2010) çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden babaların, çocuk yetiştirme ve eğitime yönelik geleneksel-otoriter ve modern-demokratik tutumları ile eğitime katılım düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında 240 çocuğun babaları ile çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak babaların demografik özelliklerini elde etmek amacıyla Ebeveyn Modernlik Ölçeği, Aile Katılım Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda eğitim durumu yüksek olan babaların eğitim durumu daha düşük olan babalara göre daha geleneksel çocuk yetiştirme tutumları sergiledikleri görülürken, lisansüstü eğitim düzeyine sahip babaların lise mezunu eğitim düzeyine sahip babalara göre daha modern çocuk yetiştirme tutumlarına sahip oldukları görülmüştür. Babaların eğitim durumu

yükseldikçe aile temelli katılım düzeylerinin azaldığı görülmüştür. Aylık gelir yükseldikçe geleneksel tutumunda arttığı saptanmıştır. Aylık gelir arttıkça babaların okul temelli katılımları ve aile temelli katılımlarının azaldığı görülmüştür. Ayrıca babaların çocukları ile geçirdikleri süre azaldıkça aile temelli katılımları ve okul-aile işbirliği temelli katılımlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gürşimşek (2010) yaptığı çalışmada, KKTC’de ailelerin okul öncesi eğitime katılım düzeylerinin saptanması ve aile katılımı ile ilişkili olabilecek çeşitli etkenlerin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini KKTC Magusa’daki çeşitli okul öncesi eğitim kurumlarına dev 268 öğrencinin velileri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, “Aile Katılım Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda uyruk, ebeveynin eğitim düzeyi, çocukla aktif geçirilen süre, ailedeki çocuk sayısı ve okul öncesi eğitim alan çocuk sayısının okul öncesi eğitime katılım düzeyleri ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Okul öncesi eğitime katılım yoluyla, aile içi ilişkilerinin zenginleştiğini, ebeveynlik yeterliliğinin arttığını, yaratıcılığının geliştiğini, sosyal çevresinin zenginleştiğini ve çocuğuyla iletişim kurma becerisinin arttığını düşünen ebeveynlerin aile katılım puanlarının, anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Ayrıca eğitim sürecine katılımının ev ve okul yaşantılarının birbirini desteklemesine dayalı bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır.

Güven (2011) farklı eğitim modelleri kullanılarak uygulanan aile eğitim ve aile katılım programlarının, okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarına ve ebeveynlerin görüşlerine etkisinin incelendiği bu araştırmanın örneklem grubunu Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında ana sınıflarında görev yapan toplam üç öğretmen ve bu öğretmenlerin sınıfına devam eden 52 çocuk oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Ebeveyn İçin Öğretmen ve Okula Yönelik Görüş Formu”, “Ebeveyn İçin Aile Katılımını Değerlendirme Formu”, görüşmeler, doküman inceleme ve gözlem teknikleri kullanılmıştır. Çalışma sonucunda ebeveynlerin aile katılımına isteksiz olmaları, mazeret bildirmeleri, öğrenim düzeylerinin yüksek olması ve materyal eksikliğinin aile katılımını güçleştiren koşullar olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlere uygulanan öğretmen eğitim programı ile öğretmenlerin aile eğitimi ve aile katılımı konusunda bilgi ve beceri düzeylerinin arttığı,

ebeveyn eğitim programına katılan ebeveynlerin, aile eğitimi ve aile katılımı konusundaki görüşlerinde, ebeveyn eğitim programına katılmayan ebeveynlere göre olumlu yönde farklılık olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Özbek (2011), araştırmasında 60-72 aylık çocuklara uygulanan aile katımlı ilköğretime hazırlık programının çocukların ilköğretime hazır bulunuşluk düzeyine etkisini incelemiştir. Çalışma grubunu, aynı özelliklere sahip iki ana sınıfına devam eden 20'si deney, 20'si kontrol grubunda olmak üzere 40 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre deney grubuna uygulanan programın çocukların ilköğretime hazır oluşlarını her alanda olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

2.4.2. Benlik ile İlgili Araştırmalar

Arseven (1986)'in akademik benlik tasarımı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmanın örneklemini sekizinci sınıfa devam eden 1250 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma survey tekniğinde bir araştırma olup, araştırmada ele alınan; akademik benlik tasarımı, algılanmış akademik benlik tasarımı, okuma isteği ve benzeri sosyo-psikolojik öğrenci karakteristikleri ile ilgili veriler ve bunların yanında öğrenci tanıtıcı bilgiler “Ben Kimim” adlı, bir öğrenci anketi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin türkçe ve matematik derslerindeki akademik başarıları ile akademik benlik tasarımları arasında yüksek ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda öğrencilerin belli dersler için sahip oldukları yeteneklerinin, öğretmenleri tarafından nasıl değerlendirildiği hakkında geliştirdikleri kanıların, akademik başarının yordanmasında güçlü bir değişken olduğu saptanmıştır.

Doğusal (1987) ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinde benlik kavramının, akademik başarıya etkisini incelemek amacıyla yaptığı bu araştırmada 300 öğrenci ile çalışmıştır. 47' si erkek 63' ü kız olmak üzere 110 öğrenci tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiş ve bunlar araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin benlik kavramlarını ölçmek için “Piers Haris” benlik kavramı ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda benlik kavramları yüksek olan öğrencilerin,

akademik başarıları yüksek, benlik kavramları düşük olan öğrencilerin ise akademik başarıları düşük bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni ele alındığında benlik kavramının, akademik başarıya etkisi bakımından kız ve erkek öğrenciler arasında önemli bir fark bulunmamıştır.

Güçray (1989) çocuk yuvasında ve aile yanında kalan dokuz, on ve onbir yaş çocuklarının benlik saygısı gelişimini incelemiş ve yuvada kalmanın çocuğun benlik saygısını olumsuz yönde etkilediğini saptamıştır. Araştırma bulgularına göre, cinsiyet, yaş, kardeş sayısı ve doğum sırası değişkenleri benlik saygısı üzerinde ayırt edici bir etkiye sahip değildir. Ayrıca yetişkinlerin demokratik tutumlarının benlik saygısını olumlu yönde etkilediği, otoriter ve ilgisiz tutumlarının ise olumsuz yönde etkilediği görülmüştür.

Duru (1995) çalışmasında İzmir’de öğrenim gören beşinci sınıf öğrencilerinin benlik saygısı ile ana-baba tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma için oniki sınıftan üçyüz öğrenci seçilmiştir. Örneklem grubuna “Piers-Harris” benlik saygısı ölçeği, “Ana Baba Tutumu Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgularda ana-baba tutumu ile çocuğun benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ana-baba tutumunu demokratik olarak değerlendiren öğrencilerin benlik saygısının ana-baba tutumunu otoriter olarak değerlendiren öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Hatipoğlu (1996) ergenlik çağındaki öğrencilerin çocukluk dönemlerine ilişkin olarak algıladıkları anne tutumları ile benlik tasarım düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak amacıyla bu araştırmayı gerçekleştirmiştir. Örneklemini İstanbul’da Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı özel liselerin ikinci sınıflarında okumakta olan 295 kız, 324 erkek öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Piers Harris Çocuklar İçin Öz Kavramı Ölçeği" ve "Algılanan Anne-Baba Davranışları Envanteri'nden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda ergenlerin çocukluk dönemlerine ilişkin olarak algıladıkları anne tutumları ile benlik tasarım düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Ayrıca erkek öğrenciler, annelerinin çocukluk döneminde

kendilerine daha fazla yardımcı olduğunu ve annelerinin kendilerine kızlardan daha çok fiziksel ceza uyguladıklarını söylemişlerdir.

İnanç (1997) araştırmasında Gaziantep Üniversitesi Mühendislik Fakültesi son sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin saptanmasını amaçlamıştır. Örneklemi 169 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilere “Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri” uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri ile akademik başarıları arasında düşük fakat anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Akademik başarıları yüksek olan öğrenciler ile düşük olan öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve kız ve erkek öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca öğrencilerin uğradıkları yıl kayıplarının artmasıyla benlik saygısı düzeylerinin önemli ölçüde ve olumsuz bir biçimde etkilendiği görülmüştür.

Önder (1997)’in araştırmasının genel amacı, küçük çocuklar için kendilik algısı ölçeğinin Türkçe’ye uyarlanması ve farklı niteliklere sahip okul öncesi dönemi çocuklarına uygulanarak, çocukların kendilik algılarının farklı boyutları hakkında bilgi edinilmesidir. Çalışmanın ilk aşamasında ölçek Türkçe’ye uyarlanmış güvenirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmıştır. İkinci aşamasında, “Küçük Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeğinin” farklı alt ölçekleri kullanılarak, okula devam etme süresi, prematüre doğmuş olma, yaş, cinsiyet gibi değişkenlerin, sırasıyla; akranlar tarafından kabul edilme, bedensel yeterlik, bilişsel yeterlik algıları üzerindeki etkileri sınanmıştır. Araştırma sonucunda altı yaşındaki çocukların bilişsel yeterlik algılarının dört yaşındaki çocuklardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca cinsiyet değişkeninin, çocukların bilişsel yeterlik algıları üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Varlı (1999) araştırmasında özel ve devlet ilköğretim okullarında öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerinin benlik kavramı düzeylerini ve benlik kavramını etkileyen değişkenleri incelemiştir. Araştırmada 460 öğrenci ile çalışılmış ve verileri toplamak amacıyla; "Piers-Harris Çocuklar için Geliştirilmiş Benlik Kavramı Ölçeği", "Anne-Baba Tutum Ölçeği" ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Sonuçta öğrencilerin cinsiyeti, doğum sırası ve benlik kavramı arasında anlamlı bir fark

bulunmamıştır. İki kardeş olan öğrenciler ile üç ve üzerinde kardeşleri olan öğrencilerin benlik kavramları arasında fark bulunmuştur. Annelerin öğrenim düzeylerine göre dağılımı incelendiğinde ise, annesi okuryazar ve ilkokul ve yüksekokul öğrenim düzeyinde olan öğrencilerin benlik kavramı puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Babaların öğrenim düzeyinin yüksekliğinin, çocuğun kendisi hakkında daha olumlu duygu ve düşünceye sahip olmasında etken olduğu da araştırmanın sonuçları arasındadır. Ayrıca anne-baba tutumunun çocuğun benlik kavramı düzeyinde etkili olduğu görülmüştür.

Warash ve Markstrom (2001) araştırmalarında, okul öncesi çocuklarının akademik benlik saygısı ile anne ve babaların çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Veri toplama aracı olarak “Davranışsal Akademik Benlik Saygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda anne-babaların çocuk yetiştirme hakkındaki algılarının, erkek ve kız çocukların benlik saygılarıyla farklı ilişkiler gösterdiği görülmüştür.

Bodnovich (2002) okul öncesi çocuklarının akademik benlik saygıları ile çocuk bakım merkezlerinin kalitesi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmada dokuz anaokulundan yüz on çocuk ile çalışılmış, veri toplama aracı olarak “Erken Çocukluk Çevresi Ölçeği” ile “Davranışsal Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocuk bakım merkezlerinin, okul öncesi çocuklarının akademik benlik algıları üzerinde önemli bir etkisi olduğu saptanmıştır.

Pektaş (2002) bu araştırmada dokuz-oniki yaşları arasındaki korunmaya muhtaç çocuklarla, yine aynı yaş diliminde ve ailesiyle yaşayan çocukların benlik saygısı düzeylerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Piers Harris Çocuklar İçin Öz Kavram Ölçeği", "Wechsler Çocuklar İçin Zeka Testi" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Örneklemi yuvada yaşayan yetmiş dokuz çocuk ve ilköğretim okullarında okuyan yetmiş çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonucunda yuva çocuklarının benlik saygısı düzeyinin aile yanında kalanlara oranla daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Korunmaya muhtaç çocukların benlik saygısı düzeylerini etkileyebileceği düşünülen yaş, cinsiyet, anne-babayla görüşme sıklığı, kurumda kardeşi

olma; kurumda kendinden küçük olan hemcinsleriyle ve karşı cinsiyle olan ilişkilerinin, kendinden büyük olan hemcinsleriyle ve karşı cinsiyle olan ilişkilerinin; kurumdaki öğretmen, sosyal hizmet uzmanı ve yönetici ile olan ilişkilerinin çocukların benlik saygısı düzeyini etkilemediği görülmüştür.

Cevher (2004) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş-altı yaş çocuklarının akademik benlik saygısı düzeylerini ve bunun çeşitli değişkenlerle ilişkisini öğretmen algısına göre incelemiştir. Örneklemi Denizli il merkezinde ana sınıfına devam eden 275, anaokuluna devam eden 86 çocuk oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısı gibi özelliklerine göre akademik benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Diğer taraftan araştırma bulgularına göre anne ve babanın eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların akademik benlik saygısı düzeylerinin düştüğü saptanmıştır. Annenin mesleği, bu araştırmaya konu olan öğrencilerin benlik saygıları üzerinde etkili değilken, babanın mesleği çocukların akademik benlik saygıları üzerinde etkili olduğu, babası işsiz ya da işçi olan çocukların, öğretmen/akademisyen, esnaf, memur ya da serbest meslekte çalışan babaların çocuklara göre daha yüksek akademik benlik saygısına sahip olduğu saptanmıştır. Ayrıca ailenin aylık gelir durumu arttıkça, öğrencilerin akademik benlik saygısı düzeylerinin düştüğü saptanmıştır.

Tatoğlu (2006) benlik saygısının akademik başarıya etkisini konu aldığı araştırmasında Zonguldak il merkezinde onbeş-onyedi yaş grubu genel lise öğrencileri ile çalışmıştır. Araştırma grubu 5694 kişiyi temsil eden 457 ergenden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 41.8’i 15 yaşındadır, % 58.0’i kız, % 42.0’si erkek öğrencidir. Araştırmada benlik saygısı puanı düşük, orta ve yüksek olan katılımcıları okul başarı puanı yönünden karşılaştırılmış, gruplar arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır.

Bal (2006), araştırmasında ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin benlik algıları ile atılganlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İstanbul ilinde altı ilköğretim okulunda okuyan 12- 14 yaş arası 145 kız, 155 erkek toplam 300 öğrenci araştırmanın

örneklemini oluşturmaktadır. Verileri toplamak amacıyla “Benlik Tasarım Envanteri”, “Atılganlık Envanteri” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sosyo-ekonomik düzey öğrencilerin benlik algılarını ve atılganlık düzeylerini etkilediği, başarı algısı düşük öğrencilerin atılganlık düzeylerinin de düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin benlik algıları ile atılganlık düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Şeremet (2006) araştırmasında 5-6 yaşındaki okul öncesi dönemi çocuklarının kendilik algılarının yaş, cinsiyet, doğum sırası, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, annenin çalışıp çalışmama durumu, değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak “Demografik Veri Formu” ve “Kendilik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Örnekleme 720 okul öncesi öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda beş yaşındaki çocukların anneleri tarafından kabul edilme algıları altı yaşındaki çocuklara göre daha yüksek olduğu, erkek çocukların kız çocuklarına göre bedensel yeterliklerini daha olumlu algıladıkları saptanmıştır. Annenin ve babanın eğitim düzeyi değişkenine göre annenin ve babanın eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların kendilik algılarının yükseldiği saptanmıştır. Doğum sırası ve annelerin çalışıp çalışmama değişkenlerinin çocukların kendilik algılarında farklılığa yol açmadığı da araştırmanın sonuçlarındandır.

Çankaya (2007) lise birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin algılanan benlik saygılarının; cinsiyete, sosyal kaygı düzeyine ve akademik başarı düzeyine göre değişip değişmediğini incelediği çalışmada beşyüz öğrenciye “Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri” ve “Sosyal Durumlarda Kendini Değerlendirme Envanteri” uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre akademik başarısı yüksek öğrencilerin benlik algısı puanları da yüksek bulunmuş, sosyal kaygısı alt düzeyde olan öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin yüksek olduğu ve öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin cinsiyete göre değişmediği saptanmıştır.

