

**T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI**



**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMENLİK
MESLEĞİNE ADANMIŞLIK DÜZEYLERİ İLE
UYGULADIKLARI AİLE KATILIM STRATEJİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Cevahir GÜL

Danışman

Doç. Dr. İbrahim GÜL

SAMSUN
2021

TEZ KABUL VE ONAYI

Cevahir GÜL tarafından, Doç. Dr. İbrahim GÜL danışmanlığında “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Düzeyleri İle Uyguladıkları Aile Katılım Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından 28.6.2021 tarihinde yapılan sınav sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı Adı Soyadı Üniversitesi Ana Bilim/Ana Sanat Dalı	İmza	Sonuç
Başkan	Prof. Dr. Atila YILDIRIM Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilim Bilimleri Anabilim Dalı		<input checked="" type="checkbox"/> Kabul <input type="checkbox"/> Ret
	<hr/>		
Üye (Danışman)	Doç. Dr. İbrahim GÜL Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı		<input checked="" type="checkbox"/> Kabul <input type="checkbox"/> Ret
	<hr/>		
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ASLAN Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı		<input checked="" type="checkbox"/> Kabul <input type="checkbox"/> Ret
	<hr/>		

Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen ve yukarıda adları yazılı jüri üyeleri tarafından uygun görülmüştür.

ONAY

... / ... / ...

Prof. Dr. Ali BOLAT
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI

Hazırladığım yüksek lisans tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin Kaynaklarda gösterilenlerden oluştuğunu, enstitü yazım kılavuzuna uygun yazıldığını ve TÜBİTAK Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği'nin 3. bölüm 9. maddesinde belirtilen durumlara aykırı davranılmadığımı taahhüt ve beyan ederim.

İmza

/ / 2021

Cevahir GÜL

TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI

Tez Başlığı: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Düzeyleri İle Uyguladıkları Aile Katılım Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışması için şahsım tarafından 02.05.2021 tarihinde intihal tespit programından alınmış olan özgünlük raporu sonucunda;

Benzerlik oranı : % 17

Tek kaynak oranı : % 2 çıkmıştır.

İmza

/ / 2021

Doç. Dr. İbrahim GÜL

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE ADANMIŞLIK DÜZEYLERİ İLE UYGULADIKLARI AİLE KATILIM STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Cevahir GÜL

Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans, Haziran/2021
Danışman: Doç. Dr. İbrahim GÜL

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri ile uyguladıkları aile katılım stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Samsun ilinin dört merkez ilçesinde MEB'e bağlı resmi okullarda görev yapmakta olan 494 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmış olup 317 kişi örneklem olarak alınmıştır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak; "Kişisel Bilgi Formu", "Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği" ve "Öğretmenlerin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejileri Ölçeği" kullanılmıştır.

Araştırmada ölçeklerin kullanımı için gerekli izinler alındıktan sonra araştırmacı tarafından ilgili okul öncesi öğretmenlere ulaşılarak uygulanmıştır. Toplanan ölçeklerin SPSS 14,0 programına veri girişi yapılmıştır. Ölçeklerden elde edilen verilerin dağılımlarının normal olduğuna ve buna bağlı olarak da parametrik istatistiklerin kullanılmasına karar verilmiştir. Ancak $n < 30$ olduğu durumlarda non-parametrik testler kullanılmıştır. İstatistik analizlerde aritmetik ortalama, standart sapma, ilişkisiz grup "t" testi, ANOVA, post-hoc tekniklerden Scheffe veya Tamhane çoklu karşılaştırma testi, pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı, basit ve çoklu doğrusal regresyon analizi işlemlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada bütün sonuçlar çift yönlü olarak sınanmış ve anlamlılık düzeyi en az 0.05 olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre; öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeylerinin yüksek olduğu, mesleki adanmışlık durumlarına ilişkin görüşlerinin yaş, meslekte geçirilen süre, mezun olma düzeyi ve çalıştıkları kurum değişkenlerine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Öğretmenlerin uyguladıkları aile katılım stratejilerine ilişkin görüşlerinin iyi düzeyde olduğu, uyguladıkları aile katılım stratejilerine ilişkin görüşlerinin yaş, mesleki kıdem ve mezuniyet durumu değişkenleri ele alındığında farklılık göstermediği ama çalıştıkları kurum değişkeni ele alındığında ise farklılık gösterdiği görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeyleri ve uyguladıkları aile katılım stratejileri arasında anlamlı pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu, mesleki adanmışlık düzeylerinin uygulanan aile katılım stratejilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi eğitim, mesleki adanmışlık, aile katılım stratejileri

ABSTRACT

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PRESCHOOL TEACHERS' COMMITMENT TO THE TEACHING PROFESSION AND THE FAMILY INVOLVEMENT STRATEGIES THEY APPLY

Cevahir GÜL

Ondokuz Mayıs University

Institute of Graduate Studies

Department of Educational Sciences

Master, June/2021

Advisor: Doç. Dr. İbrahim GÜL

The purpose of this study is to reveal the relationship between preschool teachers' level of commitment to the teaching profession and their family Involvement strategies. In this study, relational screening model was used. The universe of the research consists of 494 pre-school teachers working in public schools affiliated to the Ministry of National Education in four central districts of Samsun. Random sampling method was used in the study and 317 people were taken as a sample. As a data collection tool in this research; "Personal Information Form", "Commitment to the Teaching Profession Scale" and "Family Involvement Strategies Scale Applied by Teachers" were used.

After obtaining the necessary permissions for the use of the scales, the researcher contacted the preschool teachers and applied them. Data entries of the collected scales were made into the SPSS 14.0 program. It was decided that the distribution of the data obtained from the scales was normal and accordingly, parametric statistics would be used. However, in cases where $n < 30$, non-parametric tests were used. In statistical analysis, arithmetic mean, standard deviation, unrelated group "t" test, ANOVA, Scheffe or Tamhane multiple comparison test from post-hoc techniques, Pearson product moments correlation coefficient, simple and multiple linear regression analysis procedures were used. In the study, all results were tested bilaterally and the level of significance was accepted as at least 0.05.

According to the findings of the research; It was observed that teachers' professional commitment levels were high, and their views on their professional commitment did not differ according to the variables of age, time spent in the profession, graduation level and the institution they work in. It was observed that the teachers' views on the family Involvement strategies they applied were at a good level, their views on the family Involvement strategies they applied did not differ when the variables of age, professional seniority and graduation status were considered, but differed when the variables of the institution they worked were examined. It has been determined that there is a significant positive relationship between teachers' professional commitment levels and the family Involvement strategies they apply, and that professional commitment levels are a significant predictor of the applied family Involvement strategies.

Keywords: Pre-School education, professional commitment, family participation strategies

ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR

Bu araştırma, Samsun ili merkezi dört ilçesinde görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki adanmışlıkları ile uyguladıkları aile katılım stratejileri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Yüksek lisans tez çalışması için yapmış olduğum araştırmanın her aşamasında göstermiş olduğu anlayışla, değerli zaman, bilgi ve emeklerini esirgemeyen danışmanım Sayın Doç. Dr. İbrahim GÜL'e, yüksek lisans öğrenimi boyunca çalışmalarında yardımlarını ve desteklerini esirgemeyen öğretmenlerim, Sayın Prof. Dr. Cevat ELMA'ya, Sayın Doç. Dr. Yüksel GÜNDÜZ'e, Sayın Dr. Öğretim Üyesi Hüseyin ASLAN'a ve tez savunma jüri üyesi Sayın Prof. Dr. Atilla YILDIRIM'a saygı, sevgi ve şükranlarımı sunarım.

Tüm bunların yanı sıra tez aşamasının bilgi toplama sürecinde destek olan, katkı sunan öğretmen arkadaşlarıma, il ve ilçe milli eğitim personeline ve okul yöneticilerine; bu süreçte bana destek olan meslektaşım Kahraman KOÇ'a ,maddi ve manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen sevgili annem Aynur GÜL'e, bir eğitimci olarak örnek aldığım babam Mehmet GÜL'e, değerli kardeşim Sadık GÜL'e teşekkürler ederim.