Zincirkıran (2008)’ın okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş grubu çocuklarının benlik kavramlarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelediği araştırmanın örneklemini 93’ü kız 87 ‘si erkek olmak üzere 180

çocuk oluşturmaktadır. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak 6 yaş çocukları için geliştirilmiş “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı” testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların benlik kavramı puanlarının anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, okulöncesi kuruma devam ettiği süre, okul öncesi kuruma başlamadan önce bakım veren kişiye göre anlamlı fark gösterdikleri; cinsiyet, anne çalışma durumu ve kardeşi olup olmaması durumuna göre ise anlamlı fark göstermediği bulunmuştur. Çocukların öz saygı puanlarının anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, okul öncesi kuruma devam ettiği süre, okul öncesi kuruma başlamadan önce bakım veren kişiye göre, anlamlı fark gösterdiği; cinsiyet, annenin çalışma durumu ve kardeşi olup olmaması durumuna göre ise anlamlı fark göstermediği bulunmuştur. Çocukların öz yeterlilik puanlarının, baba eğitim durumu, okul öncesi kuruma devam etme süresi, okul öncesi kuruma başlamadan önce bakım veren kişiye göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür.

Sarı ve Cenkseven (2008), yaptıkları çalışmada ilköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramını incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini Adana ili merkez ilçelerinde bulunan 4 ilköğretim okulunun dördüncü, beşinci, altıncı ve yedinci sınıfına devam eden 493 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada okul yaşam kalitesini ölçmek amacıyla, “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” ve benlik kavramını belirlemek amacıyla “Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda benlik kavramının mutluluk, kaygı, gözde olma, davranış, fiziksel görünüm ve zihinsel/okul durumu boyutlarının tümünün okul yaşam kalitesi ile ilişkilerinin anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur.

Göktaş (2008) ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik benlik düzeyleri ile ders başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında İzmir ilinde bulunan 24 ilköğretim okulunun beşinci sınıf öğrencileri ile çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak “Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin cinsiyetlerine göre akademik benlik saygısı ve ders başarıları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu, ikili öğretimde okuyan öğrencilerin akademik benlik saygısı düzeyleri ve ders başarıları, birleştirilmiş sınıf ve normal öğretim yapan ilköğretim okullarındaki öğrencilerin

akademik benlik saygısı düzeyleri ve ders başarılarından daha yüksek düzeyde gerçekleştiği görülmüştür. Normal öğrenim yapan ilköğretim okullarındaki öğrencilerin akademik benlik saygısı düzeyleri ile ders başarıları arasındaki ilişki diğer gruplara göre daha yüksek düzeyde gerçekleşmiştir. Ayrıca anne ve babanın öğrenim durumu ve aylık toplam geliri yükseldikçe öğrencilerin akademik benlik saygısı ve ders başarılarının yükseldiği tespit edilmiştir.

Koruklu (2009) okul öncesi öğretmenliği anabilim dalında görev yapan öğretmen elemanlarının benlik saygıları, iş doyum ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenliği anabilim dalında görev yapan 57 öğretmen elemanı ile çalışmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği”, “Maslach Tükenmişlik Envanteri” ve “Hackman ve Oldman İş Doyumu Ölçeği” kullanılmıştır. Yapılan araştırmanın sonucuna göre okul öncesi eğitim öğretmen elemanlarının benlik saygısı düzeyi ile kıdem, medeni durum ve cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı bir fark elde edilmiştir. Maslach Tükenmişlik ölçeği, duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma, kişisel başarısızlık alt boyutlarıyla kıdem, yaş, unvan, cinsiyet, medeni durum, sosyal etkinliklere katılım değişkenleri arasında anlamlı bir fark elde edilememiştir. Ayrıca iş doyum düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark elde edilmiştir.

Girgin, Özyılmaz Akamca, Ellez ve Oğuz (2010) okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, mesleki benlik saygıları ve mesleki yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi amacıyla çalışmışlardır. Araştırmanın örneklemini Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda birinci ve ikinci öğretim programlarında öğrenim görmekte olan toplam 95 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği”, “Arıcak Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği” , “Öğretmen Adaylarının Eğitim-Öğretme Özyetkinliği”, “Kişisel Bilgi Formu” ve “Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının mesleki benlik saygısı puanı ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları arasında mesleki benlik saygısı puanı ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin uyum boyutu arasında özyetkinlik puanı ile

öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin uyum ve değer özyetkinlik ölçeğinin değerlendirme boyutu ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin uyum ve değer boyutları arasında; özyetkinlik ölçeğinin planlama boyutu ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin uyum ve değer boyutları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Demir, Gürsoy ve Ada (2011), eğitim fakültesi okul öncesi öğretmenliği anabilim dalı birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin mesleki benlik saygısı düzeylerini ölçmek amacıyla Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi okul öncesi öğretmenliği bölümünden birinci sınıftan 59, dördüncü sınıftan 44 öğrenci olmak üzere toplam yüzüç öğrenci ile çalışmışlardır. Veri toplama aracı olarak “Genel Bilgi Formu” ve “Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin cinsiyetinin ve bölümden dolayı pişmanlık yaşama durumunun mesleki benlik puanları arasında anlamlı farklılık yarattığı, doğum sırası, mezun olduğu lise ve bölüm tercihi yaparken yardım aldığı kişi/kurumun durumlarının ise farklılık yaratmadığı görülmüştür.

Yakupoglu (2011) araştırmasında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş ve altı yaş çocuklarının benlik kavramlarının, babalarının bağlanma stillerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. İlişkisel tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilen araştırmanın evrenini, İstanbul’da Işık Anaokulu’na devam eden beş ve altı yaş grubu çocukları ile babaları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 41 kız, 34 erkek öğrenci ile öğrencilerin babaları oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, “Purdue Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği” ve “Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri-II” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların benlik kavramı puanlarının babalarının bağlanma stiline (güvenli, kaygılı-kararsız, kaçınan) göre anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır.

BÖLÜM III

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmaları ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişkinin, anne-baba görüşlerine göre incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar. Eğitim alanındaki araştırmalarda, betimsel tarama çalışmaları yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009: 21).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı, Bolu ili merkez ilçede random yöntemi ile seçilmiş, dört anaokulu ve beş ilköğretim okulu ana sınıfında, okul öncesi eğitim alan 380 çocuğun anne-babası oluşturmaktadır.

Tablo 3-2. Ailelerin demografik özelliklerine ilişkin bulgular

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	299	78.7
	Erkek	81	21.3
Annenin Yaşı	20-30 yaş	95	31.8
	31-35 yaş	132	44.1
	36-40 yaş	52	17.4
	41 yaş +	20	6.7
Babanın Yaşı	20-30 yaş	11	13.6
	31-35 yaş	43	53.1
	36-40 yaş	18	22.2
	41 yaş +	9	11.1
Annenin Mesleği	Memur	17	5.7
	İşçi	39	13.0
	Öğretmen-Akademisyen	35	11.7
	Serbest Meslek ve Esnaf	14	4.7
	Ev Hanımı	174	58.2
	Diğer (Emlakçı, Sekreter vb.)	20	6.7
Babanın Mesleği	Memur	11	13.6
	İşçi	33	40.8
	Öğretmen-Akademisyen	6	7.4
	Serbest Meslek ve Esnaf	15	18.5
	Diğer (Emlakçı, Sekreter vb.)	16	19.8
Annenin Eğitim Durumu	İlkokul-Ortaokul	131	43.8
	Lise	85	28.4
	Önlisans ve Lisans	76	25.4
	Yüksek Lisans ve Doktora	7	2.3
Babanın Eğitim Durumu	İlkokul-Ortaokul	22	27.2
	Lise	34	42.0
	Önlisans ve Lisans	23	28.4
	Yüksek Lisans ve Doktora	2	2.5
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	203	53.4
	Erkek	177	46.6
Çocuğun Yaşı	4 yaş	36	9.5
	5 yaş	76	20.0
	6 yaş	268	70.5
Çocuk Sayısı	1 çocuk	117	30.8
	2 çocuk	199	52.4
	3 çocuk	64	16.8

Tablo 3-2’de ailelerin demografik özellikleri incelendiğinde; velilerin %78.7’si kadınlardan, %21.3’i erkeklerden oluşmaktadır. Annelerin yaş değişkenine göre dağılımları incelendiğinde; 20-30 yaşları arası anneler %31.8, 31-35 yaşları arası anneler %44.1, 36-40 yaşları arası anneler %17.4 ve 41 ve üzeri yaşlardaki anneler %6.7 oranındadır. Babaların yaş değişkenine göre dağılımları incelendiğinde; 20-30 yaşları arası babalar %13.6, 31-35 yaşları arası babalar %53.1, 36-40 yaşları arası babalar %22.2 ve 41 ve üzeri yaşlardaki anneler %11.1 oranındadır.

Annelerin meslek değişkenine göre dağılımları incelendiğinde; %5.7'sinin memur, %13.0'ünün işçi, %11.7'sinin öğretmen-akademisyen, %4.7'sinin serbest meslek veya esnaf, %58.2'sinin ev hanımı ve %6.7'sinin diğer mesleklerde (tıbbi sekreter, emlakçı, inşaat ustası, kişisel gelişim uzmanı vb.) çalıştığı görülmektedir. Babaların meslek değişkenine göre dağılımları incelendiğinde; %13.6'sının memur, %40.8'inin işçi, %7.4'ünün öğretmen-akademisyen, %18.5'inin serbest meslek veya esnaf ve %19.8'inin diğer (tıbbi sekreter, makine teknisyeni, emlakçı, inşaat ustası vb.) mesleklerde çalıştığı görülmektedir.

Annelerin eğitim durumu değişkenine göre dağılımları incelendiğinde örnekleme; ilkökul ve ortaokul mezunu %43.8 anne, lise mezunu %28.4 anne, ön lisans ve lisans mezunu %25.4 anne, yüksek lisans ve doktora mezunu %2.3 anne bulunmaktadır. Babaların eğitim durumu değişkenine göre dağılımları incelendiğinde örnekleme; ilkökul ve ortaokul mezunu %27.2 baba, lise mezunu %42.0 baba, ön lisans ve lisans mezunu %28.4 baba, yüksek lisans ve doktora mezunu %2.5 baba bulunmaktadır.

Ailelerin çocuklarının %53.4'ünü kızlar, %46.6'sını erkekler oluşturmaktadır. Çocukların yaş değişkenine göre dağılımları incelendiğinde; dört yaşındaki çocuklar örneklemin %9.5'ini, beş yaşındaki çocuklar örneklemin %20.0'sini, altı yaşındaki çocuklar örneklemin %70.5'ini oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan anne-babaların %30.8'inin bir çocuğu, %52.4'ünün iki çocuğu, %16.8'inin ise üç çocuğu vardır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmaları ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişkinin, anne-baba görüşlerine göre çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada veri toplama aracı olarak, Türkçe'ye uyarlaması Gürşimşek (2003) tarafından yapılan "Aile Katılım Ölçeği", Türkçe'ye uyarlaması Cevher ve Buluş (2004, 2006) tarafından

yapılan “Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Bu araçlar aşağıda sırasıyla tanıtılmıştır.

3.3.1. Aile Katılım Ölçeği

Aile Katılım Ölçeği (Family Involvement Questionnaire), Amerika Birleşik Devletleri’nin kuzey doğusunda büyük bir kent okulunda bulunan öğretmenler ile veliler arasında işbirliği düzeyini yani aile katılım çalışmalarını belirlemek amacıyla Fantuzzo, Tighe ve Childs (2000) tarafından geliştirilmiştir. Aile katılım ölçeğinde her bir madde 5’li likert türünde bir ölçek üzerinden değerlendirilmekte ve puanlanmaktadır. Ölçek geliştirilirken madde havuzu aile katılımının üç boyutu olan ev temelli katılım (ETK), okul temelli katılım (OTK) ve okul-aile işbirliği temelli katılım (OAT), boyutları dikkate alınarak oluşturulmuştur. Aile katılım ölçeğinin her bir alt ölçeğinden alınan puanların yüksekliği ile ailenin, çocuğunun eğitim-öğretim çalışmalarına ilgi ve katılımın arasında doğrusal bir ilişki vardır. Bir başka deyişle her bir alt ölçekten alınan puanın yüksekliği ailenin eğitim-öğretim faaliyetlerine katılımının yüksekliğini gösterir. Ölçeğin orijinal uygulamasında güvenirlik katsayısı .85 olarak saptanmıştır.

Aile Katılım Ölçeği (Ek-1), Gürşimşek (2003) tarafından okul öncesi düzeyde uygulanmış ve Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Gürşimşek’in 200 ebeveynle yürüttüğü çalışmada ölçme gücü açısından düşük maddeler çıkarılmış ve 21 maddelik ölçeğin güvenirlik katsayısı alt boyutlar için sırasıyla .79, .69, .84 ve tüm ölçek için .87 olarak belirlenmiştir. Okul Temelli Katılım (OTK) alt ölçeği, ailenin okuldaki eğitimsel etkinliklere çocuğu ile birlikte katılımı ile ilgili davranışları tanımlayan 7 maddeden (Örneğin, okul çalışmalarına gönüllü olarak katılırim, okulun düzenlediği sosyal etkinliklere katılırim, okula maddi katkı sağlayacak etkinliklere katılırim); Ev Temelli Katılım (ETK) alt ölçeği, ailenin okul dışı ortamlarda çocuğun öğrenme sürecine desteğini belirlemeye yönelik davranış ve etkinlikleri tanımlayan 5 maddeden (Örneğin, çocuğuma öyküler okurum ya da anlatırım, çocuğuma evde öğrenme materyalleri sağlarım); Okul Aile İşbirliği Temelli Katılım (OATK) alt ölçeği ise ailenin öğretmen ve okul personeli ile çocuğun gelişimine yönelik etkileşim düzeyini tanımlamaya

yönelik 9 maddeden (Örneğin, evde yapılacak etkinlikler konusunda öğretmenle konuşurum, problemlerle ilgili konuşmak ve bilgi edinmek üzere okul yönetimi ile görüşürüm) oluşmaktadır. Ölçeğin alt ölçekler için güvenirlik katsayısı sırasıyla .83, .72 ve .90 ve tüm ölçek için .92 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada 21 maddelik form kullanılmıştır.

3.3.2. Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Ölçeği

Akademik Benlik Saygısı Ölçeği (BASE), okul öncesinden 8. sınıfa kadar olan çocukların akademik benlik saygısını ölçmek için Coopersmith ve Gilbert (1982) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçekte aileler veya öğretmenler, çocukların okul ortamında nasıl davrandığına ilişkin soruları doğrudan doğruya deneyimlerini kullanarak yanıtlamaktadırlar. Ölçek 16 maddeden oluşmaktadır.

BASE, okul ortamında öğrenci girişimi, başarı-başarısızlık, sosyal dikkat, sosyal çekicilik ve özgüvenden oluşan 5 faktörü içermektedir. Bu 5 faktördeki her madde için, öğretmenin gözlediği davranışı derecelendirdiği “hiçbir zaman” dan “her zaman” a kadar olan 5’li derecelendirme yapılmıştır. Bu maddelerin çoğu Behavior Rating Form’dan uyarlanmıştır ve akademik davranışları tanımlayıp tanımlamadığı gözden geçirilmiştir.

Cevher ve Buluş (2004, 2006) okul öncesi alanda yaptıkları çalışmalarda kullanmak üzere Akademik Benlik Saygısı Ölçeği (Ek-2)’ni Türkçe’ye uyarlamışlar ve uyarlama çalışması yaparken Davranışsal Akademik Benlik Saygısı Ölçeği’nde yer alan şu maddeleri kullanmışlardır:

- Yeni görevler edinmede isteklidir.
- Karar verebilir, seçim yapabilir.
- Öz yönetim ve bağımsızlık gösterir.
- Sınıfta yeni fikirler ortaya koyar.
- Anlamadığında sorular sorar.
- Değişikliklere kolay uyum sağlar.

- Sınıfta sessizdir, uygun bir şekilde konuşur.
- Başarıları hakkında uygun bir şekilde konuşur.
- Diğer çocuklarla işbirliği yapar.
- Hatalarını kolayca düzeltir.
- Fazla tepki göstermeden düzeltmeler yapar.
- Arkadaşlığı akranları tarafından aranır.
- Akranlarının olduğu grupta lider gibi davranır.
- Kendinden söz ederken olumlu cümleler kullanır.
- Düşüncelerini güçlük çekmeden açıklar.
- Çalışmasını, sonuçlarını ve aktivitesini değerlendirir.

Bunun yanında, Hamachek (1995)'in geliştirdiği birçok araştırmacının öğrencilerdeki düşük ve yüksek benlik saygısı düzeyiyle ilişkili buldukları genel davranışları ifade eden Değerlendirme Envanteri'nde bulunan şu ifadeler kullanılmıştır:

- Kendini küçük görmez-kendini diğerleriyle aynı düzeyde veya diğerlerinden üstte görür.
- Sınıfta yeni fikirler ortaya koyar.
- Okul başarısızlıkları azdır.
- Görevlerini/işlerini/faaliyetlerini devam ettirme eğilimindedir.
- Bağımsız olarak çalışabilir.
- Okul çalışmaları için kendiliğinden motive olur.

Ölçeğin güvenirliği ve geçerliği için, 361 çocukdan elde edilen veriler üzerinde analizler yapılmıştır. Ölçeğin madde toplam korelasyonlarına bakıldığında, .28 ile .80 arasında bir değişim olduğu görülmüştür. Bu katsayılar, bütün madde toplam korelasyonlarının oldukça yeterli düzeyde güçlü ve pozitif olduğunu göstermektedir. 22 madde üzerinde yapılan iç tutarlılık güvenirliği analizinde ölçeğin Cronbach Alpha .9565 olarak bulunmuştur. Güvenirlik için ayrıca iki yarım test güvenirliği (split-half) analizleri yapılmıştır. Elde edilen bulgular; testin ilk yarısına ait güvenirlik katsayısının .90; ikinci yarısına ait katsayının .93; iki yarım arasındaki Spearman Brown korelasyon katsayısının .86 ve Guttman Split-Half güvenirlik katsayısının ise .92 olduğunu göstermiştir.

Ölçeğin faktör yapısı, ana-bileşenler yöntemiyle analiz edilmiştir. Ölçeğin toplam madde sayısı 22 ve puan aralığı 22-110 olarak ortaya çıkmıştır. Ölçek maddeleri Türkçe'ye uyarlandıktan sonra alanla ilgili iki uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Bu şekilde hazırlanan Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Ölçeğinin maddeleri için “her zaman”, “sık sık”, “bazen”, “nadiren”, “hiçbir zaman” şeklinde 5’ten 1’e doğru derecelendirilmiştir. Elde edilen bütün bu bulgular ölçeğin iç tutarlılık güvenirliğinin ve yapı geçerliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu, dolayısıyla ölçülmek istenen davranışın ölçümünde kullanılabileceğini göstermektedir (Aktaran: Cevher, 2004: 35-39).

3.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Etkisi araştırılan değişkenler hakkında bilgi toplamak amacıyla kullanılan “Kişisel Bilgi Formu” (Ek-3), araştırmacı tarafından düzenlenmiştir. Bu formda, çalışma grubunu oluşturan anne ve babaların; yaş, cinsiyet, eğitim durumu, meslek ve çocuk sayılarını, ayrıca ailelerin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklarının, yaş ve cinsiyetlerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören çocukların ailelerine uygulanacak ölçme araçları için Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izin alınmış (Ek-4) ve veri toplama süreci araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte, Bolu ili merkez ilçede, random yöntemi ile seçilmiş, örnekleme dahil edilen okullara gidilerek, öğretmenlere araştırmanın amacı açıklanmış ve anketleri anne-babalara uygulamaları rica edilmiştir. Ardından ölçme araçları okul öncesi öğretmenlerine bırakılarak, öğretmenin belirttiği tarihte geri toplanmıştır. Eksik ya da hatalı doldurulan ölçme araçları değerlendirme dışı bırakılmıştır. Sonuç olarak Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı merkez ilçede, dört anaokulu ve beş ilköğretim okulu ana sınıfında, okul öncesi eğitim alan 380 çocuğun anne-babalarına uygulanan veriler analize alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde bilgisayar tabanlı istatistiksel paket analiz programı olan SPSS 16.0'dan yararlanılmıştır.

BÖLÜM IV

4. Bulgular

Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmaları ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişkinin anne-baba görüşlerine göre incelenmesi amacıyla yürütülen bu araştırmada elde edilen bulgular üç ana başlık altında ele alınmıştır.

- Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların anne-babalarının, aile katılım çalışmalarına katılma düzeyine ilişkin bulgular (Cinsiyetleri, çocuk sayıları, yaşları, meslek durumları, eğitim düzeyleri, çocukların; yaşları ve cinsiyetleri) Tablo 4-1/4-10 arasında verilmiştir.

- Çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden anne-babaların algısına göre, çocukların akademik benlik saygısı düzeyine ilişkin bulgular (Cinsiyetleri, çocuk sayıları, yaşları, meslek durumları, eğitim düzeyleri, çocukların; yaşları ve cinsiyetleri) Tablo 4-11/4-20 arasında verilmiştir.

- Aile katılım çalışmalarına katılma düzeyi ile anne-babaların algısına göre çocukların akademik benlik saygısı düzeyine ilişkin bulgular Tablo 4-21’de verilmiştir.

Tablo 4-1. Aile katılım ölçeği puanlarının, cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kadın	299	80.46	12.59	378	2.71	.001
Erkek	81	76.25	11.61			

Tablo 4-1 incelendiğinde araştırmaya katılan annelerin puan ortalamalarının $\bar{X}=80.46$, babaların puan ortalamalarının ise $\bar{X}=76.25$ olduğu görülmektedir.

Yapılan t-testi sonucunda [$t_{(378)}=.001$, $p<0.05$] cinsiyete göre aile katılım puanlarında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Cinsiyet değişkeni, aile katılım ortalama puanlarını farklılık yaratacak düzeyde etkilemektedir.

Tablo 4-2. Aile katılım ölçeği puanlarının anne-babaların çocuk sayısına göre aritmetik ortalama, standart sapma ve anova sonuçları

Çocuk Sayısı	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalama	F	P
Bir çocuk	117	80.36	12.68	Gruplar Arası	176.396	2	88.198	.564	.570
İki çocuk	199	79.50	12.43	Grup İçi	58974.685	377	156.432		
Üç çocuk	64	78.31	12.39	Toplam	59151.082	379			

Tablo 4-2 incelendiğinde bir çocuğa sahip anne-babaların puan ortalamalarının $\bar{X}=80.36$, 2 çocuğa sahip ailelerin puan ortalamalarının $\bar{X}=79.50$, 3 çocuğu sahip ailelerin puan ortalamalarının $\bar{X}=78.31$ olduğu görülmektedir.

Yapılan varyans analizi sonucunda [$F_{(2-377)}=.564$, $p>0.05$], aile katılım puanlarının ortalama değeri karşılaştırılmış ve ailelerin çocuk sayısına göre gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Çocuk sayısı değişkeni, anne-babaların aile katılım ortalama puanlarını anlamlı farklılık yaratacak düzeyde etkilememektedir.

Tablo 4-3. Aile katılım ölçeği puanlarının annelerin yaşlarına göre aritmetik ortalama, standart sapma ve anova sonuçları

Yaş	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalama	F	p
20-30 yaş	95	79.84	12.29	Gruplar Arası	194.105	3	64.702	1.245	.749
31-35 yaş	132	80.26	12.63	Grup İçi	47044.344	295	159.472		
36-40 yaş	52	82.17	13.31	Toplam	47238.448	298			
41 yaş +	20	80.35	12.30						

Tablo 4-3 incelendiğinde araştırmaya katılan 20-30 yaşları arasındaki annelerin puan ortalamalarının $\bar{X}=79.84$, 31-35 yaşları arasındaki annelerin puan ortalamalarının $\bar{X}=80.26$, 36-40 yaşları arasındaki annelerin puan ortalamalarının $\bar{X}=82.17$ ve 41 yaşın üzerinde yaşlardaki annelerin puan ortalamalarının ise $\bar{X}=80.35$ olduğu görülmektedir.

Yapılan varyans analizi sonucunda [$F_{(3-295)}=1.245$, $p>0.05$], aile katılım puanlarının ortalama değeri karşılaştırılmış ve annelerin yaşlarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Annelerin yaş değişkeni, aile katılım ortalama puanlarını farklılık yaratacak düzeyde etkilememektedir.

Tablo 4-4. Aile katılım ölçeği puanlarının babaların yaşlarına göre aritmetik ortalama, standart sapma ve anova sonuçları

Yaş	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalama	F	p
20-30 yaş	11	77.81	8.76	Gruplar Arası	249.454	3	83.151	.608	.612
31-35 yaş	43	76.41	12.69	Grup İçi	10534.101	77	136.807		
36-40 yaş	18	73.44	12.14	Toplam	10783.556	80			
41 yaş +	9	79.22	7.79						

Tablo 4-4 incelendiğinde araştırmaya katılan 20-30 yaşları arasındaki babaların puan ortalamalarının $\bar{X}=77.81$, 31-35 yaşları arasındaki babaların puan ortalamalarının $\bar{X}=76.41$, 36-40 yaşları arasındaki babaların puan ortalamalarının $\bar{X}=73.44$ ve 41 yaşın üzerinde yaşlardaki babaların puan ortalamalarının ise $\bar{X}=79.22$ olduğu görülmektedir.

Yapılan varyans analizi sonucunda [$F_{(3-77)}=.608$, $p>0.05$], aile katılım puanlarının ortalama değeri karşılaştırılmış ve babaların yaşlarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Babaların yaş değişkeni, aile katılım ortalama puanlarını farklılık yaratacak düzeyde etkilememektedir.

Tablo 4-5. Aile katılım ölçeği puanlarının annelerin mesleklerine göre aritmetik ortalama, standart sapma ve anova sonuçları

Meslek	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalama	F	p	Anlamlı fark
1. Memur	17	75.64	15.62	Gruplar Arası	2773.651	5	554.730	3.655	.003	2-3
2. İşçi	39	75.05	13.24	Grup İçi	44464.797	293	151.757			
3. Öğretmen	35	85.71	9.74	Toplam	47238.448	298				
Akademisyen										
4. Serbest	14	83.14	12.50							
Meslek ve Esnaf										
5. Ev Hanımı	174	81.13	11.88							
6. Diğer	20	78.30	14.83							

Tablo 4-5 incelendiğinde memur olan annelerin puan ortalamalarının $\bar{X}=75.64$, işçi olan annelerin puan ortalamalarının $\bar{X}=75.05$, öğretmen-akademisyen olan annelerin puan ortalamalarının $\bar{X}=85.71$, serbest meslekle uğraşan veya esnaf olan annelerin puan ortalamalarının $\bar{X}=83.14$, ev hanımlarının puan ortalamalarının $\bar{X}=81.13$ ve diğer (tıbbi sekreter, emlakçı, kişisel gelişim uzmanı vb.) mesleklerle uğraşan annelerin puan ortalamalarının $\bar{X}=78.30$ olduğu görülmektedir.

Yapılan varyans analizi sonucunda [$F_{(5-293)}=3.655$, $p<0.05$], aile katılım puanlarının ortalama değeri karşılaştırılmış ve annelerin mesleklerine göre gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmıştır.

Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre işçi ve öğretmen-akademisyen meslek grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Meslek değişkeni, annelerin aile katılım ortalama puanlarını anlamlı farklılık yaratacak düzeyde etkilemektedir.

Tablo 4-6. Aile katılım ölçeği puanlarının babaların mesleklerine göre aritmetik ortalama, standart sapma ve anova sonuçları

Meslek	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalama	F	p
1. Memur	11	79.36	10.78	Gruplar Arası	651.406	5	130.281	.964	.445
2. İşçi	33	74.93	13.16	Grup İçi	10132.150	75	135.095		
3. Öğretmen	6	72.50	5.57	Toplam	10783.556	80			
Akademisyen									
4. Serbest	15	80.86	11.03						
Meslek ve Esnaf									
5. Diğer	16	74.00	11.26						

Tablo 4-6 incelendiğinde memur olan babaların puan ortalamalarının $\bar{X}=79.36$, işçi olan babaların puan ortalamalarının $\bar{X}=74.93$, öğretmen-akademisyen olan babaların puan ortalamalarının $\bar{X}=72.50$, serbest meslekle uğraşan veya esnaf olan babaların puan ortalamalarının $\bar{X}=80.86$ ve diğer (tıbbi sekreter, makine teknisyeni, emlakçı, inşaat ustası vb.) mesleklerle uğraşan babaların puan ortalamalarının $\bar{X}=74.00$ olduğu görülmektedir.

Yapılan varyans analizi sonucunda [$F_{(5-75)}=.964$, $p>0.05$], aile katılım puanlarının ortalama değeri karşılaştırılmış ve babaların mesleklerine göre gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Meslek değişkeni, babaların aile katılım ortalama puanlarını farklılık yaratacak düzeyde etkilememektedir.

Tablo 4-7. Aile katılım ölçeği puanlarının annelerin eğitim durumuna göre aritmetik ortalama, standart sapma ve anova sonuçları

Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalama	F	p
İlkokul-Ortaokul	131	79.53	12.63	Gruplar Arası	262.482	3	87.494	.549	.649
Lise	85	80.65	12.91	Grup İçi	46975.966	295	159.241		
Önlisans ve Lisans	76	81.64	12.23	Toplam	47238.448	298			
Yüksek Lis. ve Dok.	7	82.85	12.83						

Tablo 4-7 incelendiğinde ilkökul ve ortaokul mezunu olan annelerin puan ortalamalarının $\bar{X}=79.53$, lise mezunu annelerin puan ortalamalarının $\bar{X}=80.65$, önlisans ve lisans mezunu annelerin puan ortalamalarının $\bar{X}=81.64$, yüksek lisans ve doktora mezunu annelerin puan ortalamalarının $\bar{X}=82.85$ olduğu görülmektedir.

Yapılan varyans analizi sonucunda [$F_{(3-295)}=.549$, $p>0.05$], aile katılım puanlarının ortalama değeri karşılaştırılmış ve annelerin eğitim değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Eğitim değişkeni, annelerin aile katılım ortalama puanlarını farklılık yaratacak düzeyde etkilememektedir.

Tablo 4-8. Aile katılım ölçeği puanlarının babaların eğitim durumuna göre aritmetik ortalama, standart sapma ve anova sonuçları

Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalama	F	p
İlkokul-Ortaokul	22	79.27	12.49	Gruplar Arası	28.155	3	9.385	.067	.977
Lise	34	76.79	12.90	Grup İçi	10755.401	77	139.681		
Önlisans ve Lisans	23	75.39	9.08	Toplam	10783.556	80			
Yüksek Lis. ve Dok.	2	77.00	12.72						

Tablo 4-8 incelendiğinde ilkökul ve ortaokul mezunu olan babaların puan ortalamalarının $\bar{X}=79.27$, lise mezunu babaların puan ortalamalarının $\bar{X}=76.79$, önlisans ve lisans mezunu babaların puan ortalamalarının $\bar{X}=75.39$, yüksek lisans ve doktora mezunu babaların puan ortalamalarının $\bar{X}=77.00$ olduğu görülmektedir.

Yapılan varyans analizi sonucunda [$F_{(3-77)}=.067$, $p>0.05$], aile katılım puanlarının ortalama değeri karşılaştırılmış ve babaların eğitim değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Eğitim değişkeni, babaların aile katılım ortalama puanlarını farklılık yaratacak düzeyde etkilememektedir.