Cevahir GÜL

Samsun, 2021

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAYI	i
BİLİMSEL ETİĞE UYGULUK BEYANI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR	vii
İÇİNDEKİLER	viii
SİMGELER VE KISALTMALAR	ix
TABLolar DİZİNİ	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar.....	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Adanmışlık Kavramı	8
2.2. Adanmışlığın Boyutları.....	9
2.2.1. Örgütsel Adanmışlık	10
2.2.2. İşe Adanmışlık	11
2.2.3. Mesleki Adanmışlık	12
2.2.4. Çalışma Grubuna Bağlılık	12
2.3. Mesleki Adanmışlık Kavramı	13
2.4. Mesleki Adanmışlığın Tanımları	13
2.5. Mesleki Adanmışlık Boyutları	14
2.5.1. Mesleğe Bağlılık	15
2.5.2. Öğrenciye Adanmışlık	16
2.5.3. Özverili Çalışma	16
2.6. Mesleki Adanmışlık Kavramının Önemi	17
2.7. Eğitim Örgütlerinde Mesleki Adanmışlık.....	18
2.8. Mesleki Adanmaya Etki Eden Faktörler	19
2.8.1. Kişisel Faktörler.....	20
2.8.2. Örgütsel Faktörler	21
2.9. Mesleki Adanmışlık ile İlgili Yapılmış Araştırmalar	21
2.10. Aile Katılımı Kavramı	23
2.11. Aile Katılımının Önemi	24
2.12. Aile Katılımının Yararları.....	26

2.13. Aile Katılımını Olumsuz Etkileyen Faktörler	28
2.14. Okul Öncesi Dönemde Aile Katılımı.....	29
2.15. Okul Öncesi Dönemde Aile Katılımının Amacı.....	31
2.16. Okul Öncesi Dönemde Uygulanan Aile Katılım Çalışmaları.....	32
2.16.1. Aile Eğitim Etkinlikleri.....	32
2.16.2. Aile İletişim Etkinlikleri	33
2.16.3. Ailelerin Eğitim Etkinliklerine Katılımı	34
2.16.4. Ev Ziyaretleri	35
2.16.5. Evde Yapılacak Etkinlikler	36
2.16.6. Yönetim ve Karar Verme Süreçlerine Katılım	36
2.17. Aile Katılım ile İlgili Araştırmalar	37
3. YÖNTEM.....	40
3.1. Araştırmanın Modeli.....	40
3.2. Araştırma Grubu	40
3.3. Veri Toplama Araçları	41
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	42
3.3.2. Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği	42
3.3.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçeği (AKSBÖ).....	42
3.4. Verilerin Toplanması	43
3.5. Verilerin Analizi	44
4. BULGULAR VE YORUM.....	47
4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Adanmışlık Düzeylerine İlişkin Bulgular	47
4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Adanmışlık Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenler Bakımından Karşılaştırılması	49
4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerine İlişkin Bulgular	52
4.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerine İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenler Bakımından Karşılaştırılması	55
4.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Adanmışlık Düzeyleri ile Uyguladıkları Aile Katılım Stratejileri Arasındaki İlişki.....	61
4.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Adanmışlık Düzeylerinin Onların Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerinin Anlamlı Bir Yordayıcısı Olup Olmadığı	62
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	64
5.1. Tartışma	64
5.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Adanmışlık Düzeyleri	64
5.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejileri	65
5.2. Sonuçlar	67
5.3. Öneriler	68

KAYNAKÇA.....	70
EKLER	77
ÖZGEÇMİŞ.....	84

SİMGELER VE KISALTMALAR

ANOVA: Analysis Of Variance

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı)

TDK: Türk Dil Kurumu

TODAİE: Türkiye Orta Doğu Anne İdaresi Enstitüsü

AKSBÖ :Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçeği

TABLolar DİZİNİ

Tablo 3.1. Çalışma Grubunun Demografik Özelliklere İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları.....	41
Tablo 3.2. Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçekleri Tanımlayıcı İstatistik Değerleri.....	45
Tablo 4.1. “Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Tanımlayıcı İstatistik Değerleri.....	47
Tablo 4.2. “Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği” Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri.....	48
Tablo 4.3. Yaş Değişkenine Göre “Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar (ANOVA).....	49
Tablo 4.4. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Ortalamaları İçin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	50
Tablo 4.5. Öğretmenlerin Mezuniyet Değişkenine Göre “Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar (Kruskal-Wallis testi).....	51
Tablo 4.6. Kurum Türü Değişkenine Göre “Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi.....	52
Tablo 4.7. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Tanımlayıcı İstatistik Değerleri....	53
Tablo 4.8. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçeği”nin Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri.....	54
Tablo 4.9. Yaş Değişkenine Göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar (ANOVA).....	56
Tablo 4.10. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçeği” “İletişim Temelli” Alt Boyut Ortalamaları İçin Yapılan Tamhane Testi Sonuçları.....	57
Tablo 4.11. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Ortalamaları İçin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları (ANOVA).....	58

Tablo 4.12. Mezuniyet Değişkenine Göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar (Non parametrik Kruskal-Wallis Testi).....	59
Tablo 4.13. Kurum Türü Değişkenine Göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi.....	60
Tablo 4.14. “Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği” ve “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçeği” Toplam ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler.....	61
Tablo 4.15. Regresyon Analizi Sonuçları-“Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği” Toplam/“Aile Katılım Stratejileri Ölçeği” Toplam.....	62

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, temel sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlar üzerinde durulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, doğum süreci sonrasında aile ile başlayan bir süreçtir. Bireyin ilk temas kurduğu sosyal çevresi olan aile ile birlikte inanç, tutum ve davranışların temeli atılır (MEB, 2013b). Bir bakıma ebeveynler çocukların ilk öğretmenleridirler. Çocuk, yaşamını devam ettirecek temel becerileri onların sayesinde kazanır.

Bireylerin kendini tanıdığı, potansiyelini keşfettiği dönem olan okul öncesi dönemde, bütün gelişim alanları önemli oranda gelişir ve kişiliğin çok büyük bir kısmı tamamlanır (Çullu, 2019). Bu dönemde çocuğa kazandırılan beceriler çocuğun ileriki yaşam deneyimlerini önemli oranda etkiler. Bu bakımdan gelişmiş ülkelerin büyük bir çoğunluğunda okul öncesi eğitim, zorunlu eğitim kapsamına alınmıştır.

Mesleki adanmışlık bir meslek grubundaki bireylerin mesleklerine olan bağlılık hissidir. Buradan yola çıkarak öğretmenlik mesleğinde adanmışlık durumu, kişinin yaptığı meslekte olmaktan gurur duymaktır. Böylece kişi mesleki gelişime yoğun istek duyacak ve bunun için çaba harcayacaktır (Shukla, 2014; Akt: Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018: 2615). Bireyin çalıştığı mesleğiyle gurur duyması ve mesleğiyle ilgili gelişmeleri takip ederek mesleki gelişime karşı ilgi duyması, bireyin mesleğinde başarılı olmasını sağlayacaktır.

Eğitim örgütlerinin en önemli paydaşlardan biri olan öğretmenler, mesleklerine karşı adanmışlık duyduklarında öğrencilerine ve çalışma alanına karşı yoğun bir yönelim gösterirler (Ekinci ve Yıldırım, 2015). Ayrıca öğretmenlerin mesleğe adanmışlıkları meslekte gösterdikleri başarıda önemli bir ölçüdür (Celep ve diğerleri, 2004: 8). Mesleki adanmışlığı yüksek öğretmenler alanında başarı göstermekte yani eğitimsel faaliyetlerin sağlıklı bir şekilde yürütülmesini sağlamakta ve eğitimsel amaçlara ulaşma konusunda itici bir unsur olmaktadır.

Celep'e (2000) göre, öğretmenin görevi eğitim kurumlarının amacına yönelik uygun ortamı yaratmak ve öğrenciye bilgi ve beceri kazandırmaktır. Bunun için, öğretmenlerin gerekli niteliğe sahip olması ve bunu gerçekleştirmeye güdüleyen

koşulların olması gerekmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin çalışma biçimlerini etkileyen çalışma ortamı duygusu, öğretmenlerin çalışma ortamında var olan unsurlara karşı olan ilgi ve tutumları da etkili olmaktadır. Bu unsurlara duyulan ilgi örgütsel adanmışlık olarak nitelendirilmektedir. Öğretmenler çalışma ortamlarındaki meslek, öğretim işi, çalışma arkadaşları, öğrenci, okul gibi unsurlarla kurduğu ilişkiye, bu ilişkinin niteliğine ve bu unsurlara verdiği öneme göre performans sergilerler. Bayram'a (2005) göre, öğretmenlerin performansını pozitif yönde etkileyen ve öğretmenlerin çalışma yaşamında başarılı olması için gösterdiği ilgi örgütsel bağlılık olarak adlandırılmaktadır. Örgütsel bağlılık, mesleki bağlılığı açıklayan temel bireysel bir değişkendir. Örgütsel bağlılık mesleki bağlılığın doğru sayılan önermeleri arasındadır (Ceylan ve Bayram, 2006).

Kendisini mesleğine adayan öğretmenlerin örgütsel performansının yüksek olduğu görüşünden hareketle, bu öğretmenlerin okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılım sürecini daha çok önemseyecekleri tahmin edilmektedir. Mesleğine kendisini adayan öğretmenler, ailenin okula katkısını daha fazla önemseyerek daha etkili stratejiler uygulayabilirler.

İnsan yaşamında gelişimsel olarak kritik olan okul öncesi dönemde (Arı, 2003: 31), çocuğun bütün temel bakımından ve eğitiminden ilk sorumlu olan ailesidir. Yaşamını önemli ölçüde etkileyecek olan bilgi ve temel becerileri yakın ailesi ve yakın çevresinden alır. Yani çocuk eğitimle ilk olarak ailede tanışır. Bu nedenle aile, çocuğun öğrenim ve gelişiminde çok önemli rol oynar. Büyüyüp geliştikçe çocuğu etkileyen çevre sadece aile ile sınırlı kalmaz. Çevreden olumsuz etkilenmemesi ve yanlış bilgi ve beceri edinmemesi için, eğitiminin okul öncesi eğitim kurumları ile desteklenmesi gerekmektedir (Köksal Eğmez, 2008).