Tablo 4-9. Aile katılım ölçeği puanlarının çocukların yaşlarına göre aritmetik ortalama, standart sapma ve anova sonuçları

Yaş	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalama	F	P
4 Yaş	36	81.83	12.72	Gruplar Arası	204.500	2	102.250	.654	.521
5 Yaş	76	79.43	13.78	Grup İçi	58946.582	377	156.357		
6 Yaş	268	79.30	12.08	Toplam	59151.082	379			

Tablo 4-9 incelendiğinde 4 yaşındaki çocukların ailelerinin puan ortalamalarının $\bar{X}=81.83$, 5 yaşındaki çocukların ailelerinin puan ortalamalarının $\bar{X}=79.43$, 6 yaşındaki çocukların ailelerinin puan ortalamalarının $\bar{X}=79.30$ olduğu görülmektedir.

Yapılan varyans analizi sonucunda [$F_{(2-377)}=.654$, $p>0.05$], aile katılım puanlarının ortalama değeri karşılaştırılmış ve çocuklarının yaşlarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Çocukların yaş değişkeni, ailelerin aile katılım ortalama puanlarını farklılık yaratacak düzeyde etkilememektedir.

Tablo 4-10. Aile katılım ölçeği puanlarının, çocukların cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kız	203	80.13	12.67	378	.947	.344
Erkek	177	78.92				

Tablo 4-10 incelendiğinde araştırmaya katılan ve kız çocuğu olan ailelerin puan ortalamalarının $\bar{X}=80.13$, erkek çocuğu olan ailelerin puan ortalamalarının ise $\bar{X}=78.92$ olduğu görülmektedir.

Yapılan t-testi sonucunda [$t_{(378)}=.344$, $p>0.05$] çocukların cinsiyetine göre ailelerin aile katılım puanlarında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptanmıştır. Cinsiyet değişkeni, ailelerin aile katılım ortalama puanlarını farklılık yaratacak düzeyde etkilememektedir.

Tablo 4-11. Akademik benlik saygısı düzeyi ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Kadın	299	91.90	30.34	378	2.06	.040
Erkek	81	89.22	10.43			

Tablo 4-11 incelendiğinde araştırmaya katılan annelerin puan ortalamalarının $\bar{X}=91.90$, babaların puan ortalamalarının ise $\bar{X}=89.22$ olduğu görülmektedir.

Yapılan t-testi sonucunda [$t_{(378)}=.040$, $p<0.05$] cinsiyete göre çocukların akademik benlik saygısı puanlarında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Cinsiyet değişkeni, çocukların akademik benlik saygısı ortalama puanlarını anlamlı farklılık yaratacak düzeyde etkilememektedir.

Tablo 4-12. Akademik benlik saygısı düzeyi ölçeği puanlarının anne-babaların çocuk sayısına göre aritmetik ortalama, standart sapma ve anova sonuçları

Çocuk Sayısı	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalama	F	P
Bir çocuk	117	91.18	8.92	Gruplar Arası	11.491	2	5.745	.053	.949
İki çocuk	199	91.29	11.48	Grup İçi	41038.730	377	108.856		
Üç çocuk	64	91.70	9.50	Toplam	41050.221	379			

Tablo 4-12 incelendiğinde bir çocuğa sahip anne-babaların çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{X}=91.18$, iki çocuğa sahip anne-babaların çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{X}=91.29$, 3 çocuğa sahip anne-babaların çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{X}=91.70$ olduğu görülmektedir.

Yapılan varyans analizi sonucunda [$F_{(2-377)}=.053$, $p>0.05$], akademik benlik saygısı puanlarının ortalama değeri karşılaştırılmış ve anne-babaların çocuk sayısına göre gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Çocuk sayısı değişkeni, çocukların akademik benlik saygısı ortalama puanlarını anlamlı farklılık yaratacak düzeyde etkilememektedir.

Tablo 4-13. Akademik benlik saygısı düzeyi ölçeği puanlarının annelerin yaşlarına göre aritmetik ortalama, standart sapma ve anova sonuçları

Yaş	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalama	F	p
20-30 yaş	95	90.64	8.78	Gruplar Arası	332.899	3	110.966	1.038	.376
31-35 yaş	132	92.16	9.69	Grup İçi	31545.288	295	106.933		
36-40 yaş	52	92.46	10.76	Toplam	31878.187	298			
41 yaş +	20	94.70	17.88						

Tablo 4-13 incelendiğinde araştırmaya katılan 20-30 yaşları arasındaki annelerin çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{X}=90.64$, 31-35 yaşları arasındaki annelerin çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{X}=92.16$, 36-40 yaşları arasındaki annelerin çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{X}=92.46$, 41 yaşın üzerinde yaşlardaki annelerin çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{X}=94.70$ olduğu görülmektedir.

Yapılan varyans analizi sonucunda [$F_{(3-295)}=1.038$, $p>0.05$], akademik benlik saygısı puanlarının ortalama değeri karşılaştırılmış ve annelerin yaşlarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Annelerin yaş değişkeni, çocukların akademik benlik saygısı ortalama puanlarını farklılık yaratacak düzeyde etkilememektedir.

Tablo 4-14. Akademik benlik saygısı düzeyi ölçeği puanlarının babaların yaşlarına göre aritmetik ortalama, standart sapma ve anova sonuçları

Yaş	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalama	F	p
20-30 yaş	11	86.54	13.01	Gruplar Arası	240.575	3	80.192	.729	.538
31-35 yaş	43	88.53	10.07	Grup İçi	8473.425	77	110.044		
36-40 yaş	18	91.88	10.72	Toplam	8714.000	80			
41 yaş +	9	90.44	8.39						

Tablo 4-14 incelendiğinde araştırmaya katılan 20-30 yaşları arasındaki babaların çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{X}=86.54$, 31-35 yaşları arasındaki babaların çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{X}=88.53$, 36-40 yaşları arasındaki babaların çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{X}=91.88$, 41 yaşın üzerinde yaşlardaki babaların çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{X}=90.44$ olduğu görülmektedir.

Yapılan varyans analizi sonucunda [$F_{(3-77)}=.729$, $p>0.05$], akademik benlik saygısı puanlarının ortalama değeri karşılaştırılmış ve babaların yaşlarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Babaların yaş değişkeni, çocukların akademik benlik saygısı ortalama puanlarını farklılık yaratacak düzeyde etkilememektedir.

Tablo 4-15. Akademik benlik saygısı düzeyi ölçeği puanlarının annelerin mesleklerine göre aritmetik ortalama, standart sapma ve anova sonuçları

Meslek	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalama	F	p
1. Memur	17	91.88	12.73	Gruplar Arası	953.025	5	190.605	1.806	.112
2. İşçi	39	88.43	9.55	Grup İçi	30925.162	293	105.547		
3.Öğretmen	35	95.51	9.37	Toplam	31878.187	298			
Akademisyen									
4. Serbest	14	92.00	7.86						
Meslek ve Esnaf									
5. Ev Hanımı	174	91.81	10.55						
6. Diğer	20	93.05	9.73						

Tablo 4-15 incelendiğinde memur olan annelerin çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{X}=91.88$, işçi olan annelerin çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{X}=88.43$, öğretmen-akademisyen olan annelerin çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{X}=95.51$, serbest meslekle uğraşan veya esnaf olan annelerin çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{X}=92.00$, ev hanımı olan annelerin çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{X}=91.81$ ve diğer (tıbbi sekreter, emlakçı, kişisel gelişim uzmanı vb.) mesleklerle uğraşan annelerin çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{X}=93.05$ olduğu görülmektedir.

Yapılan varyans analizi sonucunda [$F_{(5-293)}=1.806$, $p>0.05$], akademik benlik saygısı puanlarının ortalama değeri karşılaştırılmış ve annelerin mesleklerine göre gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Annelerin meslek değişkeni, çocukların akademik benlik saygısı ortalama puanlarını farklılık yaratacak düzeyde etkilememektedir.

Tablo 4-16. Akademik benlik saygısı düzeyi ölçeği puanlarının babaların mesleklerine göre aritmetik ortalama, standart sapma ve anova sonuçları

Meslek	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalama	F	p
1. Memur	11	90.27	9.70	Gruplar Arası	1115.980	5	223.196	2.203	.063
2. İşçi	33	87.03	11.48	Grup İçi	7598.020	75	101.307		
3.Öğretmen	6	89.00	14.31	Toplam	8714.000	80			
Akademisyen									
4. Serbest	15	93.93	7.83						
Meslek ve Esnaf									
5. Diğer	16	90.56	7.22						

Tablo 4-16 incelendiğinde memur olan babaların çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{X}=90.27$, işçi olan babaların çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{X}=87.03$, öğretmen-akademisyen olan babaların çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{X}=89.00$, serbest meslekle uğraşan veya esnaf olan babaların çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{X}=93.93$ ve diğer (tıbbi sekreter, makine teknisyeni, emlakçı, inşaat ustası vb.) mesleklerle uğraşan babaların çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{X}=90.56$ olduğu görülmektedir.

Yapılan varyans analizi sonucunda [$F_{(5-75)}=2.203$, $p>0.05$], akademik benlik saygısı puanlarının ortalama değeri karşılaştırılmış ve babaların mesleklerine göre gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Babaların meslek değişkeni, çocukların akademik benlik saygısı ortalama puanlarını farklılık yaratacak düzeyde etkilememektedir.

Tablo 4-17. Akademik benlik saygısı düzeyi ölçeği puanlarının annelerin eğitim durumuna göre aritmetik ortalama, standart sapma ve anova sonuçları

Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalama	F	p
İlkokul-Ortaokul	131	90.79	9.62	Gruplar Arası	562.013	3	187.338	1.765	.154
Lise	85	92.65	11.47	Grup İçi	31316.174	295	106.157		
Önlisans ve Lisans	76	92.32	10.12	Toplam	31878.187	298			
Yüksek Lis. ve Dok.	7	98.85	9.35						

Tablo 4-17 incelendiğinde ilkokul ve ortaokul mezunu olan annelerin çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{X}=90.79$, lise mezunu annelerin çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{X}=92.65$, önlisans ve lisans mezunu annelerin çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{X}=92.62$, yüksek lisans ve doktora mezunu annelerin çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{X}=98.85$ olduğu görülmektedir.

Yapılan varyans analizi sonucunda [$F_{(3-295)}=1.765$, $p>0.05$], akademik benlik saygısı puanlarının ortalama değeri karşılaştırılmış ve annelerin eğitim durumuna göre gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Annelerin eğitim durumu değişkeni, çocukların akademik benlik saygısı ortalama puanlarını farklılık yaratacak düzeyde etkilememektedir.

Tablo 4-18. Akademik benlik saygısı düzeyi ölçeği puanlarının babaların eğitim durumuna göre aritmetik ortalama, standart sapma ve anova sonuçları

Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalama	F	p
İlkokul-Ortaokul	22	85.72	10.87	Gruplar Arası	777.694	3	259.231	2.515	.065
Lise	34	90.88	10.18	Grup İçi	7936.306	77	103.069		
Önlisans ve Lisans	23	91.21	9.55	Toplam	8714.000	80			
Yüksek Lis. ve Dok.	2	76.50	4.94						

Tablo 4-18 incelendiğinde ilkököl ve ortaoköl mezunu olan babaların çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{X}=85.72$, lise mezunu babaların çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{X}=90.88$, önlisans ve lisans mezunu babaların çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{X}=91.21$, yüksek lisans ve doktora mezunu babaların çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{X}=76.50$ olduğu görölmektedir.

Yapılan varyans analizi sonucunda [$F_{(3-77)}=2.515$, $p>0.05$], akademik benlik saygısı puanlarının ortalama değeri karşılaştırılmış ve babaların eğitim durumuna göre gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Babaların eğitim durumu değişkeni, çocukların akademik benlik saygısı ortalama puanlarını farklılık yaratacak düzeyde etkilememektedir.

Tablo 4-19. Akademik benlik saygısı düzeyi ölçeği puanlarının çocukların yaşlarına göre aritmetik ortalama, standart sapma ve anova sonuçları

Yaş	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalama	F	p
4 Yaş	36	90.50	10.85	Gruplar Arası	209.521	2	104.761	.967	.381
5 Yaş	76	90.05	9.66	Grup İçi	40840.700	377	108.331		
6 Yaş	268	91.80	10.54	Toplam	41050.221	379			

Tablo 4-19 incelendiğinde 4 yaşındaki çocukların puan ortalamalarının $\bar{X}=90.50$, 5 yaşındaki çocukların puan ortalamalarının $\bar{X}=90.05$, 6 yaşındaki çocukların puan ortalamalarının $\bar{X}=91.80$ olduğu görölmektedir.

Yapılan varyans analizi sonucunda [$F_{(2-377)}=.967$, $p>0.05$], akademik benlik saygısı puanlarının ortalama değeri karşılaştırılmış ve çocukların yaşlarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Çocukların yaş değişkeni, akademik benlik saygısı ortalama puanlarını farklılık yaratacak düzeyde etkilememektedir.

Tablo 4-20. Akademik benlik saygısı düzeyi ölçeği puanlarının çocukların cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Kız	203	91.68	9.68	378	.708	.479
Erkek	177	90.92	11.19			

Tablo 4-20 incelendiğinde kız çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{X}=91.68$, erkek çocuklarının puan ortalamalarının ise $\bar{X}=90.92$ olduğu görülmektedir.

Yapılan t-testi sonucunda [$t_{(378)}=.479$, $p>0.05$] çocukların cinsiyetine göre akademik benlik saygısı puanlarında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptanmıştır. Çocukların cinsiyet değişkeni, akademik benlik saygısı ortalama puanlarını farklılık yaratacak düzeyde etkilememektedir.

Tablo 4-21. Aile katılım ölçeği ve akademik benlik saygısı düzeyi ölçeği puanlarına ilişkin korelasyon testi sonuçları

Testler	Aile Katılım Ölçeği		Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Ölçeği	
	r	p	r	p
Aile Katılım Ölçeği	1		.456	.000
Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Ölçeği	.456	.000	1	

* $p<.01$

Tablo 4-21 incelendiğinde anne-babaların aile katılımı puanları ile çocukların akademik benlik saygısı puanları arasında ($r = .456^*$), .00 düzeyinde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre ailelerin aile katılım puanları arttıkça, çocukların akademik benlik saygısı puanlarının da arttığı söylenebilir.

BÖLÜM V

5. Sonuçlar ve Tartışma

Bu bölümde, araştırma sorularına ilişkin yapılan istatistiksel analizler sonrası elde edilen bulguların ilgili araştırma sonuçları da göz önünde bulundurularak tartışması yapılmış ve araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

Bu çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmaları ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişkinin anne-baba görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma var olan bir durumu olduğu gibi ortaya koymak için betimsel tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma grubunu 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı merkez ilçede, dört anaokulu ve beş ilköğretim okulu ana sınıfında, okul öncesi eğitim alan 380 çocuğun aileleri oluşturmaktadır.

Araştırma verilerinin elde edilmesinde “Aile Katılım Ölçeği”, “Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin frekans dağılımları ve yüzdelik değerleri tablolaştırıldıktan sonra programlar arası karşılaştırmalar yapılmıştır.

Araştırmanın örneklemini oluşturan velilerin %78.7'si kadınlardan, %21.3'i erkeklerden oluşmaktadır. Annelerin yaş değişkenine göre dağılımları incelendiğinde; 20-30 yaşları arası anneler %31.8, 31-35 yaşları arası anneler %44.1, 36-40 yaşları arası anneler %17.4 ve 41 ve üzeri yaşlardaki anneler %6.7 oranındadır. Babaların yaş değişkenine göre dağılımları incelendiğinde; 20-30 yaşları arası babalar %13.6, 31-35 yaşları arası babalar %53.1, 36-40 yaşları arası babalar %22.2 ve 41 ve üzeri yaşlardaki anneler %11.1 oranındadır.

Annelerin meslek değişkenine göre dağılımları incelendiğinde; %5.7'sinin memur, %13.0'ünün işçi, %11.7'sinin ğretmen-akademisyen, %4.7'sinin serbest meslek veya esnaf, %58.2'sinin ev hanımı ve %6.7'sinin diğer (tıbbi sekreter, emlakçı, kişisel gelişim uzmanı vb.) mesleklerde çalıştığı görülmektedir. Babaların meslek değişkenine göre dağılımları incelendiğinde; %13.6'sının memur, %40.8'inin işçi, %7.4'ünün ğretmen-akademisyen, %18.5'inin serbest meslek veya esnaf ve %19.8'inin diğer (tıbbi sekreter, makine teknisyeni, emlakçı, inşaat ustası vb.) mesleklerde çalıştığı görülmektedir.

Annelerin eğitim durumu değişkenine göre dağılımları incelendiğinde örneklemde; ilkokul ve ortaokul mezunu %43.8 anne, lise mezunu %28.4 anne, ön lisans ve lisans mezunu %25.4 anne, yüksek lisans ve doktora mezunu %2.3 anne bulunmaktadır. Babaların eğitim durumu değişkenine göre dağılımları incelendiğinde örneklemde; ilkokul ve ortaokul mezunu %27.2 baba, lise mezunu %42.0 baba, ön lisans ve lisans mezunu %28.4 baba, yüksek lisans ve doktora mezunu %2.5 baba bulunmaktadır.

Anne-babaların çocuklarının %53.4'n kızlar, %46.6'sını erkekler oluşturmaktadır. Çocukların yaş değişkenine göre dağılımları incelendiğinde; dört yaşındaki çocuklar örneklemin %9.5'ini, beş yaşındaki çocuklar örneklemin %20.0'sini, altı yaşındaki çocuklar örneklemin %70.5'ini oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan ailelerin %30.8'inin bir çocuğu, %52.4'ünün iki çocuğu, %16.8'inin ise üç çocuğu vardır.

Araştırmaya katılan anne-babaların, aile katılım düzeyinin ve anne-baba algısına göre çocukların akademik benlik saygısı düzeyinin; cinsiyetlerine, yaşlarına, meslek durumlarına, ocuk sayısına, eğitim düzeylerine, çocukların yaşlarına ve çocukların cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediği alt problemleri incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre cinsiyet değişkeni, aile katılım ortalama puanlarını farklılık yaratacak düzeyde etkilememektedir (Tablo 4-1). Araştırmaya katılan annelerin puan ortalamaları, babaların puan ortalamalarından daha yüksektir. Okulda uygulanan aile katılım çalışmalarına, babaların çalışma şartlarından dolayı katılamaması, ev hanımı olan annelerin bu çalışmalara daha fazla vakit ayırıp katılma imkanlarının olması ve bir işte çalışsalar da annelerin çocuklarla ilgili daha fazla sorumluluk almaları da annelerin aile katılım puanlarının yüksek olmasını etkilemiş olabilir.

Şeker (2009)'in ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin performans görevlerindeki başarıları ile ailelerinin eğitim-öğretim çalışmalarına katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışmada, ailelerin cinsiyetleri ile ev temelli katılım, okul aile işbirliği temelli katılım, okul temelli katılım alt ölçek ve aile katılım ölçeği toplam ortalama puanlar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu araştırma sonucunu destekler nitelikte değildir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre anne-babaların çocuk sayısı değişkeni, aile katılım ortalama puanlarını anlamlı farklılık yaratacak düzeyde etkilememektedir (Tablo 4-2). Araştırmaya katılan anne-babaların çocuk sayısı değişkenine göre puan ortalamaları 78.31 ile 80.36 arasında değişmektedir. Bu sonuç da bize ailelerin sahip oldukları çocuk sayısının aile katılım düzeylerini etkilemediğini göstermektedir. İki çocuklu aileler ülkemizde çekirdek aile olarak adlandırılır. Çekirdek ailelerde ve tek çocuğu olan ailelerde, geniş ailelere göre anne-babaların çocuklarıyla daha çok ilgilendiği düşünülebilir. Fakat araştırma bulguları bir çocuk sahibi, iki çocuk sahibi ve üç çocuk sahibi anne-babaların, aile katılım puanlarının birbirine yakın olduğunu yani çocuk sayısının aile katılımını etkilemediğini göstermektedir.

Pekkarakaş (2010) üç-altı yaş çocukların babalarının çocuk yetiştirme tutumları ile eğitime katılım düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı çalışmada, ailedeki çocuk sayısına göre ölçeğin alt boyutlarını yapılan varyans analizi ile karşılaştırmıştır. Ailedeki çocuk sayısına göre okul temelli katılım, aile temelli katılım ve okul-aile işbirliği temelli katılım alt ölçek puanları aritmetik ortalamaları arasında

istatistiksel anlamda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuç araştırmadan elde edilen bulgularla örtüşmektedir.

Çatıkkaş (2008)'ın yaptığı çalışmada aile katılım alt ölçeklerinden ev temelli katılım ile çocuk sayısı arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre daha fazla çocuk sahibi olan babaların daha az aile temelli katılım gerçekleştirdiği görülmüştür. Bu sonuç araştırma sonucunu destekler nitelikte değildir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre annelerin ve babaların yaş değişkeni, aile katılım ortalama puanlarını farklılık yaratacak düzeyde etkilememektedir (Tablo 4-3 ve Tablo 4-4). Araştırmaya katılan annelerin yaş değişkenine göre aile katılım ölçeği ortalama puanları 79.84 ile 82.17 arasında, babaların puanları ise 73.44 ile 79.22 arasında değişmektedir. Bu sonuçlar anne ve babaların yaşlarına göre aile katılım düzeylerinin değişmediğini, her yaş grubundan velilerin birbirlerine çok yakın düzeylerde aile katılım çalışmalarına katıldığını göstermektedir. Ayrıca annelerin her yaş grubunda, babalardan daha yüksek puan aldığı görülmüştür. Bu da okul öncesi eğitimde annelerin babalardan daha etkin rol oynadığının bir göstergesi olarak görülebilir.

Şeker (2009) ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin performans görevlerindeki başarıları ile ailelerinin eğitim-öğretim çalışmalarına katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışmada, anne ve babaların yaşlarına göre aile katılım ölçeği toplam puanları açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Gürşimşek, Kefi ve Girgin (2007)'in okul öncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi amacıyla yaptıkları araştırmada, babaların yaşına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç da araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Çatıkkaş (2008) babaların eğitime katılım düzeylerini incelediği araştırmasında okul öncesi eğitim kurumuna giden çocukların eğitiminde babalarının katılım düzeyleri ile babaların yaşı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna

ulaşmıştır. Pekkarakaş (2010) üç-altı yaş çocukların babalarının çocuk yetiştirme tutumları ile eğitime katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmada aile katılım çalışmalarının yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığına, alt ölçek puanlarıyla bakmıştır. Yaşa göre aritmetik ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Atabey (2008)'in okul öncesi eğitim kurumlarındaki yönetici, öğretmenler ve aileler arasındaki iletişim ve işbirliğinin; yönetici, öğretmen, aile bakış açısına göre incelediği araştırmasına göre, ailelerin öğretmenlerle olan ilişkilerine bakış açılarının yaş gruplarına göre tüm alt boyutlarda ve toplamda anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu sonuç ailelerin yaşlarının öğretmenlerle olan ilişkilerinde etkili bir faktör olmadığını göstermektedir. Bu çalışmalar araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre annelerin meslek değişkeni, aile katılım ortalama puanlarını anlamlı farklılık yaratacak düzeyde etkilemektedir. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre işçi-öğretmen/akademisyenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (Tablo 4-5). Okul öncesi çağındaki çocuklar için annelerinin fikirleri çok önemlidir. Annenin eğitim düzeyi yükseldikçe yaşam standartları ve eğitime bakış açısı değişmektedir. Öğretmen/akademisyenlerin eğitim çalışmalarının içinde olmaları, eğitime verdikleri önemi arttırmaktadır. Bu nedenlerden dolayı aile katılım çalışmalarını önemsedikleri ve katıldıkları düşünülebilir. Yapılan iş ailenin sosyal düzeyi yanında ekonomik düzeyinin de belirleyicisi olmaktadır. İşçilerin çalışma koşullarının ağır olması ve maddi olanaklarının kısıtlı olması çocuğun ihtiyaçlarını karşılama, sosyal faaliyetlere daha az katılabilme gibi olumsuz sonuçlar doğurabilir. Bunlarda aile katılım çalışmalarına daha az ilgi göstermelerine neden olabilir. Bu sebeplerden dolayı işçi annelerin aile katılım puanlarının daha düşük olduğu söylenebilir.

Atabey (2008) okul öncesi eğitim kurumlarındaki yönetici, öğretmenler ile aileler arasındaki iletişim ve işbirliğinin yönetici, öğretmen, aile bakış açısına göre incelenmesi konulu araştırmasında “aile katılımı” alt boyutunda; emekli olan ailelerin,

serbest meslek sahibi-esnaf olan ailelerin puanlarına göre, profesyonel meslek sahibi olan ailelerin puanlarının, ev hanımı olan ailelerin puanlarına göre, serbest meslek sahibi- esnaf olan ailelerin puanlarının, işçi olan ailelerin puanlarına göre, serbest meslek sahibi veya esnaf olan ailelerin puanlarının, memur olan ailelerin ve profesyonel meslekle uğraşan ailelerin puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğunu bulmuştur.

Güzel (2006) dört-altı yaş grubu çocuğa sahip annelerin aile eğitime yönelik ihtiyaç duydukları konuların belirlenmesi” konulu araştırmasında; annelere yönelik eğitim programlarının geliştirilmesinde kullanılmak üzere annelerin ihtiyaç duydukları konuları belirleyerek, çocuk yetiştirme konusunda ebeveynlere ihtiyaçları doğrultusunda yardımcı olmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda; anne babanın çocuğun gittiği/gideceği yuva ile ne kadar yakın bir ilişkisinin olması gerektiği konusunda annelerin çalışma durumlarına göre anlamlı bir fark olduğu, çalışan annelerin % 65.0’inin, çalışmayan annelerin % 39.8’inin yakın ilişki içinde olmak istediklerini belirttikleri saptanmıştır. Meslek grupları arasında anlamlı bir fark olması açısından bu sonuçlar araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre babaların meslekleri, aile katılım ortalama puanlarını farklılık yaratacak düzeyde etkilememektedir (Tablo 4-6). Araştırmaya katılan babaların meslek değişkenine göre aile katılım ölçeği ortalama puanları 72.50 ile 80.86 arasında değişmektedir. Bu sonuç babaların hangi meslek grubunda çalıştığına bakılmaksızın birbirine yakın oranda aile katılım çalışmalarına katıldığını göstermektedir. Özellikle öğretmen-akademisyen olan babaların puanlarının düşük olması dikkat çekmektedir. Eğitim sektöründe çalışan babaların aile katılım çalışmalarına daha çok ilgi göstermesi beklenirken sonuç tam tersi olmuştur.

Çatıkkaş (2008)’ın yaptığı araştırmanın bulgularına göre okul öncesi eğitim kurumuna giden çocukların eğitiminde babalarının, okul aile işbirliği temelli katılım ile meslekleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olmadığı, ancak okul temelli katılım ve aile temelli katılım ile meslekleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu, devlet memuru olan babaların daha yoğun bir ev ve okul temelli katılımı yaptıkları, işsizlerin

ise okul temelli katılımı daha fazla tercih ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Meslek grupları arasında anlamlı bir fark olması açısından bu sonuç araştırma sonucuyla benzerlik göstermemektedir.

Pekkarakaş (2010)'ın üç-altı yaş çocukların babalarının çocuk yetiştirme tutumları ile eğitime katılım düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında özel sektörde çalışan babalar ile işveren babaların puanları arasında anlamlı bir fark bulmuştur. Meslek grupları arasında anlamlı bir fark olması açısından bu sonuç araştırma sonucuyla örtüşmemektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre annelerin ve babaların eğitim değişkeni, aile katılım ortalama puanlarını anlamlı farklılık yaratacak düzeyde etkilememektedir (Tablo 4-7 ve Tablo 4-8). Okul öncesi dönemde çocuğun hayatında annesi, babası ve öğretmenleri ona rol model olurlar. Ailenin çocuğa yaklaşımı ve çocuğun bu yaklaşıma ilişkin algıları, çocuğun kendini tanımasında büyük önem taşımaktadır. Eğitim düzeyi yüksek bir ailenin çocuğunu yetiştirme tarzı hakkında daha dikkatli ve bilinçli davranması, aile katılım çalışmalarının önemini anlaması ve bunlara katılmada istekli olması ailelerden beklenecek davranışlar olarak görülebilir. Fakat araştırma sonucunda ilköğretim ve lisans mezunları arasında aile katılım puanlarında önemli bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuca göre ailenin eğitim düzeyi düşük olsa da, çocuklarının eğitime önem verdikleri için okul-aile işbirliği içinde oldukları ve aile katılım çalışmalarına katıldıkları söylenebilir.

Şeker (2009) ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin performans görevlerindeki başarıları ile ailelerinin eğitim-öğretim çalışmalarına katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışmada ailelerin öğrenim durumlarına göre aile katılım ölçeği toplam, puanları açısından anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını saptamıştır. Gürşimşek, Kefi ve Girgin (2007)'in okul öncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi amacıyla yaptıkları çalışmada, babaların aldıkları eğitim ile okul öncesi eğitime katılma düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuçlarda araştırma sonucunu desteklemektedir.

Arslan ve Nural (2004) tarafından gerçekleştirilen “Okul öncesi eğitimde okul aile işbirliğinin önemi” konulu araştırmada; araştırmacılar, okul-aile işbirliğini geliştirmek ve ailelere bu konuda rehberlik yapması amacıyla planlanan programın yararlılık düzeyini incelemişlerdir. Okul aile işbirliğini geliştirmek ve ailelere bu konuda rehberlik yapması amacıyla bir program hazırlamışlardır. Araştırma sonucunda; annelere uygulanan bu program sonucunda annenin öğrenim durumuna dayalı olarak yapılan karşılaştırmalarda anlamlı farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Bu araştırma bulgular araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Pekkarakaş (2010)’ın üç-altı yaş çocukların babalarının çocuk yetiştirme tutumları ile eğitime katılım düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı araştırma kapsamında, babaların eğitim durumuna göre okul temelli katılım, aile temelli katılım ve okul-aile işbirliği temelli katılım alt ölçek puanları yapılan varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Eğitim durumuna göre okul temelli katılım ve okul-aile işbirliği temelli katılım alt ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Diğer yandan eğitim durumuna göre aile temelli katılım alt ölçek puanlarını aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Yapılan Scheffe testi sonucuna göre bu farklılık özellikle ilkokul mezunu bireyler ile üniversite-yüksekokul mezunu bireylerin puanları arasında bulunmuştur. Buna bağlı olarak ilkokul mezunu olan babaların aile temelli katılımlarının üniversite-yüksekokul mezunu babalara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Çatıkkaş (2008)’ da yaptığı araştırmada okul öncesi eğitim kurumuna giden çocukların eğitiminde babalarının ev temelli katılım ve okul aile işbirliği temelli katılımları ile eğitim durumları arasındaki istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı, ancak okul temelli katılım ile eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ve okuryazar olan babaların okul temelli katılımı daha düşük düzeyde olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Bu sonuçlar araştırma bulgularını destekler nitelikte değildir.