Okul öncesi eğitim boyunca, okul ve aile arasında sağlıklı bir iletişim ve işbirliği kurulması çocuğun eğitiminin verimli bir şekilde desteklenmesini sağlar (Çullu, 2019: 22). Bununla birlikte okul aile işbirliği sürecinde; çocuk, aile, öğretmen ve kurum bir bütün olarak düşünülmelidir. Okul aile işbirliğinde amaç, okul, aile, çocuk ve öğretmenin birlikte çaba göstererek söz konusu çocukların gelişimlerini sağlıklı sürdürmesidir (Işık, 2007). Okul aile işbirliğinde ailenin eğitimsel süreçte katılımının sağlanması ve eğitim süreciyle ilgili bilgilendirilmesi önemlidir.

Öğretmenlerin öğrenme sürecine açık, tutarlı ve kararlı bir yaklaşımla gereksinim alanlarını belirlemesi, tüm grubu sürece dâhil edecek çeşitlilikte etkinlikler plânlaması ve ailelerle ilişkide takındığı olumlu tutum aile katılımını sağlamada etkili olabilmektedir. Öğretmenin yaklaşımının, eğitimde aile katılımını hızlandırıcı öğelerin başında geldiği bilinmektedir (Cömert, Güleç; 2004: 134). Okul ve aile işbirliğinde, ailenin eğitimsel sürece katılımını gerçekleştirmede öğretmenin rolü büyüktür.

Yapılan bazı çalışmalarda, okul öncesi dönemde yapılan aile katılım çalışmalarının çocukların gelişim ve eğitimlerine önemli derecede katkı sağladığı belirtilmektedir (Cömert ve Güleç, 2004; Gürşimşek vd., 2002). Başka bir çalışmaya göre, okul öncesi eğitimi almış çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri olumlu yönde gelişmektedir (Turaşlı, 2018). Bu önemli dönemde olumlu bir çevre imkânı sağlanarak birey, bilinçli bir şekilde desteklenmelidir. Bunu sağlayacak önemli kurumlardan birincisi, çocuğun temas kurduğu ilk sosyal ortamı olan aile; ikincisi ise okuldur. Okul ile aile arasında işbirliği sağlanır ve sağlıklı bir iletişim kurulursa, çevresel faktörler bireyin gelişimini olumlu etkileyecektir (Çullu, 2019).

Eğitim süreci, sadece okulun sorumluluğunda olan bir süreç olmayıp bu sorumluluğun okul ve aile tarafından paylaşılması gerekmektedir. Bu nedenle çocuğun ailesi onun eğitimine ne kadar erken katılırsa çocuğun yetişmesine önemli bir katkı sağlamış olur. Başka bir anlatımla, çocuğun önemli bir dönemi olan okul öncesi dönemde, çocuğun toplumsal yaşamda başarılı olabilmesi için ailenin katılımı gerekli görülmektedir. Unutulmamalıdır ki çocukların eğitim sürecinde istenen başarıya ulaşabilmesi için okul ile aile arasında olumlu ilişkiler kurulması önemlidir. İlişkilerin olumlu bir şekilde kurulabilmesi, öncelikli olarak ailenin eğitime katılımı ile mümkün olmaktadır (MEB, 2013b).

Bayraktar ve diğerlerine (2016) göre, ailenin eğitim sürecine katılımı; ailelerin çocuğun gelişimini takip edebilmeleri, okulun politikası ve programı hakkında bilgi sahibi olabilmeleri ve çocuğun eğitiminin evde de desteklenmesi anlamına gelmektedir. Bu süreçte ailelerin ve öğretmenlerin çocuğun eğitimi konusunda işbirliği yapma konusunda istekli olmaları ve olumlu bir tutum sergilemeleri ailelerle işbirliği yapılabilmesi bakımından önemlidir. Sağlıklı bir aile katılım süreci yaşanır, okul ve ev arasındaki işbirliğinde devamlılık elde edilir. Elde edilen

devamlılık sayesinde, çocuklara kazandırılmış olan gerekli bilgi ve temel yaşam becerileri pekiştirilir. Böylece eğitimde sürekliliğin sağlanması sonucunda çocuğun başarısı artar (MEB, 2013b). Yani eğitimin devamlılığını sağlamada iki önemli unsur olarak aile ve öğretmen karşımıza çıkmaktadır.

Bu çalışma; bireylerin yaşantısında önemli bir dönem olan okul öncesi eğitim döneminde eğitim faaliyetlerini yürüten okul öncesi öğretmenlerinin, öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri ele alınmıştır. Ayrıca okul öncesi dönemde çocukların okulda aldıkları eğitimin aile içinde sürekliliğini sağlamak ve etkililiğini artırmak için aile katılım stratejileri uygulanmaktadır. Bu konuda farklı çalışmalar bulunmasına rağmen öğretmenlerin mesleki adanmışlıklarının onların aile katılım stratejilerine etkisini inceleyen araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın amacı bu ilişkiyi ortaya çıkarmaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeyleri ile uyguladıkları aile katılım stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeyi nedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeyi; yaş, kıdem, mezuniyet durumu ve çalıştıkları kurum türüne göre farklılaşmakta mıdır?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım stratejilerini uygulama düzeyleri nedir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları aile katılım stratejilerine ilişkin görüşleri; yaş, kıdem, mezuniyet durumu ve çalıştıkları kurum türüne göre farklılaşmakta mıdır?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeyleri ile uyguladıkları aile katılım stratejileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeyleri onların uyguladıkları aile katılım stratejilerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Aile, çocuğun dünyaya geldiği ve yaşam için temel becerilerin kazandığı kurumdur. Ailenin bu işlevini etkili olarak yerine getirmesi önemlidir. Çocuklar gelişimlerinin ilerleyen dönemlerinde okula devam ederler. Okul çocuğu topluma hazırlayan ve onun iyi bir vatandaş olmasına yardım eden kurumlar arasında yer almaktadır. Bu açıdan bakıldığında, aile ve okulun çocuğun iyi bir vatandaş olarak topluma kazandırılmasına yardım eden iki önemli kurum olduğu anlaşılmaktadır.

Okul ile aile arasında işbirliği yapılması, eğitimin temel ilkeleri arasında yer almaktadır. Bu iki kurum arasında işbirliği yapılması eğitimin etkililiği artıracığı gibi çocukların bazı davranışları daha kısa sürede kazanmalarına yardım ederek onların gerçek hayata uyum sağlamalarını da kolaylaştıracaktır. Bunun için ailelerin okul çalışmalarına katılmalarını sağlayacak etkili aile katılım stratejilerinin uygulanması gerekmektedir.

Öğretmenlerin kendilerini mesleğine adanmış olmaları, işlerini severek yapmaları anlamına gelmektedir. Mesleğe adanmışlık, bireyin sevdiği ve önemli bulduğu, zaman ve enerji bakımından mutlu olduğu bir etkinliğe karşı duyduğu ve hissettiği güçlü eğilimler olarak tanımlanabilir. Mesleğe adanmışlık kısaca belirtmek gerekirse, öğretmenin işini severek yapması ve bu işten zevk alması anlamına gelmektedir.

Öğretmenlerin mesleğe bağlılıklarının artırılması onların işlerini yüksek bir motivasyonla yapmaları anlamına gelmektedir. Böyle bir durumda, öğretmenlerin görevlerini daha etkili ve verimli yapmalarının önü açılacaktır. Mesleki bağlılıkları artan öğretmenler çocukları sever, öğrencileriyle ilgilenir, hoşgörülüdür, karşılıklı saygı kültürü oluşturmaya çalışır. Öğrencileri için iyi bir öğrenme ortamı oluşturur ve görevini ciddiye alır.

Bu araştırma, Samsun'daki resmi okullarda çalışmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin mesleğine adanmışlık düzeylerini belirlemek ve mesleğine adanma düzeyleri ile ilgili bilgi toplamak açısından önemlidir. Çünkü mesleki adanmışlığı yüksek öğretmenlerin iş yaşamlarında daha başarılı olduğu düşünülmektedir. İlgili öğretmenlerin uyguladıkları aile katılım stratejileri ile ilgili toplanan veriler ise

eğitimsel faaliyetlerin ilerleyen dönemde sağlıklı bir şekilde planlanması için veri sunmaktadır.

1.4. Sayıtlar

Bu çalışmada aşağıdaki sayıtlardan hareket edilmiştir:

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cevapları onların görüşlerini yansıtmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışmanın sınırlılıkları aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

1. Bu araştırma, Samsun ili merkez ilçeleri sınırları içerisinde bulunan resmi okullarda 2020-2021 eğitim öğretim yılında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Konuyla ilgili ulaşılabilen kaynaklar araştırmanın sınırını oluşturmaktadır.
3. Araştırma; kullanılan istatistiksel yöntemlerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bu çalışmada kullanılan kavramların operasyonel tanımları aşağıdaki gibidir:

Öğretmen: Mesleği bireylere bilgi öğretmek olan kimse. Diğer kullanımları: hoca, muallim, muallime (TDK, 2020). Bu çalışmada, okulöncesi öğretmeni, okulöncesi kurumlarda eğitim-öğretim işlerini yürüten kişi olarak tanımlanmaktadır.