Atabey (2008) ise okul öncesi eğitim kurumlarındaki yönetici, öğretmenler ile aileler arasındaki iletişim ve işbirliğinin yönetici, öğretmen, aile bakış açısına göre incelenmesi amacıyla yaptığı araştırmasında “iletişim” ve “beklenti” alt boyutunda ailelerin öğrenim düzeylerinin, öğretmenlerle işbirliği yapmalarında, aile katılımını

gerçekleştirmelerinde ve ilişkilerinde etkili olmadığı görülmektedir. Ailenin öğrenim durumu ne olursa olsun bilgilendirildikleri ve eğitim sürecine dahil edildikleri takdirde, işbirliği yapacakları ve aile katılımını gerçekleştirecekleri düşünülmektedir. Bu sonuçta araştırmadan elde edilen bulguları desteklemektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre çocukların yaş değişkeni, ailelerin aile katılım ortalama puanlarını farklılık yaratacak düzeyde etkilememektedir (Tablo 4-9). Araştırmanın örneklemini oluşturan çocukların %70.5'i altı yaşındadır, bu da ailelerin çocuklarını genelde altı yaşında okul öncesi eğitim kurumlarına gönderdiklerinin bir göstergesidir. Çocuğu küçük olan ailelerin, çocuklarını daha çok merak etmeleri ve küçük çocukların ailelerine daha çok bağlı olmalarından dolayı okul ve öğretmen ile daha çok görüşme ve işbirliği içinde olacağı düşünülebilir. Fakat araştırma sonucunda dört yaş, beş yaş ve altı yaş çocukların ailelerinin, aile katılım puanlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Bu sonuçta aile katılım çalışmalarında çocukların yaşının belirleyici bir etkisi olmadığını göstermektedir.

Pekkarakaş (2010) üç-altı yaş çocukların babalarının çocuk yetiştirme tutumları ile eğitime katılım düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, üç-altı yaş çocukların cinsiyetine göre okul temelli katılım, aile temelli katılım ve okul-aile işbirliği temelli katılım alt ölçek puanlarını yapılan t testi ile karşılaştırmıştır. Üç-altı yaş arası çocukların cinsiyetine göre okul temelli katılım, aile temelli katılım ve okul-aile işbirliği temelli katılım alt ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu çalışmanın sonucu araştırma sonucunu desteklemektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre çocukların cinsiyet değişkeni, anne-babaların aile katılım ortalama puanlarını farklılık yaratacak düzeyde etkilememektedir (Tablo 4-10). Ülkemizin kültürel özellikleri göz önüne alındığında erkek çocuklara, eğitim alma konusunda öncelik verildiği kanısıyla zaman zaman karşılaşabilmekteyiz. Bu kanıdan yola çıkarak erkek çocukların ailelerin, çocuklarını okula gönderme yüzdelerinin fazla olması ve aile katılım çalışmalarına daha fazla katılmaları beklenebilir. Fakat araştırma sonucunda okul öncesi eğitim alan kızların örneklemin %53.4'ünü, erkeklerin %46.6'sını oluşturduğu görülmektedir. Bu sonuçta anne-

babaların çocuklarını okula gönderirken cinsiyet ayrımı yapmadıklarının bir göstergesi olarak görülebilir. Benzer şekilde kız çocukların anne-babalarının aile katılım puanları ile erkek çocukların anne-babalarının puanları birbirine çok yakındır, bu da anne-babaların çocuklarının cinsiyetlerine bakmaksızın aile katılım çalışmalarına katıldıklarının bir göstergesi olarak görülebilir.

Pekkarakaş (2010) üç-altı yaş çocukların babalarının çocuk yetiştirme tutumları ile eğitime katılım düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, çocuğun cinsiyet değişkenine göre babaların eğitime katılım düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Buna bağlı olarak babaların eğitime katılım düzeylerinde sahip oldukları çocuklarının cinsiyetinin etkili olmadığı söylenebilir. Bu sonuç araştırma sonucuyla örtüşmektedir.

Çatıkkaş (2008) ise araştırmasında okul öncesi eğitim kurumuna giden çocukların eğitiminde babalarının okul temelli katılım ve okul aile işbirliği temelli katılımları ile çocuklarının cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığını, ancak aile temelli katılım ile çocuğun cinsiyeti arasında anlamlı bir fark bulunduğunu saptamıştır. Kız çocuk sahibi babaların erkek çocuk babalarına göre daha fazla ev temelli katılım gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırma sonucunu destekler nitelikte değildir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, cinsiyet değişkeni çocukların akademik benlik saygısı düzeyi ortalama puanlarını anlamlı farklılık yaratacak düzeyde etkilememektedir (Tablo 4-11). Araştırmaya katılan annelerin algısına göre çocukların puan ortalamaları, babaların algısına göre çocukların puan ortalamalarından daha yüksektir. Bu sonuçta annelerin babalara göre çocuklarını, okul hayatında, akademik başarıda ve benlik gelişiminde daha başarılı bulduklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ailelerin çocuk sayısı değişkeni, çocukların akademik benlik saygısı düzeyi ortalama puanlarını anlamlı farklılık yaratacak düzeyde etkilememektedir (Tablo 4-12). Araştırmaya katılan ailelerin çocuk

sayısı değişkenine göre puan ortalamaları 91.18 ile 91.70 arasında değişmektedir. Bu sonuçta bize ailelerin sahip oldukları çocuk sayısının çocukların akademik başarısını etkilemediğini göstermektedir. Tek çocuğu olan ailelerin çocuklarıyla daha çok ilgilenmeleri, kaliteli vakit geçirmeleri ve bunun da tek çocukların akademik benlik düzeylerinin daha yüksek olmasında etkili olması beklenebilir. Fakat araştırma sonucunda bir çocuk sahibi, iki çocuk sahibi ve üç çocuk sahibi ailelerin, aile katılım puanlarının birbirine yakın olduğu yani çocuk sayısının aile katılımını etkilemediği görülmektedir.

Cevher (2004)'in okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş-altı yaş grubu çocukların akademik benlik saygısı düzeyini çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasının sonucunda, üç ve üzeri kardeşi olan çocukların akademik benlik saygısı düzeyi ortalamasının bir ve iki kardeşi olan çocuklara göre daha yüksek; iki kardeş olan öğrencilerin akademik benlik saygısı düzeyi ortalamasının da tek kardeşi olanlara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Yani çocukların kardeş sayısı arttıkça akademik benlik saygısı düzeyi ortalaması da yükselmektedir. Grup ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu sonuç araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre annelerin ve babaların yaş değişkeni, çocukların akademik benlik saygısı düzeyi ortalama puanlarını farklılık yaratacak düzeyde etkilememektedir (Tablo 4-13 ve Tablo 4-14). Araştırmaya katılan annelerin yaşlarına göre çocukların akademik benlik saygısı düzeyi ortalama puanları 90.64 ile 94.70 arasında değişmektedir. Araştırmaya katılan babaların yaşlarına göre ise, çocukların akademik benlik saygısı düzeyi ortalama puanları 73.44 ile 79.22 arasında değişmektedir. Bu sonuç annelerin babalara göre, çocuklarının benlik gelişimlerini, akademik ve okul başarılarını daha olumlu gördüklerinin ve çocukların kendilik algılarını daha iyi nitelendirdiklerinin bir göstergesi olarak görülebilir. Ayrıca benlik saygısı ortalama puanlarının hem anne de hem de babada en yüksek olduğu yaş dönemi kırkbir ve üzeri yaşlar olarak görülmektedir. Anne-babaların yaşı arttıkça deneyimlerinin artması, çocukları hakkında bakış açılarının değişmesi ve genişlemesi bu sonucunun nedenleri arasında gösterilebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre anne ve babaların meslekleri, çocukların akademik benlik saygısı düzeyi ortalama puanlarını anlamlı farklılık yaratacak düzeyde etkilememektedir (Tablo 4-15 ve Tablo 4-16). Annelerin algısına göre çocukların akademik benlik saygısı düzeyi puanlarına baktığımızda en yüksek ortalama puanı 95.51 ile öğretmen/akademisyenler almıştır. Babaların algısına göre çocukların akademik benlik saygısı düzeyi puanlarında ise en yüksek ortalama puanı 93.93 ile serbest meslek veya esnaf almıştır. Araştırma sonucuna göre hangi meslek grubunda çalıştığına bakılmaksızın bütün anne ve babaların, çocuklarının benlik gelişimlerini, akademik ve okul başarılarını olumlu gördükleri söylenebilir.

Cevher (2004)'in okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş-altı yaş çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyini çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırması babaların mesleklerine göre ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olduğunu göstermektedir. Yapılan istatistikler sonucunda işsiz ve işçi babaların çocukları esnaf, memur, öğretmen/akademisyen ve serbest meslekte çalışan babaların çocuklarına göre daha yüksek bir benlik saygısına sahiptirler. Meslek grupları arasında anlamlı bir fark olması açısından bu sonuç araştırma sonucunu desteklememektedir.

Cevher (2004)'in okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş-altı yaş çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyini çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırması annelerin mesleklerine göre ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla akademik benlik saygısı düzeyinin annenin mesleğine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Bu sonuç araştırma sonucuyla örtüşmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre anne ve babaların eğitim durumu, çocukların akademik benlik saygısı düzeyi ortalama puanlarını farklılık yaratacak düzeyde etkilememektedir (Tablo 4-17 ve Tablo 4-18). Aileler eğitim düzeyleri yükseldikçe, geniş bir perspektifle ve daha olumlu bir bakış açısıyla çocuklarına bakabilirler. Eğitim seviyesi yüksek ailelerin, çocuğun kendini tanıması, gerçekleştirilmesi ve akademik benlik saygısının gelişmesi için daha bilinçli davranması ve gerekli koşulları sağlaması beklenebilir. Fakat araştırma sonucunda ilköğretim ve lisans mezunu anne-babaların çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyi ortalama puanları

arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuca göre ailenin eğitim düzeyi düşük olsa da, çocuklarının eğitime önem verdikleri, çocuklarına akademik benlik saygılarını geliştirebilecek fırsatlar yaratmaya çalıştıkları söylenebilir.

Cevher (2004) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş-altı yaş grubu çocukların akademik benlik saygısı düzeyini çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasında, annelerinin eğitim düzeyine göre ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğunu bulmuştur. Buna göre, annelerinin eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların akademik benlik saygısı düzeyleri düşmektedir. Bu sonuç araştırma sonucunu destekler nitelikte değildir.

Bal (2006)'ın ilköğretim öğrencilerinin benlik algıları ile atılganlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi konu aldığı araştırmasında babalarının eğitim durumları ile ilköğretim öğrencilerinin benlik algıları arasında babalarının eğitim düzeyine paralel olarak bir artış görülmesine rağmen bu artışın anlamlı düzeyde bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Şeremet (2006)'ın okul öncesi dönemi çocuklarının kendilik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmada okul öncesi dönemi çocuklarının kendilik algılarının annelerin eğitim düzeyine göre değişip değişmediğine ilişkin bulgulara baktığımızda annelerin eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların kendilik algılarının yükseldiği saptanmıştır. Buna göre bilişsel yeterlik, arkadaşlarca kabul edilme, anne tarafından kabul edilme alt ölçekleri ile kendilik algısı ölçeğinin tümünde farklılıklar görülmüştür. Lise eğitimi alan annelerin çocuklarının okuryazar ve ilköğretim eğitimi alan annelere oranla, kendilerini daha olumlu algıladıkları saptanmıştır. Üniversite ve daha üzeri eğitime sahip annelerin çocuklarının okuryazar ve ilköğretim eğitimi alan annelere oranla, kendilerini daha olumlu olarak algıladıkları saptanmıştır. Bu sonuçlar araştırma sonucunu desteklememektedir.

Cevher (2004)'in okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş-altı yaş çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyini çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasında babaların eğitim düzeyine göre ortalamalar arasındaki farkın anlamlı

olduğu görülmektedir. Buna göre, babaların eğitim durumları yükseldikçe çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyleri düşmektedir. Göktaş (2008) ise ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik benlik düzeyleri ile ders başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin annelerinin öğrenim durumlarına göre gruplar arasında akademik benlik saygısı puan ortalamaları yönünden anlamlı bir farklılık bulmuştur. Annelerinin öğrenim düzeyi yükseldikçe Akademik Benlik Saygısı Ölçeği'ne verilen yanıtların ortalama puanları da yükselmektedir. Bu sonuçlar da araştırma sonucuyla örtüşmemektedir.

Göktaş (2008) ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik benlik düzeyleri ile ders başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin babalarının öğrenim durumlarına göre gruplar arasında akademik benlik saygısı puan ortalamaları yönünden anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Babalarının öğrenim düzeyi yükseldikçe, akademik benlik saygısı ölçeğine verilen yanıtların ortalama puanları da yükselmektedir. Bu bulguya göre, öğrencilerin babalarının öğrenim düzeyi yükseldikçe, akademik benlik saygılarının yükseldiği söylenebilir. Bal (2006) ilköğretim öğrencilerinin benlik algıları ile atılganlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi konu aldığı araştırmasında öğrencilerin benlik algısı puanlarının annelerinin eğitim durumu ile paralellik gösterdiği annelerinin eğitim durumu arttıkça öğrencilerin de benlik algısı puanlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir, fakat anlamlı bir fark bulunması açısından örtüşmemektedir.

Yakupoğlu (2011)'nin okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş ve altı yaş çocuklarının benlik kavramlarının, babalarının bağlanma stillerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelediği araştırmasında babaların eğitim düzeyleri ile çocukların benlik algıları arasında eğilim görülmekle birlikte anlamlı bir fark çıkmamıştır. Bu sonuç araştırma sonucunu desteklemektedir.

Şeremet (2006)'in okul öncesi dönemi çocuklarının kendilik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi konulu araştırmasında okul öncesi dönemi çocuklarının kendilik algılarının babaların eğitim düzeyine göre değişmediğine ilişkin bulgulara

baktığımızda babaların eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların kendilik algılarının yükseldiği saptanmıştır. Bilişsel yeterlik ve kendilik algısı ölçeği toplam puanına baktığımızda babası lise eğitilmiş çocuklarının, babası okuryazar ve ilköğretim eğitilmiş babaların çocuklara oranla babası lise eğitilmiş çocuklar lehine farklılıklar saptanmıştır. Babası üniversite ve daha üzeri eğitime sahip çocukların, babası okuryazar ve ilköğretim eğitilmiş çocuklara oranla babası üniversite ve daha üzeri eğitime sahip çocukların lehine farklılıklar saptanmıştır. Bu sonuç araştırma sonucuyla benzeşmemektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre çocukların yaş değişkeni, akademik benlik saygısı düzeyi ortalama puanlarını farklılık yaratacak düzeyde etkilememektedir (Tablo 4-19). Okul öncesi dönemde çocuğun yaşı ilerledikçe, çocuk her gelişim alanında daha fazla bilgi ve beceriye sahip olmakta ve kendisiyle ilgili farkındalığı da artmaktadır. Artan yaşla ve çocukların öğrenmelerinin de artmasıyla birlikte, akademik benlik saygısı düzeylerinin de artması beklenebilir. Fakat araştırma sonucuna göre çocukların yaşları ile akademik benlik saygısı düzeyi ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Cevher (2004) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş-altı yaş çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyini çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasında beş-altı yaş çocukların akademik benlik saygısı düzeyinin ortalamalarının birbirine çok yakın olduğunu bulmuştur. Araştırma sonucunda beş ve altı yaş çocuklarının akademik benlik saygıları açısından aralarında belirleyici bir farkın olmadığı görülmektedir.

Çapar (2008)'in orta öğretim öğrencileri arasında dindarlıkla benlik saygısı arasında bir ilişki olup olmadığını ve bu iki değişkenle bazı demografik değişkenler arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada benlik saygısı değişkeni ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Şeremet (2006) okul öncesi dönemi çocuklarının kendilik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmada okul öncesi dönemi çocukların kendilik algılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini saptamıştır.