Okul: Öğrencileri bedeni, zihni, ahlaki, manevi, sosyal ve kültürel nitelikler yönünden geliştirmeyi, demokrasi ve insan haklarına saygılı olmayı, çağımızın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatarak geleceğe hazırlamayı amaçlayan eğitim ve öğretim kurumudur (MEB, 2020). Bu çalışmada okulöncesi eğitim kurumları, bağımsız anaokulları ve resmi kurumlardaki anasınıflarıdır.

Mesleki adanmışlık: Bir işle gönüllü olarak uğraşma, mesleğiyle ilgili özveride bulunma ve kendini işe vererek odaklanma (Turhan, Demirli ve Nazik, 2012).

Aile katılımı: Ailelerin desteklenmesi, eğitilmesi ve eğitime katılımlarının sağlanmasına, çocukların deneyimlerinin, evleri ile eğitim kurumları arasındaki iletişim artışı ve sürekliliği ile arttırılmasına ve programların velilerin katılım ve katkıları ile zenginleştirilmesine yönelik sistematik bir yaklaşımdır. Aile katılımı, bilgi paylaşma ve ilişki kurma işlemidir (Cömert ve Güleç 2004).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öğretmenlerin mesleki adanmışlık ve uyguladıkları aile katılım stratejileri ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. Adanmışlık Kavramı

Toplumsal bir varlık olan birey, yaşantısında farklı gereksinim ve beklentilerini karşılamak için bazı grup ve topluluklar içinde yer alır. Bireyin içinde yer aldığı grup ve topluluklar ortak değer ve amaçlar etrafında örgütlenmiştir. Birey var olduğu sosyal ortamın amaç ve değerleriyle sağlıklı ve dengeli bir ilişki kurarak onun içinde yer almaya çalışır ve birden fazla amaç, değer ve normalara adanmış olması yaşantısının doğal bir parçasıdır (Celep, 2014). Yani birey kendi gereksinimlerini ve beklentilerini karşılamak için girdiği topluluk ve gruplarda var olabilmek ve varlığını sürdürebilmek için topluluk ve grupların amaçlarını gerçekleştirme çabası içine girer.

Adanmışlık, Ergun'a (1975) göre, bireyin bir şeyi yapmaya karar vermesi, inandığı bir şeye zamanını harcaması ve enerjisini vermeye istekli olmasıdır. Adanmışlığın altında yatan aidiyet duygusu, bireyin işine, çevresine veya herhangi bir nesneye ya da duruma karşı tutumunu etkiler. Celep'e (2014) göre, adanmışlık bireyin herhangi bir beklenti içinde olmadan elinden geleni yapması anlamına gelir ve aynı zamanda vakfетmek, bağlanmak ve bağlılık kavramları ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Malak Akdağ'a (2020) göre ise, adanmışlık bireyin gücünü belli bir amaca yöneltmesi ve o amaç doğrultusunda çaba sarf etmesidir ve kısa süreli kişisel ya da örgütsel hedefler olabileceği gibi uzun vadeli kariyer planlamaları için çaba harcamasıdır.

Rathbone'a (2006;Akt: Yavan, 2016: 281) göre, adanmışlık iş merkezli, olumlu, çalışanı işle ilgili tatmin eden ve süreklilik gösteren bir zihinsel durum olmasına karşın; Gill'e (2007; Akt: Yavan, 2016: 281) göre, etkili bilişsel bir durum olan adanmışlık belli bir nesne, olay ve iş merkezli kavram değildir. Bunun yansırı Ergun'a (1975) göre ise, örgütteki adanmış çalışan her an işinin gerekleriyle ilgilenir. Adanmışlık durumunun nesne, olay ve iş merkezli olduğu tartışılırken o daha çok zihinsel bir durum ve etkili bilişsel faaliyet olduğu ortak kanı olarak görülmektedir.

Türkiye'de yapılan çalışmalarda, adanmışlık kavramı için iki farklı adlandırma ile karşılaşılmaktadır. Tuncer (1995) ve Varoğlu (1993) bağlılık; Balcı (2000) ve

Celep (1998) adanmışlık olarak adlandırmaktadırlar (Balay, 2000). Bu araştırmada ise kavramın karşılığı olarak adanmışlık kavramı kullanılmıştır.

2.2. Adanmışlığın Boyutları

Bireylerin bir işe, amaca, hedefe uygun çaba harcaması olarak belirtilen adanmışlık; Khan'a (1990) göre, bilişsel, duygusal ve fiziksel olmak üzere üç boyutludur. Fiziksel adanmışlığı, çalışırken tüm gayreti, enerjiyi işe aktarmak ve çaba göstermek; bilişsel adanmışlığı, iş hakkında pozitif düşüncelere sahip olmak, işe ilgi göstermek ve merak duymak; duygusal adanmışlığı ise, iş yerinde işe yoğunlaşmak, işe dalmak olarak tanımlayabiliriz.

Rathbone (2006; Akt: Yavan, 2016: 281) adanmışlığı üç boyutta incelemiştir. Bu boyutlardan ilki olan canlılık, bireyin işte oldukça yüksek bir istekle çalışması ve çalışırken kendini iyi hissetmesidir. Ayrıca bireyin işi için gönüllü ve sürekli bir şekilde çaba harcaması durumudur. Adanmışlığın bir diğer boyutu bağlılık, bir bireyin işiyle güçlü bir bağ kurmasıdır. Coşku, ilham, gurur ve meydan okuma duygularını içeren bir durumdur. Son olarak adanmışlığın boyutlarından kendini verme ise; bireyin mutlu bir şekilde çalışırken yaptığı işe tam bir odaklanma gerçekleştirmesidir. Demir Balcı (2019) ise, adanmışlık kavramını uyum, özdeşleştirme ve içselleştirme boyutları adı altında ele almaktadır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, adanmışlık boyutları farklı adlandırmalar içermekle birlikte, ortak olarak mesleğe dair hissedilen duygular ve mesleğin algılanışı, mesleğe karşı harcanan çaba, emek ve mesleği icra ederken odaklanma gibi kavramlar etrafında tartışıldığı görülmektedir.

Bu çalışmada adanmışlığın boyutları çok boyutlu adanmışlık yaklaşımı doğrultusunda ele alınacaktır. Celep'e (2014) göre çok boyutlu adanmışlık yaklaşımı, örgütü paydaş unsurların oluşturduğu bir durum olarak ele alırken, bu paydaşların birleşimiyle ortak amaç ve bütünlüklü bir değer oluşmaktadır. Bu nedenle bir örgütte adanmışlık boyutları incelendiğinde, örgütsel adanmışlık, işe adanmışlık ve mesleki adanmışlık olarak üç boyutta ele alınmaktadır. Balay'a (2014) göre, yönetime adanma da örgütsel adanmışlığın boyutu olarak ele alınmalıdır. Böylece adanmışlığın boyutları, örgütsel adanmışlık, işe adanmışlık, mesleğe adanmışlık ve yönetime adanmışlık olarak sınıflandırılmaktadır.

Genel olarak adanmışlık kavramının alt başlıkları; örgütsel adanmışlık, işe adanmışlık, mesleki adanmışlık, çalışma ve iş arkadaşlarına adanmışlık olarak adlandırılmaktadır. Bu kavramlar zaman zaman birbirlerinin yerine kullanılabilmektedir (Malak Akdağ, 2020: 30).

Bu araştırmada adanmışlığın örgütsel adanmışlık, mesleki adanmışlık, işe adanmışlık ve çalışma grubuna bağlılık süreçleri incelenmiştir.

2.2.1. Örgütsel Adanmışlık

Çalışanların kendilerini örgütün hedeflerine adanmasını ifade eden bir kavram olan örgütsel adanmışlık (Özeren ve diğerleri 2019); Yavan'a (2016) göre, amaca ulaşmak için olan içsel bir motivasyon durumudur. Yani amaca ulaşma konusunda sürekli yönlü davranışları garanti haline getiren bir durumdur. Örgütsel adanmışlık Budak'a (2009) göre ise, çalışanların örgüte katılım göstermesi ve örgütsel üretim için çaba göstermesidir. Bununla birlikte çalışanın var olduğu örgütte gösterdiği çalışma temposunun oldukça iyi düzeyde olduğu konusunda bilgi sağlamaktadır. Bu tanımlardan yola çıkarak çalışanların çalıştığı örgütün amaçları ve hedefleri için gösterdiği çaba, onun örgütüne adanmışlığının bir göstergesi olarak algılanabilir.

Bir çalışanın bulunduğu örgütte adanmışlık düzeyini gösteren örgütsel adanmışlık kavramı, bazı araştırmacılar tarafından örgütsel bağlanma olarak ele alınmaktadır. Çöl'e (2004) göre, örgütsel bağlılık, çalışanın örgütü ile bütünleşerek, içinde bulunduğu örgütün başlangıç ilkelerini, var olma amacını ve bu doğrultuda oluşan değerlerini benimsemesi durumudur. Bununla birlikte çalışan örgütsel bağlılık hissettiğinde örgütün verimi için çaba harcar ve bulunduğu örgütte çalışmaya devam etmek için istek duyar. Ayrıca çalışanın bulunduğu örgütün amaç ve değerlerine bağlanma durumunun yanı sıra, maddi bir beklenti haricinde, bu amaç ve değerleri hayata geçirmek için kendi rolüne uygun çaba gösterme durumudur (Celep, 2000).

Tanımlara bakıldığında, örgütsel adanmışlık ve örgütsel bağlılık çalışan tarafından o örgütün amaç ve hedefleri için çaba göstermek, örgüte karşı sorumluluk hissetmek, örgütle bütünleşmek olarak algılanmaktadır. Bununla beraber, Bayram'a (2005) göre, örgütsel bağlılık kavramı; çalışanların örgütte kalmak istemeleri, çalıştıkları örgüte karşı sadakatli ve sorumlu tutumları, örgütün verim, çıkar ve başarısı ile özdeşleşerek örgütün başarısı için ortaya koyduğu ilgi ve çabalardır. Aynı

zamanda örgütsel bağlılık ya da adanmışlık, belirli bir organizasyonla özdeşleşmenin ve organizasyona dahil olmanın yanı sıra çaba sarf etme ve bulunduğu organizasyonda kalma istekliliği anlamına da gelmektedir (Aranya ve Ferris, 1984). Bir örgütte çalışan bireyin örgütsel adanmışlığı gerçekleştiğinde, çalışan örgütün verimli bir şekilde çalışması için sorumluluk hisseder, örgütün başarısı için çaba harcar ve örgütte kalmak için istekli olur.

Örgütsel adanmışlığı eğitim örgütleri açısından ele alan Celep'e (2000) göre, öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı; okula, çalışma grubuna, mesleğe ve öğretim işlerine adanma olmak üzere dört boyutta gruplandırılmaktadır. Bu boyutlardan okula adanma; öğretmenlerin çalıştıkları kurumun amaçlarını kabul ederek bu amaçlara inanmaları, okulda bulunma isteği, okulun başarısı için elinden gelen çabayı göstermesi, okuldaki idari işlemleri onaylamasıdır. Çalışma grubuna adanma, öğretmenlerin kurumdaki diğer çalışanlarla birlikte olmaktan hoşnutluk duyması, okuldaki diğer öğretmenler ve diğer personel ile dostane ilişki kurması, onlarla özdeşleşmesi ve onlara bağlılık duymasıdır. Mesleğe adanma; öğretmenlerin mesleklerinin gerektirdiği rollerini etkin bir biçimde gerçekleştirmeleridir. Örgütsel adanmışlığın son boyutu olan öğretim işlerine adanma ise, öğretmenlerin öğretim işlerine karşı tutumu ve bu işlerin zihinsel olarak onu meşgul etmesi durumu olarak ifade edilmektedir.

2.2.2. İşe Adanmışlık

Terlemez'e (2012) göre, işe adanma Türkçe çalışmalarda işe cezp olma, işe gönülden adanma durumu, işle bütünleşme, işe bağlanma ve işe adanma şeklinde ifade edilebilirken, yabancı literatürde "job-work-employee-organizational engagement" şeklinde ele alınmaktadır.

Literatürde işe adanmışlıkla ilgili daha çok Kahn'ın (1990) tanımının kullanıldığı görülmektedir. Ona göre, çalışanların fiziksel, duygusal ve zihinsel bağlamda işlerini tam olarak benimsemelerine işe adanmışlık denmektedir (Kahn, 1990). İşe adanma kavramı; işe sarılma olarak da adlandırılmakla birlikte, işgörenin işindeki etkililik durumunun günlük yaşantısını meşgul etme derecesi, işgörenin psikolojik olarak işiyle özdeşleşme durumu ve işin işgörenin benlik bilinci üzerindeki etkisi olarak ele alınmaktadır (Celep, 2000). İşe adanma, Balay'a (2014) göre, bir bireyin deneyimlerinin iş durumlarına işlenmesi olarak ifade edilmekte iken

Bilgiç'e (2018) göre ise, ilgili, bağlı, tutkulu ve hevesli olma gibi iş ile ilgili duygusal kavramları ifade etmektedir.

Terlemez'e (2012) göre, işe adanmanın yüksek olduğu örgütlerde rakip örgütlere karşı rekabet avantajı sağlama ve iş görenlerde yüksek verim alma durumu söz konusudur. Bununla birlikte "işe adanmışlık, duygusal, bilişsel ve fiziksel adanmışlık olmak üzere üç başlık altında sınıflandırılmaktadır." (Bilgiç, 2018: 18).

2.2.3. Mesleki Adanmışlık

Mesleki adanmışlık kavramı; kişinin mesleğine yönelik tutum ve davranışlarıdır (Blau, 1985: 278). "Bireylerin meslekleri ile aralarında geliştirdikleri psikolojik ilişki ve mesleklerine yönelik duygusal tepkiler", (Meyer ve Allen, 1991; Akt: Tak ve Çiftçioğlu; 2009) ve "işgörenin, mesleğinin gerektirdiği amaç ve değerlerine uygun davranma isteği ve mesleki rollerini etkin olarak yerine getirme beklentisidir" (Eroğlu, 2007: 34). Ayrıca mesleki bağlılık, bireylerin arasında mesleğine bağlılık duygusu anlamına gelir ve bu bağlılık alanı, o meslekte olmaktan gurur duymak ve kendini o meslekte geliştirmek için istek duymak olarak iki temel bileşeni içermektedir (Shukla, 2014). Yani mesleki adanmışlık bir işgörenin kendi mesleği ile ilişkili algısı, mesleğe karşı hissettiği duygular ve mesleğinin gerektirdiği becerileri yapmak için gösterdiği çabalarıdır.

Aranya ve Ferris'e (1984) göre, mesleki adanma, belirli bir mesleğe bağlılık ve özdeşleşme, aynı zamanda meslek adına çaba gösterme istekliliği ve mesleğe üyeliği sürdürme arzusu anlamına gelmektedir. Aynı zamanda mesleğe adanma, işgörenin mesleğe yönelik tutumu ve mesleği için gerekli rol ve davranışları sergilerken, mesleğin belirlenen amaç ve değerlerini göz önüne alarak, etkili bir tutum göstermesi durumu olarak anlaşılmaktadır (Celep, 2000).

Kozikoğlu ve Senemoğlu'nun (2018) yaptığı çalışmaya göre, mesleki adanmışlığın alt boyutları mesleğe bağlılık, öğrenciye adanmışlık ve özverili çalışma olarak tespit edilmiştir

2.2.4. Çalışma Grubuna Bağlılık

Randal ve Cote'ye (1991; Akt: Balay, 2014) göre, çalışma arkadaşlarına bağlılık; bireyin kendisini örgütün diğer üyeleriyle özdeşleştirmesi ve örgütün diğer

üyelerine karşı bağıllık duygusu hissetmesi olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca çalışanların iş arkadaşları ile özdeşleşmesi, onlarla sosyal katılım ve dayanışma durumu içerisinde bir bağıllık oluşturması durumudur (Karagöz, 2007).

Çalışma grubuna bağıllığı yüksek olan bireyler çalışma arkadaşlarıyla birlikte olmayı, onlarla belirli şeyler paylaşmayı, işlerde onlara yardım etmeyi ve onlarla aynı ortamlarda çalışmayı tercih ederler (Ertekin, 1978: 14). Onların bu durumu da örgütlerine ve mesleklerine olan bağıllığını önemli oranda etkiler (Balay, 2014). Örgüt çalışanlarının gösterdiği ekstra çaba veya paylaşılan değerler, çalışma arkadaşlarıyla olan pozitif yönlü ilişkiyle de yakından ilgilidir. Çalışma ve iş arkadaşlarına hissedilen bağıllık, kişilerin adanmışlık düzeyini olumlu yönde etkilemektedir (Karagöz, 2007: 21).

Çalışma grubuna adanmanın dayanakları, örgütteki diğer çalışanlarla kurduğu toplumsal ilişkilerinin değer ve amaçlarından oluşmaktadır. Çalışma grubuna adanma, özdeşleşme ve bağıllık duygusunu yansıtmakta ve birlikte çalıştığı bireylerle bir arada bulunmaktan hoşlanması, çalışma grubuna adanmasını artırmaktadır (Eroğlu, 2007). Okul ortamında çalışanların birlikte çalıştıkları insanlara bağıllık düzeyleri, onların mesleklerine ve kurumlarına bağıllık düzeylerini etkileyebilmektedir (Balay, 2014).