Yenidünya (2005) lise öğrencilerinde rekabetçi tutum, benlik saygısı ve akademik başarı ilişkisini incelediği çalışmasında, öğrencilerin Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği'nden almış oldukları puanların yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini saptamıştır. Bu çalışmalar araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre çocukların cinsiyet değişkeni, akademik benlik saygısı düzeyi ortalama puanlarını farklılık yaratacak düzeyde etkilememektedir (Tablo 4-20). Çocuklarda akademik benlik saygısının gelişimi çocuğa sunulan çok yönlü ve özgür bir çevrenin varlığı ile mümkündür. Çocuğun akademik benlik saygısının gelişimi için ailesinin ve çevresindeki insanların destekleyici tutumlar sergilemesi ve olanaklar yaratması gerekmektedir. Çocuklara bu olanaklar tanınırken kız veya erkek olduklarına bakılmaksızın eşit imkanlar sunulması önemlidir. Bu araştırma sonucunda kız ve erkek çocukların puan ortalamalarının birbirine yakın olması, çocuklara cinsiyet ayırt edilmeksizin eşit fırsatlar sunulduğunu bize gösterebilir.

Cevher (2004)'in okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş-altı yaş çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyini çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasında, erkek çocuklarının akademik benlik saygısı düzeylerinin kız çocuklarına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yapılan istatistikler sonucunda ortalamalar arasındaki bu farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuç araştırma sonucunu destekler nitelikte değildir.

Çapar (2008) orta öğretim öğrencileri arasında dindarlıkla benlik saygısı arasında bir ilişki olup olmadığını ve bu iki değişkenle bazı demografik değişkenler arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada benlik saygısı değişkeni ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Bu bağlamda, kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında benlik saygısı toplam puanları açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı ifade edilebilir. Bu sonuç araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Şeremet (2006)'in okul öncesi dönemi çocuklarının kendilik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmada, cinsiyet değişkenine göre tüm alt ölçeklerde ve kendilik algısı ölçeği toplam puanında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Yenidünya (2005) lise öğrencilerinde rekabetçi tutum, benlik saygısı ve akademik başarı ilişkisini incelediği çalışmasında öğrencilerin Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği'nden almış oldukları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini saptamıştır.

Göktaş (2008) ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik benlik düzeyleri ile ders başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre akademik benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulmuştur. Kız öğrencilerin akademik benlik saygısı ortalamaları, erkek öğrencilere göre anlamlı biçimde daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuç araştırma sonucunu desteklememektedir.

Bal (2006)'ın ilköğretim öğrencilerinin benlik algıları ile atılganlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi konu aldığı araştırmasında ilköğretim öğrencilerinin cinsiyetleri ile benlik algılarının karşılaştırılması sonucunda erkek öğrencilerin benlik algıları kız öğrencilerin benlik algılarından daha yüksek bulunmuştur, fakat bu anlamlı düzeyde bir farklılaşma oluşturmamıştır. Araştırma sonucunda cinsiyetin benlik algısına anlamlı düzeyde bir etki yapmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yakupoğlu (2011)'nin okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş ve altı yaş çocuklarının benlik kavramlarının babalarının bağlanma stillerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelediği araştırmasında çocukların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Bu sonuçlar araştırma sonucunda elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre anne-babaların, aile katılım çalışmalarına katılma düzeyi ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyine ilişkin sonuçlar korelasyon testi ile incelenmiştir. Aile katılımı puanları ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi puanları arasında ($r = .456^*$), .01 düzeyinde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre anne-babaların aile katılım puanları

arttıkça, çocukların akademik benlik saygısı düzeyi puanlarının da arttığı söylenebilir (Tablo 4-21). Literatür incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen aile katılım çalışmaları ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen başka bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle korelasyon sonuçlarını karşılaştırabileceğimiz bir sonuç bulunamamıştır.

BÖLÜM VI

6. Öneriler

Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmaları ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişkinin, anne-babaların görüşlerine göre çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmadan elde edilen veriler ışığında aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

6.1. Anne-Baba ve Eğitimcilere Öneriler

- Okul öncesi çocuklarının akademik benlik saygısı düzeylerinin geliştirilebilmesi için okul-aile işbirliğinin geliştirilmesi yararlı olacaktır.
- Ailenin eğitime katılımının sağlanması için; eğitim-öğretim ortamlarının en etkili şekilde hazırlanması, anne-babalarla evde ve okulda yapılabilecek etkinlikler planlanması, ev ziyaretleri düzenlenmesi, okul yönetiminden destek alınması ailelere ve eğitimcilere fayda sağlayacaktır.
- Ailelerin okul çalışmalarında daha etkin olabilmesi için halk eğitim merkezleri, sivil toplum kuruluşları gibi kurumlardan yardım alınması ve fırsatlar yaratılması yararlı olacaktır.
- Çocukların gelişim ve eğitiminin niteliğini artırarak sürdürülebilirliğini sağlamak amacıyla, çocukla iletişimde olan tüm bireylerin iletişim, empati, sosyal beceri, problem çözme vb. konularda aktif katılıma dayalı eğitim programlarına katılımlarının desteklenmesi yüksek benlik saygısına sahip çocuklar yetiştirilmesini olumlu yönde etkileyecektir.

- Anne-babaların çocuklarının gelişim özelliklerini bilmeleri ve buna göre çocuklarla ilgili beklentiler geliştirmeleri, çocukların akademik benlik saygısı gelişimlerini olumlu yönde etkileyecektir.

- Ailelerin, aile katılım çalışmalarına katılma düzeylerinin ailenin, öğretmenin ve çocukların istek ve görüşleri alınarak okulların ve çevrenin imkanları doğrultusunda artırılması bu ilişkinin daha da kuvvetlenmesine katkı sağlayacaktır.

6.2. Araştırmacılara Öneriler

- Bu araştırma sadece MEB bünyesindeki okullarda yapılmıştır. Özel okullar, kreşler ve devlet okullarında araştırma yapılarak, sonuçlar karşılaştırılabilir.

- Bu araştırma, aile katılım düzeyini ve akademik benlik saygısı düzeyini etkileyebileceği düşünülen cinsiyet, yaş, eğitim durumu, meslek, çocuk sayısı, çocuğun yaşı ve çocuğun cinsiyeti değişkenleri ve anne-baba görüşleri ile sınırlıdır. Aile katılım ve akademik benlik saygısı düzeyini etkileyebilecek aile gelir durumu, sosyal çevre, eğitim ortamının özellikleri gibi başka değişkenler de araştırılabilir.

- Araştırma aile algısına göre yapılmıştır. Öğretmen görüşlerine dayanarak araştırma yapılması konu ile ilgili daha fazla ve geniş çaplı bilgi edinebilme olanağı sağlayacağı için yararlı olacaktır.

- Bu araştırmanın üç, dört ve beş yaşında çocukları olan aileler için ayrı ayrı yapılarak, yaş grupları arasında karşılaştırmalar yapılması ve aynı şekilde bu konuda öğretmenlerinde görüşleri alınarak sonuçların bir arada değerlendirilmesi yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Abbak, B. S. (2008). *Okulöncesi Eğitim Programındaki Aile Katılımı Etkinliklerinin Anasınıfı Öğretmenleri Ve Veli Görüşleri Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akkaya, M. (2007). *Öğretmenlerin Ve Velilerin Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Aile Katılımı Çalışmalarına İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akkök, F. (2002). İlköğretimde rehberlik. Kuzgun. Y (ed.), *Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımı*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Argon, T. ve Akaya, M. (2008). Ebeveynlerin okul öncesi eğitimi ve okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 413-430.
- Arı, M. (2003). Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. Sevinç. M (ed.), *Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitimi ve Kalitenin Önemi*. (ss: 31-35) İçinde. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Arseven, A. D. (1986). Benlik Tasarımı (Gelişimi ve okul başarısıyla ilişkisi). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Arslan, Ü. ve Nural, E. (2004). Okul öncesi eğitiminde okul- aile işbirliğinin önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 162, 99-108.
- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 132.

- Atabey, D. (2008). *Yönetici Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Aracı Geçerlik Güvenirlik Çalışması Ve Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Yönetici, Öğretmenler ile Aileler Arasındaki İletişim ve İşbirliğinin Yönetici, Öğretmen, Aile Bakış Açısına Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydoğan, Y. (2010). Okul Öncesi Eğitim Programlarında Aile Katılımı. T. Güler (ed.), *Annebaba Eğitimi*. (ss: 104-140) İçinde. Ankara : Pegem A Akademi Yayıncılık.
- Ayık, A. ve Ada, Ş. (2009). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 429-446.
- Bal, E. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Benlik Algıları İle Atılganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Balat, G. U. (2003). Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. Sevinç. M (ed.), *Erken Çocuklukta Benlik Saygısının Gelişimi ve Önemi*. (ss: 330-336) İçinde. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Başbay, M. ve Senemoğlu, N. (2009). Projeye dayalı öğretimin akademik benlik kavramı ve derse yönelik tutuma etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 55-66.
- Bayrakdar, M. ve Yiğit, B. (2006). *Okul-çevre ilişkileri*. Ankara: Pegem A Akademi Yayıncılık.
- Binicioğlu, G. (2010). *İlköğretimde Okul-Aile İletişim Etkinlikleri: Öğretmen ve Veli Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Bodnovich, K. L. (2002). *The Relationship Between Preschoolers Academic Self-Esteem And The Quality Of Their Child Care Center*. Master Thesis, Morgantown: West Virginia University.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemler*. Ankara: Pegem A Akademi Yayıncılık.
- Carlisle, E., Stanley, L., and Kemple, K.M. (2005). Opening doors : Understanding school and family influences on family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33 (3): 155-162
- Cavkaytar, A. (2004). Okul Öncesi Eğitimde Okul, Aile ve Çevre İşbirliği. Ş. Yaşar (ed.), *Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri*. (ss. 133-144) İçinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Cevher, F. N. (2004). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cevher, F. N ve Buluş, M. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarında akademik benlik saygısı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 28-39.
- Cömert, D. ve Güleç, H. (2004). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımının önemi: Öğretmen-aile-çocuk ve kurum. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1), 131-145.
- Çağdaş, A. ve Z, Seçer. (2006). *Anne-baba eğitimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Çankaya, B. (2007). *Lise I. ve II. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Benlik Saygısının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çapar, B. (2008). *Farklı Orta Öğretim Öğrencilerinde Dindarlık İle Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çatıkkaş, K. T. (2008). *Okul Öncesi Eğitime Babaların Katılım Düzeyleri İle İlgili Değişkenlerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelenk, S. (2003). Okul-aile işbirliği ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 3-39.
- Çelikkol, A. (2008). Egzersiz ve Benlik kavramı. (<http://www.celikkol.org/benlik-kavrami.htm>, 04.02.2012 tarihinde erişildi).
- Demir, V. Gürsoy, F. ve Ada, Ş. (2011). Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 597-614.
- Demir, S. (2012). *Akademik Benlik Tasarımı*. (<http://www.benveailem.com/okul-ile-ilgili-sorular/akademik-benlik-tasarimi.html>, 15.05.2012 tarihinde erişildi).
- Demirbaş, M. ve Yağbasan, R. (2007). Sosyal öğrenme teorisinin, ilköğretim 6.sınıf öğrencilerindeki akademik benlik kavramı puanlarının kalıcılığına etkisi. *Journal of Social Sciences of the Turkish World (Bilig)*, 43, 193-210.
- Diken, H. İ. (2009). Okul-aile iş birliğinin tanımı, kapsamı ve önemi. E. A., Küçükyılmaz (ed.), *Okul aile ve çevre iş birliği* (ss. 3-13) İçinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

- Dilek, H. (2007). *Farklı Eğitim Programlarına Devam Eden Lise II. Sınıf Örgencilerinin Benlik Saygısı İle Anne Babalarının Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğusal, N. (1987). *İlkokul 5. Sınıf Öğrencilerinde Benlik Kavramının Akademik Başarı Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dönmez, B. ve Yıldırım, C. M. (2008). Okul-aile işbirliğine ilişkin bir araştırma (İstiklal İlköğretim okulu örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 98-115.
- Duru, A. (1995). *İlkokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı İle Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ekinci Vural, D. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Programındaki Duyuşsal ve Sosyal Becerilere Yönelik Hedeflere Uygun Olarak Hazırlanan Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitimi Programının Çocuklarda Sosyal Becerilerin Gelişimine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Esen, A. (2012). *Çocuklarda Benlik Saygısı*. (<http://ademesen.terapi.com/2012/01/18/cocuklarda-benlik-saygisi-2/>, 20.05.2012 tarihinde erişildi).
- Eyidoğan, F., Güneysu, S., Küçükturan, G., Tanju, E. H., Demirbaş, H. ve Koğar, H. (2011). *Okul Öncesi Veli Rehberi*. (<http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesiveli/index.html>, 07.05.2011 tarihinde erişildi).
- Fantuzzo, J., Mcwayne, C., and Perry, A.M. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban. *Low Income Children, School Psychology Review*, 33(4), 467-480.

- Franzoi, S. L. (1999). Benlik farkındalığı ve kendini düzenleme: Kişilik ve sosyal psikoloji kuram ve araştırmaları üzerine bir tarama. *Türk Psikoloji Yazıları*, 1(3), 134.
- Geçtan, E. (2002). *Psikanaliz ve sonrası*. Remzi Kitabevi: İstanbul.
- Girgin, G., Özyılmaz Akamca, G., Ellez, A. M., ve Oğuz, E. (2010). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, mesleki benlik saygıları ve mesleki yeterlik inançları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1-15
- Göktaş, M. (2008). *İlköğretim Besinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Benlik Saygısı Düzeyleri İle Ders Başarıları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güçray, S. (1989). *Çocuk Yuvasında Kalan 9, 10, 11 Yaş Çocuklarının Özsaygı Gelişimi*. Doktora Tezi, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güler Şahin, R. (2006). *Bireylerin Proaktif Kişilik Yapısı İle Benlik Saygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güllü, A. (2012). *Benlik Saygısı Nedir?* (<http://aligullu.freervers.com/benlikn.html>, 11.05. 2012 tarihinde erişildi).
- Güngör, A. (1989). *Lise Öğrencilerinin Özsaygı Düzeylerini Etkileyen Etmenler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Gürşimşek, I., Girgin, G., Harmanlı, Z., ve Ekinci, D. (2002). Çocuğun eğitiminde aile katılımının önemi (Bir pilot çalışma). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi sempozyumu*. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Gürşimşek, I. (2003). Okul öncesi eğitime aile katılımı ve psikososyal gelişim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 125-144.
- Gürşimşek, I., Kefi, S. ve Girgin, G. (2007). Okulöncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 181-191.
- Gürşimşek, I. (2010). Okul öncesi eğitime aile katılımını etkileyen faktörler. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 9(18), 1-19.
- Güven, G. (2011). *Farklı Eğitim Modelleri Kullanılarak Uygulanan Aile Eğitim Ve Aile Katılım Programlarının Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uygulamalarına Ve Ebeveynlerin Görüşlerine Etkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güzel, Ş. (2006). *Dört Altı Yaş Grubu Çocuğa Sahip Annelerin Aile Eğitimine Yönelik İhtiyaç Duydukları Konuların Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hatipoğlu, T. (1996). *Ergenlik Çağındaki Öğrencilerin Benlik Tasarım Düzeyleri İle Algılanan Anne Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hohmann, M. ve Weikart, D. P. (2000). *Küçük çocukların eğitimi*. İstanbul: Hisar Eğitim Vakfı Yayınları.
- Işık, H. (2007). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Gerçekleştirilen Okul-Aile İşbirliği Çalışmalarının Anne-Baba Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- İnal, G., Kandır, A. ve Özbey, S. (2008). *Öğretmenlerin programlarında yer verdikleri aile katılımı etkilerine ilişkin görüşlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Uluslar arası Çocuk, Aile ve Okul Bağlamında Okul Öncesi Eğitim Kongresinde sunulan bildiri (30 Nisan-03 Mayıs, Trabzon, ss. 301-318).
- İnanç, N. (1997). *Üniversite Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kargı, E. (2011). Eğitime bakış. *Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 7(20), 8.
- Kaya, Ö. M. (2002). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Programlara Ailelerin İlgi Ve Katılımları İle Okulöncesi Eğitim Kurumlarının Aile Eğitimine Katkısı Konusunda Anne-Baba Görüşler*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, Ö. M., Berrin, D., ve Seviye C. (2004). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımına yönelik bir model önerisi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresinde sunulan bildiri.
- Kıldan, O. (2011). Eğitime bakış. *Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 7(20), 19.
- Kızıлтаş, E. (2009). *Okul Öncesi Eğitimde Uygulanan Aile Katılım Çalışmalarının 5-6 Yaş Grubu Çocukların Dil Becerilerinin Gelişimine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kocabıyık, F. (2011). Eğitime bakış. *Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 7(20), 3.
- Koçak, Y. (1991). Okul-aile iletişiminin engelleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 129-133.