2.3. Mesleki Adanmışlık Kavramı

Bu bölümde mesleki adanmışlık kavramının tanımı yapılarak, mesleki adanmışlık boyutları ele alınmıştır. Mesleki adanmışlık boyutları olarak ele alınan mesleğe bağıllık, öğrenciye adanma ve özverili çalışma kavramları üzerinde odaklanılarak mesleki adanmışlığın önemi açıklanmaya çalışılmış ve eğitim örgütlerinde mesleki adanmışlığın önemi üzerinde durulmuştur. Son olarak mesleki adanmışlığı etkileyen faktörler açıklanarak mesleki adanmışlık ile ilgili yapılan alan yazın çalışmalarına göz atılmıştır.

2.4. Mesleki Adanmışlığın Tanımları

İlgili alan yazını incelendiğinde, Greenhaus mesleki adanmışlığı “bireylerin bir işe ya da bir kariyere önem vermeleri” olarak tanımlarken, bugünkü anlamda ilk olarak Morrow (1983) tarafından kavramsallaştırıldığına dikkat çekilmektedir (Tak ve Çiftçioğlu, 2009: 36). Aynı zamanda bireyin, belli bir alanda beceri ve uzmanlık

kazanmak amacıyla yaptığı birtakım çalışmalar sonucunda, mesleğinin öneminin artması ve mesleğini hayatının merkezine koymasındır (Baysal ve Paksoy, 1999).

Mesleki adanmışlık, bir işle gönüllü olarak uğraşma, özveride bulunma ve bu işe odaklanarak kendini verme olarak ifade edilmektedir. Kişilerin meslekleri ile ilgili emekleri ve gayretleri mesleki adanmışlık düzeyleri ile yakından ilişkilidir (Turhan, Demirli ve Nazik, 2012). Aynı zamanda mesleğe adanmışlık, özverili çalışma ve işe odaklanma kavramlarıyla da ilişkilendirilebilir ve ayrıca tükenmişliğin tam tersi olarak ifade edilebilir (Kanste, 2011: Akt. Yıldırım, 2019: 17). Bununla birlikte; bireyin mesleğinin gerektirdiği amaç ve değerlerine uygun davranış sergilemesi ve gerekli rolleri yerine getirirken etkin ve verimli olması durumu, etkin bir şekilde yerine getirme beklentisidir (Eroğlu, 2007). Dolayısıyla, bir meslekte çalışan bireyin işle ilgili çaba ve gayreti onun mesleki adanmışlığını göstermektedir. Ayrıca mesleki adanmışlık durumu çalışanların ortaya koydukları performansı belirleyen önemli faktörlerdendir (Çetin, 2016).

2.5. Mesleki Adanmışlık Boyutları

İlgili literatür incelendiğinde, mesleki bağlılığın boyutları ile ilgili farklı sınıflandırmaların yapıldığı görülmektedir. Greenhaus'a (1971) göre, mesleki bağlılığın faktör yapısının 3 faktörden oluştuğu görülmektedir. Bunlar; işe yönelik genel tutum, mesleki planlama düşüncesi ve işin göreceli önemidir. İşe yönelik genel tutum, işe yönelik değer ve yargıları içermektedir. Mesleki planlama düşüncesi, meslekte ileriye dönük ifadeleri içerirken, işin göreceli önemi ise iş ve iş dışı etkinliklerin tercihlerinin ortaya konulmasını kapsamaktadır (Çalık, 2019).

Schaufeli vd. (2003) mesleki bağlılığı; azim, kendini adama ve benimseme olarak üç ögeyle açıklamışlardır (Akt: Bilgiç, 2018). Shukla'ya (2014) göre ise, mesleki bağlılık boyutları; öğrenciye bağlılık, topluma yönelik taahhütler, mesleğe bağlılık, profesyonel eylemler için mükemmelliğe ulaşma taahhüdü ve temel değerlere bağlılık olarak tanımlanmıştır. Bununla birlikte Çelik'in (2008), çalışmasında, mesleki adanmışlık kavramı, mesleği sevme, gayret gösterme, değer verme, toplumsal statü ve zorlama olmak üzere beş faktörlü bir yapı ile ele alınmıştır.

Kozikoğlu ve Senemoğlu'nun (2018) yaptığı çalışmada, mesleki adanmışlığın alt boyutları mesleğe bağlılık, öğrenciye adanmışlık ve özverili çalışma olarak tespit

edilmiştir. Kişinin kendisini adanmış hissetmesi için öncelikle gerekli bir takım psikolojik koşullar vardır. Yapılan işin anlamlı olması, işletmeye güven duyulması ve kaynakların erişilebilir olması bu koşullardır. Bununla birlikte örgüt ve örgütteki kişi ve grupların birbiriyle olan ilişkileri de adanmışlığı etkilemektedir. Kişilerin kendi üstlendiği rollerle birlikte işiyle ilgili yüklenen rolleri farklı olduğu için örgütsel adanmışlık düzeylerinin de birbirinden farklı olacağı öngörülmektedir (Khan, 1990).

Bu çalışmada mesleki adanmışlığın boyutları mesleğe bağlılık, öğrenciye adanmışlık ve özverili çalışma olarak ele alınmıştır.

2.5.1. Mesleğe Bağlılık

Mesleğinin gerektiği rolleri etkin yapma anlamına gelen mesleki adanma, işörenin meslek için çaba göstermesi, mesleki değerlere ve etik kurallara bağlılık duyması olarak ifade edilmektedir (Celep, 2000; Tak ve Çiftçioğlu, 2008). Kozikoğu ve Senemoğlu'na (2018) göre ise, bireyin kendini ait hissettiği mesleğini gurur duyarak ve severek yaptığını gösterirken aynı zamanda mesleğinde süreklilik göstermesi anlamına gelmektedir. Ayrıca mesleki bağlılık durumu, kişilerin meslek öğrenirken aldıkları eğitimle başlamakta ve meslek yaşantısı süresince güçlü bir şekilde devam etmektedir (Tak vd., 2009). Yani mesleki adanma durumu mesleğe hazırlık süreciyle başlayıp, meslekte geçen süre boyunca kişinin meslekle ilgili olumlu duygular besleyerek mesleğini sürdürmesine yardım etmekte ve kişide mesleğinde kalma isteği uyandırmaktadır.

Mesleklerine çok bağlı olan kişilerin, mesleklerinde nitelik sahibi kişiler oldukları söylenebilmekle birlikte; mesleğinden gurur duyan, etik değerlere önem veren ve mesleğini her yönüyle benimseyen kişilerin, bu mesleklerinde olması gereken nitelikleri taşıdıkları görülmektedir. Ayrıca bireyde meslekle alakalı olumlu düşüncelerin varlığı mesleki niteliklerin var olduğunu ortaya koymaktayken, olumsuz düşünceler ise bu niteliklerin olmadığını göstermektedir (Şişman ve Acat, 2003). Böylece mesleğine bağlı olan bireylerin mesleklerinde etkili, verimli ve başarılı olması beklenebilir.

Eğitim örgütlerine baktığımızda, eğitim işgöreni olan öğretmenler bağlılık gösterdiklerinde, en iyi nasıl öğreteceklerini ve etkili öğrenmeyi nasıl

gerçekleştireceklerini dikkate alırlar, çeşitli yenilikçi öğretim yöntemlerini benimserler (Shukla, 2014). Mesleki bağlılığı yüksek olan öğretmenlerin eğitimin amaçlarına uygun davranış geliştirme eğilimlerinin eğitimsel amaçlar açısından olumlu sonuçlar elde etmesi beklenmektedir.

2.5.2. Öğrenciye Adanmışlık

Öğrenciye adanma durumu öğrencilerin gelişiminin sağlıklı gelişmesi ve gerçekleşmesi için var olan imkanları kullanarak yeni imkanlar yaratmak, zaman veya mekan sınırı olmaksızın her zaman ve her durumda elinden gelenin en iyisini yaparak öğrencileri desteklemektir (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018). Bununla birlikte öğrencilerinin gelişimsel süreçleriyle yakından alakadar olarak, başarıyı sağlayıcı, hedeflenen öğrenme için uygun yöntem ve metodlar geliştirme çabalarını içerir (Örer, 2020). Unutulmamalıdır ki çocukların kendilerini ve ihtiyaçlarını hassasiyetle anlayan öğretmenlere ihtiyaçları vardır. Öğrencilerin içgüdülerini, öğrenme ihtiyaçlarını ve eğilimlerini, kapasitelerini ve yeteneklerini anlayan öğretmenler tarafından yetiştirilmeleri gerekmektedir (Shukla, 2014).

Bir okul içinde öğrenci üzerinde en büyük etkiyi oluşturan kişi öğretmen olduğuna göre, öğretmenin öğrenciyi etkilemesi bazen öğrencinin okulu çok sevmesi ve okula uyum sağlaması gibi olumlu sonuçlar doğurabilmektedir. Tabii ki böyle bir etkide öğretmenin değerleri, inançları, kişilik özellikleri ve mesleki niteliklerinin önemli bir yer tuttuğu görülmektedir (Celep ve Bülbül, 2003).

2.5.3. Özverili Çalışma

Özverili çalışma, çalışanların kendi meslekleri ile ilgili gelişmeleri sürekli olarak takip etmeleri ve gelişmeler doğrultusunda eksiklerini gidererek mesleki gelişimlerini sağlamak için çaba sarf etmeleridir (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018). Çalışanlar, mesleki alanda gelişmeleri takip ederek var olan mesleki yeterliliklerini artırma çabasına girmektedirler.

Kurumların başarısında, çalışan bireylerin çabaları oldukça önemli bir yer tutmakla birlikte, çalışanların örgütteki yönetimle ve verilen görevler dışındaki çabalarının da önemli olduğu görülmektedir. Çalışanların örgüte katkı sağlamalarının artırılması yönünde de çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalarda, çalışanların

kendilerine verilen görevlerin yanı sıra kendi istekleriyle örgüte nasıl katkı sağlamaları gerektiği konusu öne çıkmaktadır. Yapılan araştırmalarda, özverili çalışmayı temin etmek için genelde çalışanın motivasyonuna, iş doyumuna ve örgüte bağlılığına ağırlık verildiği gözlenmektedir (Yıldırım, 2019: 20).

Turhan, Demirli ve Nazik'e (2012) göre, bir kurumdaki öğretmenlerin yaptıkları işte elde ettikleri başarılar, bu kurumla aralarında doğrudan bir ilişki oluşturmakta ve öğrencilerin başarıları ve gelişimleri için harcanan enerji belirlenen en önemli unsurdan biri olarak görülmektedir. Bununla birlikte Yıldırım'a (2019) göre, eğitim açısından en büyük rol öğretmene düşmektedir. Çünkü öğretmenlik bireylerin niteliklerini artırmada oldukça önemli bir yere sahiptir.

2.6. Mesleki Adanmışlık Kavramının Önemi

Mesleki adanmışlık, çalışanların yaptıkları işle ilgili hissettikleri bir durum olmakla birlikte (Sağsan ve Fırtına, 2015), mesleğinin gerektirdiği amaçlara ve rollere uygun bir biçimde davranma isteği duyma, amaç ve rolleri yerine getirme çabasıdır (Eroğlu, 2007). Mesleki adanmışlık düzeyi, çalışanların meslekteki performanslarını belirleyen ve etkileyen bir faktör olmasının yanısıra onların meslekleriyle ilgili gayretleri ve çabalarıyla da yakından ilişkilidir (Çetin, 2016). Ayrıca Bilgiç'e (2018) göre, çalışanların mesleki adanmışlık durumları onların meslekte iş yapma derecelerini etkilemektedir. Mesleki adanmışlığı yüksek çalışanlar işlerini yapmak ile ilgili gayret gösterir ve yoğun çaba harcarlar.

Mesleğine adanmış kişilerin toplumsal yaşamda oluşturdukları kişilik ve roller, mesleki kimliklerinin oluşmasına etki etmekte ve mesleğe uygun geliştiren kimlikler ve roller oluşturma konusunda etkili olmaktadır. Ayrıca mesleğine adanmış çalışanlar, mesleği için gerekli davranışları ve mesleğe uygun rolleri sergilerler. Mesleğinde gerekli roller geliştirdikçe çalıştığı yerde tatmin olan bir birey, kendisini mesleğine daha fazla adar (Sağsan ve Fırtına, 2015). Mesleki adanma durumu, meslekte sergilediğimiz davranışlarımızı etkilemekte ve mesleki doyum yaşanmakta, bu durum mesleki adanmışlık düzeyinin arttığı anlamına gelmektedir. Yani mesleki adanmışlık ve iş tatmini birbirini etkileyen süreçlerdir denebilir.

Bir kurumda çalışan bireyin mesleki kariyer ve gelişimi için araştırma içinde olması ve eksiklerini gidermeye çalışması, ayrıca çalıştığı işte var olan yeteneklerini

ortaya koyarak işte gerekli olan özelliklerini kullanabiliyor olması, mesleki adanmışlık düzeyinin yüksek olduğunu gösterir. Gösterdiği yoğun çabayla birlikte, işgören mesleğini sürdürmekte, mesleğinden ayrılma davranışı sergilememekte ve meslekte kalma isteği de yüksek olabilmektedir (Tak ve Çiftçioğlu, 2009). Mesleki adanmışlık durumu ve işte kalma davranışı arasında ilişki olduğu görülmektedir.

2.7. Eğitim Örgütlerinde Mesleki Adanmışlık

Günümüzde eğitim, toplumun ve toplumu oluşturan bireylerin sosyal ve ekonomik gelişimi için önemli bir parametredir. Eğitimde toplumsal mutluluk ve refah seviyesini artırarak eğitim sürecinde bireylere bilgi, beceri ve tutum kazandırmak amaçtır. Amaçlanan istendik becerileri kazandırmak, önemli ölçüde öğretme-öğrenme sürecindeki etkinliklere ve etkinliklerin niteliğine bağlıdır. Eğitimde, öğrenme faaliyetini sağlamada öğretmen önemli bir rol oynar. Bu nedenle eğitimsel amaçların gerçekleştirilmesi, eğitimsel etkinlikler ve etkinliklerin niteliği öğretmenlere bağlıdır (Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020). Eğitim sürecinde öğretmen eğitimsel amaçları gerçekleştirmede önemli bir etkidir.

Eğitim örgütlerine baktığımızda, öğretmenlerin mesleki adanma durumu, yaptıkları işte elde ettikleri başarılarla ve kurumla aralarında kurulan ilişkiyle doğrudan ilgilidir. Yani öğretmenlik mesleğine adanma öğretmenlerin performansında etkilidir ve bu durum da öğrencilerin başarıları ve gelişimleri için harcanan enerji ile kendini göstermektedir (Turhan, Demirli ve Nazik, 2012). Kavgacı'ya (2014) göre, öğretmenin işle bütünleşmesi, öğretmenin çalışma esnasında işe yoğunlaşması ve kendini güçlü hissetmesi anlamına gelen mesleki adanmışlık; öğretmenlerin işine bağlı olması, eğitimin amaçlarına ulaştığına inanması anlamına gelmekte, onun yaptığı işle ilgili olumlu tutum geliştirmesini sağlamaktadır. Kısaca öğretmen kendi işiyle her yönden bütünleşecektir.

Eğitim örgütleri açısından amaçları gerçekleştirmede önemli bir unsur olan öğretmenlerin mesleki adanmışlığı oldukça önem arz etmektedir. Celep'e (2014) göre, mesleki adanmışlığı yüksek düzeyde olan öğretmen, öğretmenlik mesleğinin gerekliliklerini yerine getirmek için çaba sarf edecek ve öğretmen-öğrenci iletişimi de mesleğin değerleri doğrultusunda gerçekleşecektir.

Ayrıca öğretmenlerin eğitimsel faaliyetlerde başarılı olabilmeleri için öncelikle mesleklerine yönelik olumlu tutumlar içerisinde olması, mesleklerini sevmesi ve mesleklerine bağlı bireyler olması oldukça önem arz etmektedir. Mesleğini sevmeyen ve ona bağlı olmayan bir öğretmen, mutsuz ruh halindedir ve öğrencilere istedik davranış geliştirme konusunda isteksizdir. İsteksiz öğretmen mesleğini etkin ve başarılı bir şekilde gerçekleştiremez. Bu sebeple onların mesleklerine bağlı olması eğitimin kalitesi açısından önemlidir (Erçek, 2018).

Sonuç olarak mesleki adanmışlık düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin eğitimsel amaçları gerçekleştirmek için çaba harcayacakları düşünülmektedir. Mesleğiyle bütünleşmiş ve bu konuda sorumluluk hisseden öğretmenler, eğitimin etkili olmasını sağlayacak özveride bulunacak ve böylelikle eğitimsel faaliyetlerin sağlıklı sonuçlarının ortaya çıkmasına imkan sağlayacaktır.

2.8. Mesleki Adanmaya Etki Eden Faktörler

Mesleğe adanmışlığı etkileyen pek çok değişken vardır. Bireyin örgütüne, işine ve ailesine bağlılığı bunların başında gelmektedir. Bu değişkenler arasındaki ilişkiler mesleki adanmışlığı geliştirebileceği gibi onu destekleyen veya engelleyen bağlılık biçimlerinin ortaya çıkmasına da neden olabilmektedir (Bengiligray ve Sönmez, 2011). Ayrıca bir işgörenin mesleki adanmışlık davranışı, halihazırdaki iletişim biçimiyle, yaptığı iş ve işgörenlerle, yaptığı işin kalitesiyle ve birlikte çalıştığı arkadaşlarının ilgi, tutum ve davranışlarıyla ilişkilidir (Sağsan ve Fırtına, 2015; Greenfield vd., 2008'den akt. Çetin, 2016).