- Kolay, Y. (2004). Okul-aile-çevre işbirliğinin eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, 94-104.
- Koruklu, N. (2009). *Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğretim Elemanlarının Benlik Saygıları, İş Doyum ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 135-149.
- Köksal Eğmez, F. C. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Ailenin Eğitime Katılımı (Kocaeli'nde Beş Anaokulunda Yapılan Araştırma)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuzgun, Yıldız (2002). *İlköğretimde rehberlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzu, N. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Aile Katılım Çalışmalarının Anne Davranışları Üzerindeki Ve Annelerin Okul Öncesi Eğitime Yönelik Görüşlerine İlişkin Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- La Paro., Karen M., Marcia K. ve Robert C. P. (2003). Preschool to kindergarten transition activities: *Involvement and Satisfaction of Families and Teachers*, *Journal of Research in Childhood Education*, 17(2), 147-158.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2006). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı*. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). Çocuklarda Benlik Gelişimi (http://okulweb.meb.gov.tr/10/07/653804/rehberlikdosyalar/veli/cocuklardabenlik_gelisimi.doc, 10.05.2012 tarihinde erişildi).

- Okday, A., Gürkan, T., Zembat, R., Unutkan, Ö. P. (2003). Okul Öncesi Programı Uygulama Rehberi (Ne Yapıyorum? Neden Yapıyorum? Nasıl Yapmalıyım?). İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Ömeroğlu, E. ve Can Yaşar, M. (2005). Okul öncesi eğitim kurumlarında ailenin eğitime katılımı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 62, 2-8.
- Ömeroğlu, E., Yazıcı, Z., Dere, H. (2003). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar, aile katılımı ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Ömeroğlu, E., Kandır, A. ve Ersoy, Ö. (2003). *Yıllık Plan Örnekleri ile Aile Katılım Çalışmaları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Önder, A. (1997). *Küçük Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması Ve Okul Öncesi Çocuklarında Kendilik Algısının Yaş Cinsiyet Premature Doğma ve Okula Devam Etme Süresine İlişkin Olarak İncelenmesi*. Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özbek, Ö. Y. (2011). *60-72 Aylık Çocuklara Uygulanan Aile Katımlı İlköğretime Hazırlık Programının Çocukların İlköğretime Hazırlanış Düzeyine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdiñ, N. K. (2011). Neden okul öncesi eğitim?. *Okul Önceciyiz Biz, Anne-Baba-Eğitimci Dergisi*, 3 (5), 30.
- Özışıklı, I. S. (2008). *A Study Of Parent Involvement In The Bogaziçi University Preschool Center (Boğaziçi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitim Merkezi'nde Bir Aile Katılımı Çalışması)*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Pekkarakaş, E. (2010). *3-6 Yaş Çocukların Babalarının Çocuk Yetiştirme Tutumları ile Eğitime Katılım Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pektaş, C. (2002). *9-12 Yaş Korunmaya Muhtaç Çocukların Benlik Saygıları İle Zihinsel Gelişimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sandberg, A. (2005). *White Paper on Early Childhood Education*. ([http:// www.education.ie/servlet/blobservelet/01Main.html#1.1](http://www.education.ie/servlet/blobservelet/01Main.html#1.1), 06.09.2011 tarihinde erişildi).
- Sarı, M. ve Cenkseven, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5, 2.
- Sarıtaş, M. (2004). *Öğretmen-veli görüşmelerinin yönetimi. Sınıf yönetimi*. Şişman, M., Turan, S. (ed.), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Swick, K. (2005). Preventing violence through empathy development in families. *Early Childhood Education Journal*, 33(1), 53-58.
- Şeker, M. (2009). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Performans Görevlerindeki Başarıları İle Ailelerin Eğitim-Öğretim Çalışmalarına Katılım Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şeremet, E. Ö. (2006). *Okul Öncesi Dönemi Çocuklarının (5-6 Yaş) Kendilik Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Tatoğlu, N. (2006). *Zonguldak İl Merkezinde 15-17 Yaş Grubu Genel Lise Öğrencilerinde Benlik Saygısının Akademik Başarıya Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak: Karaelmas Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Temel, Z. F. ve Aksoy, B. A. (2001). *Ergen ve gelişimi. Yetişkinliğe ilk adım*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Temel, Z. F., Aksoy, A., ve Kurtulmuş, Z. (2010). Erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları. Z. F. Temel (ed.), *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılımı çalışmaları* (ss. 328-357) İçinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tezel Şahin, F. (2004). Anne babaların okul öncesi eğitim programlarına katılımlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi bildiri özetleri kitabı*. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Tezel Şahin, F. ve Ünver, N. (2005). Okul öncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13, 23-30.
- Toy, B. (2006). *Sanat Eğitimi Alan ve Almayan 15-17 Yaş Grubundaki Ergenlerin Sosyal Uyumlarının Ve Benlik Tasarım Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Turner, K., Richards, M. and Sanders, R. (2007). Randomised clinical trial of a group parent education programme for australian indigenous. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 43, 429-437.
- Unutkan, Ö. P. (1998). *5-6 Yaş Grubu Aile Katımlı Sosyalleşme Programı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Varlı, O. (1999). *Özel ve Devlet İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören 4. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Kavramı Düzeylerinin İncelenmesi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Warash, B. G. and Markstrom, C. A. (2001). Parental perceptions of parentingstyles in relation to academic self-esteem of preschoolers. *Academic Search Premier*, 121, 3.
- Washington, F. (2010). *5-6 Yaş Grubu Çocuklarına Uygulanan Aile Katılımlı Çocuk Hakları Eğitimi Programının Etkililiğinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yakupoğlu, Y. (2011). *Erken Çocukluk Döneminde Yer Alan, Okulöncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların Benlik Kavramı Algısıyla Babalarının Bağlanma Stillerinin (Güvenli- Korkulu-Kayıtsız-Saplantılı) Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yavuzer, H. (2001). *Ana-baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2006). *Çocuk eğitimi el kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, Z., Begümhan, Y. ve Güzeller, C. (2005). Ebeveynlerin okul öncesi eğitimde uygulanan aile katılım çalışmalarından beklentileri. *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Mesleki Eğitim Dergisi*, 78 (13), 63-76.
- Yenidünya, A. (2005). *Lise Öğrencilerinde Rekabetçi Tutum, Benlik Saygısı ve Akademik Başarı İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, M. (2006). *Benlik kavramı ve benliğin gelişiminde dinin rolü*. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13, 87-127.

Yılmaz, N. (2003). Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. Sevinç. M (ed.), *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimi*. (ss:12-17) İçinde. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Zincirkıran, Z. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 6 Yaş Grubu Çocuklarının Benlik Kavramlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER

Ek-1 Aile Katılım Ölçeği

Ek-2 Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Ölçeği

Ek-3 Kişisel Bilgi Formu

Ek-4 Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan İzin Belgesi

Ek-1

Aile Katılım Ölçeği

Bu test, ailelerin okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan aile katılım çalışmalarına ne sıklıkta katıldıklarını ölçmek için geliştirilmiştir. Aşağıda belirtilen etkinliklere katılma düzeyinizi uygun bölüme çarpı işareti (X) koyarak belirtiniz.

Lütfen hiçbir soruyu boş bırakmayınız. Katkılarınız için teşekkür ederim.

	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1. Okul çalışmalarına gönüllü olarak katılırım.					
2. Çocuğuma hikayeler okurum ya da anlatırım.					
3. Çocuğumun okul aktiviteleri ile ilgili olarak öğretmeni ile haberleşirim.					
4. Çocuğumun yaratıcılığını geliştirmek için onunla çeşitli etkinlikler yaparım.					
5. Sınıf kuralları konusunda çocuğumun öğretmeni ile konuşurum.					
6. Diğer çocukların velileri ile okul dışında da görüşürüm.					
7. Çocuğumun günlük aktiviteleri konusunda öğretmeni ile konuşurum.					
8. Çocuğumu öğretmenin yanında çalışmalarından dolayı desteklerim.					
9. Çocuğumun başarıları ile ilgili olarak öğretmeni ile konuşurum.					
10. Okulun düzenlediği sosyal etkinliklere katılırım.					
11. Çocuğuma evde öğrenme materyalleri sağlarım (TV, video, bilgisayar, kitap, VCD gibi).					
12. Evde yaptırılacak etkinlikler konusunda öğretmen ile konuşurum.					
13. Okul gezilerine çocuğum ile birlikte katılırım.					
14. Veli toplantılarına katılırım.					
15. Çocuğumu hayvanat bahçesi, sinema, tiyatro, müze gibi etkinliklere götürürüm.					
16. Çocuğumun arkadaş ilişkileri konusunda öğretmeni ile konuşurum.					
17. Çocuğumun öğretmeni ile kişisel yada ailevi konuları paylaşıyorum.					
18. Okula maddi katkı sağlayacak etkinliklere katılırım.					
19. Çocuğumu öğrenme yaşantıları konusunda teşvik ederim.					
20. Problemlerle ilgili konuşmak ve bilgi edinmek için okul yönetimi ile görüşürüm.					
21. Sınıf-içi etkinliklere katılırım.					

Ek-2

Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Ölçeği

Bu test, okul öncesi dönem çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyini ölçmek üzere geliştirilmiştir. Çocuğunuzun, maddelerde belirtilen davranışları okulda ne sıklıkta sergilediğini, ilgili seçeneğe çarpı işareti (X) koyarak belirtiniz.

Lütfen hiçbir soruyu boş bırakmayınız. Katkılarınız için teşekkür ederim.

	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1. Yeni görevler edinmede isteklidir.					
2. Karar verebilir, seçim yapabilir.					
3. Öz yönetim ve bağımsızlık gösterir.					
4. Sınıfta yeni fikirler ortaya koyar.					
5. Anlamadığında sorular sorar.					
6. Değişikliklere kolay adapte olur.					
7. Sınıfta sessizdir, uygun bir şekilde konuşur.					
8. Başarıları hakkında uygun bir şekilde konuşur.					
9. Diğer çocuklarla işbirliği yapar.					
10. Hatalarını kolayca düzeltir.					
11. Fazla tepki göstermeden düzeltmeler yapar.					
12. Arkadaşlığı akranları tarafından aranır.					
13. Akranlarının olduğu grupta lider gibi davranır.					
14. Kendinden söz ederken olumlu cümleler kullanır.					
15. Düşüncelerini güçlük çekmeden açıklar.					
16. Çalışmalarına/faaliyetlerine değer verir, onları över.					
17. Kendini diğerleriyle aynı düzeyde veya diğerlerinden daha üstte görür.					
18. Okul başarısızlıkları azdır.					
19. Görevlerini/işlerini/faaliyetlerini devam ettirme eğilimindedir.					
20. Bağımsız olarak çalışabilir.					
21. Okul çalışmalarıyla başa çıkma eğilimindedir.					
22. Okul çalışmaları için kendiliğinden motive olur.					

Ek-3**Kişisel Bilgi Formu****Değerli Anne ve Babalar,**

Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmaları ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla planlanmıştır. Sizlerden istenilen, anket formunda yer alan soruları dikkatle okuyup size uygun olan seçeneği işaretlemenizdir. Vereceğiniz bilgiler gizli tutulacak ve sadece bilimsel araştırmalar için kullanılacaktır. Araştırmanın amacına ulaşabilmesi, soruları içtenlikle yanıtlamanıza ve görüşlerinizi gerçekçi bir biçimde yansıtmanıza bağlıdır.

Lütfen ankette yanıtsız soru bırakmamaya özen gösteriniz. Ayırdığınız değerli zamanınız ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Çağrı ÖZCAN**Abant İzzet Baysal Üniversitesi****Okul Öncesi Öğretmenliği****Yüksek Lisans Programı****1) Cinsiyetiniz?**

1. () Kadın
2. () Erkek

2) Yaşınız?

1. () 20-25 yaş
2. () 26-30 yaş
3. () 31-35 yaş
4. () 36-40 yaş
5. () 41 yaş ve üzeri

3) Çocuğunuzun yaşı-cinsiyeti?

- 1) ☐ 4 ☐ Kız ☐ Erkek
2) ☐ 5 ☐ Kız ☐ Erkek
3) ☐ 6 ☐ Kız ☐ Erkek

4) Mesleğiniz?

- 1) ☐ Memur
2) ☐ İşçi
3) ☐ Öğretmen/Akademisyen
4) ☐ Serbest Meslek (Dr, Av, Müh.)
5) ☐ Esnaf
6) ☐ Ev hanımı
7) ☐ Diğer (Belirtiniz).....

5) Kaç çocuğunuz var?

- 1) ☐ 1
2) ☐ 2
3) ☐ 3
4) ☐ 4 ve üstü

6) Eğitim durumunuz?

- 1) ☐ İlkokul
2) ☐ Ortaokul
3) ☐ Lise
4) ☐ Ön lisans
5) ☐ Lisans
6) ☐ Yüksek lisans
7) ☐ Doktora
8) ☐ Diğer (Belirtiniz).....

Ek-4

Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan İzin Belgesi

T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim MüdürlüğüSayı : B.08.4.MEM.0.14.20.02 - 605.01 - 5666
Konu : Araştırma izni (Çağrı ÖZCAN)

11-04-2012

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığının 07/03/2012 tarih ve 2012 / 13 sayılı genelgesi.
b) Milli Eğitim Bakanlığının 25.06.2010 tarih ve 4194 Sayılı İl Milli Eğitim Müdürlükleri ARGE Yönergesi.
c) AİBÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 29.03.2012 tarih ve B.30.2.ABÜ.0.43.72.00-300-236 sayılı yazısı.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün ilgi (e) yazısında bildirildiği üzere; Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Çağrı ÖZCAN'ın, "Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Gerçekleştirilen Aile Katılım Çalışmaları ile Çocukların Akademik Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu araştırma için, ilimiz Merkez ilçeye bağlı ilköğretim ve bağımsız anaokullarındaki öğrenci ve öğrenci velilerine denük veri toplama araçlarını; 15 Haziran 2012 tarihine kadar uygulama isteği, Bakanlığımızın ilgi (a) genelgesi ve ilgi (b) yönergesi doğrultusunda incelenmiş olup,

"Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Gerçekleştirilen Aile Katılım Çalışmaları ile Çocukların Akademik Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu araştırmanın, yukarıda kapsam/isini belirtilen ilgililere uygulanması, eğitim öğretimi aksatmaması, katılımcıların gönüllü olması, okul müdürlüğünün bilgisi ve sorumluluğunda uygulanması halinde müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.


Recep ALPDOĞAN
İl Milli Eğitim Müdürü


OLUR
10.04.2012
Bayram AKTAN
Vali a.
Vali Yardımcısı



Verilecek Cevaplarda Yazım Zın Tarih ve Sayısının D İleirilmesi.

Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü Tahakkuk Mah. Cumhuriyet Cad. Anadolu Sok. 14200 BOLU
Tel : 0374 215 11 06-0374 215 12 04 Faks : 0374 215 44 85
Web : <http://bolu.meb.gov.tr>
E-POSTA: arge14@meb.gov.tr