Celep'e (2000) göre, öğretmenlerin eğitim kurumundaki adanmışlık düzeyleri; okul ve öğretmenler arasındaki etkileşime, öğretmen ile öğrenciler arasındaki iletişime, yapılacak işlerin nasıl bir niteliğe sahip olduğuna ve öğretmenlerin mesleğini ne derece iyi algıladığına bağlıdır. Aydın'ın (2010) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarına etki eden etmenler; işin gerçekleştirilme sürecine katkı koyma, işi gerçekleştirme çabası, işin gerçekleştirme durumlarında doyum yaşama, örgütsel faaliyetleri gerçekleştirirken beklenen rollerden daha fazlasını gösterme ve örgüte karşı duyulan bağlılık hissi olarak sıralanmıştır. Mesleki bağlılığa en fazla etki eden etmenlerin ise örgütsel bağlılık ve işe katılım olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin mesleki bağlılıklarıyla ilişkili yapılan diğer bir araştırma incelendiğinde, Erçek'e (2018) göre, mesleki adanmayı etkileyen etmenler; öğretmenlerin yaş, mesleki kıdem, terfi ve liyakat sistemi, ödül ve ceza, iş tatmini, yöneticiden tatmin olma ve yöneticinin liderlik vasıfları, aldığı ücret, çalışma koşulları, örgüt kültürü ve iklimi, örgütsel kanallar ve iletişim, örgütsel yurttaşlık, örgütsel rekabet, eğitim seviyesi, branş, meslek sevgisi, performans değerlendirme ve buna benzer değişkenler olarak saptanmıştır.

Adanmışlığı etkileyen faktörlerle ilgili birçok etken olduğu saptanmıştır (Bilgiç, 2018). Bunlardan bazıları: yaş, cinsiyet, işteki deneyim, örgüte güven ve adalet durumu, iş tatmini, rol çatışması, özerklik, katılım, örgütsel destek, iş güvenliği, yapılan işin önemi, medeni durum, işinde tanınma, çaresizlik, işletmenin çalışana sundukları, terfi, tanımlama, liderlik davranışları, dışarıdaki iş imkânları, çalışanlara verdiği değerler olarak görülmektedir.

Sonuç olarak mesleki adanma durumunu etkileyen etmenler incelendiğinde, kişiden ve örgütten kaynaklanan etmenler olarak ele alınabilir. Bu nedenle bu çalışmada mesleki adanmışlığı etkileyen etmenler, kişinin kendisinden kaynaklı olan kişisel faktörler ve örgütsel yapı ve unsurlardan kaynaklı olan örgütsel faktörler olarak iki faktörlü yapı olarak ele alınıp incelenmiştir.

2.8.1. Kişisel Faktörler

Mesleki adanmışlığı etkileyen kişisel etmenlerin kişinin kendisinden kaynaklı etmenler olduğu görülmektedir. Malak Akdağ'a (2020) göre, mesleki adanmışlığı etkileyen kişisel etmenler yaş, meslekte geçirilen süre, kişinin eğitim düzeyi, cinsiyeti ve ırkıdır. Ayrıca çalışanın kişisel bazı durumları yine onun adanmışlık durumunu etkilemektedir. Bunlar çalışanın örgütünde çalışma için geçirdiği zaman, çalışanların karakter özellikleri ve evli olup olmama durumlarıdır (Bilgiç, 2018; Tsui ve Cheng, 1999). Mesleki adanmışlığı etkileyen kişinin kendinden kaynaklı unsurlar, pozitif yönde yapılan öze yönelik değerlendirmeler olarak ifade edilmektedir. (Bilgiç, 2018).

Ayrıca Bilgiç'e (2018) göre, pozitif yönlü olan öze dair değerlendirmelerde, bireyin bireysel olan yetenek durumları, kendi hedeflerini oluşturmada, çalışma yaşamındaki iş yapma kapasitesini arttırmada ve böylece iş yapma için daha istekli

olarak olumlu duygular geliştirmede ona yardımcı olmaktadır. Olumlu duygular geliştiren bireyin, iş Őreçlerinde doyumuna ulaşması ve tatmin duygusu yaşaması olağandır. Kendi kişisel birimlerini artıran birey kendine yōnelik saygı anlamında da pozitif yōnlü bir duygu geliştirir.

2.8.2. Örgütsel Faktörler

Mesleki adanmışlığı etkileyen örgütsel etmenler örgütün yapısına dair etmenleri işaret etmektedir. Örgüt büyüklüğü, örgütteki çalışanların yaptıkları işlerin nitelikleri ve özellikleri, yönetim tarzı ve liderlik anlayışı, çalışanların aldıkları ücret durumu, örgütün çalışanlara verdiği ödüller, takım çalışmasının varlığı, çalışanların rollerinin belirsizliği ve ortaya çıkan çatışmalar, işe adanmayı etkileyen temel örgütsel faktörlerdir (Karahana, 2008). Bununla birlikte görevden beklenen roller, örgüt yöneticilerinin çalışanlara karşı tutumu, işgörenin beklentilerinin karşılanma derecesi, adil ücret dağılımının varlığına duyulan inanç da kişilerin örgüte olan adanmışlık seviyelerini etkilemektedir (Karagöz, 2007).

Ayrıca bireyi destekleyici ya da rekabetçi davranışlara yōnlendirebilen iş yeri arkadaşlıkları adanmışlık üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Bu etkinin olumlu ya da olumsuz olması arkadaşlıkların niteliğine göre değişebilmektedir (Karagöz, 2007). Ayrıca örgütteki çalışma grubunun içinde yer alan yöneticilerin davranışları ve tutumu mesleki adanmışlığı etkilemektedir. Yavan'a (2016) göre, yönetici çalışanlara karşı olumlu bir tutum içindeyse, çalışanların güven duygusunu hissetmeleri daha kolay olmakla birlikte bu durum çalışanların fikirlerini açıkça söyleyebilmeleri ve yeteneklerini geliştirmeleri için teşvik edici olabilmektedir. Böyle bir durum okul yöneticilerinin seçim ve yetiştirilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

2.9. Mesleki Adanmışlık ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Schaufeli ve arkadaşları (2002), mesleki adanma durumu ile mesleki anlamda hissedilen tükenmişlik durumunun birbirine zıt ifadeler olduğunu belirtmişlerdir. Mesleki adanmışlık yüksek durum gösterdiğinde, mesleki olarak hissedilen tükenmişliğin düşük seyrettiğini ortaya koymuşlardır.

Tsui ve Cheng'e (1999) göre, kurumun sağlık faktörleri olan kurumsal bütünlük durumu, moral ve ilgi öğretmenlerin adanmışlığını etkilemektedir. Ayrıca öğretmenin kişisel özellikleri de adanmışlık durumuyla ilgilidir. Bunlar okuldaki

pozisyon, medeni durum ve meslekteki hizmet süresi gibi kişisel faktörler olarak ele alınabilir. Ayrıca okulda örgütsel sağlık ve öğretmenlerin adanmışlık durumu arasındaki ilişki, öğretmenlerin kişisel özelliklerine bağlı olarak değişmektedir.

Çelik'in (2008) bir çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin mesleklerini sevdiği, mesleklerine değer verdiği ve yapmış oldukları mesleklerinde başarılı olmaya gayret gösterdikleri bulgularına ulaşılmıştır (Turhan vd., 2012).

Güner'in (2006) öğretmenlerin adanmışlığı ile ilgili yapmış oldukları bir çalışmada, öğretmenlerin mesleki adanmışlıklarının onların sebat etme, karşı cinsle kurduğu ilişkiler, başarıya ihtiyacı, gösteriş ve değişiklik gibi kişisel özelliklerinden etkilendiği bulgularına ulaşılmıştır. Buna ilave olarak, öğretmenlerin kişisel ve mesleki tutumları, onların örgütsel davranışlarını yordamaktadır.

Aydın'ın (2010) öğretmenlerin mesleki bağlılığı üzerine yaptığı araştırmada, mesleki bağlılık durumuna etki eden etmenler: işin gerçekleştirilme sürecine katkı koyma, işi gerçekleştirme çabası, işin gerçekleştirilme durumlarında doyum yaşama, örgütsel faaliyetleri gerçekleştirirken beklenen rollerden daha fazlasını gösterme ve örgüte karşı duyulan bağlılık hissi olarak tespit edilmiştir. Mesleki bağlılığa en fazla etki eden etmenlerin ise örgütsel bağlılık ve işe katılım olduğu saptanmıştır.

Eroğlu'nun (2007) yaptığı öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı ve onların motivasyon unsurları ile ilgili olduğuna yönelik araştırmada, öğretmenlerin adanma durumları ve bu durumun düzeyinin onlara uygulanan yönetimsel süreçler ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bilgiç (2018) çalışanların mesleğe adanmışlık durumları ve onların işten ayrılma niyetleri ile ilgili araştırmasında; katılımcıların mesleğe adanmışlık ve işten ayrılma niyeti seviyelerinin ortalama düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca çalışanların mesleğe adanmışlık seviyeleri arttıkça onların işten ayrılma isteklerinin azaldığı belirlenmiştir.

Başaran ve Bozyer (2019) okul öncesi öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Yüksek eğilim gösterdikleri mesleğe bağlılık ve öğrencilere adanma durumlarında, özverili bir şekilde çalıştıkları bulgularına ulaşmışlardır. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre oldukça

yüksek mesleki adanma gerçekleştirdikleri, özverili çalışma boyutunun yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ne yaşları ve ne de meslekte geçirdikleri süre mesleki adanmışlıklarına etki etmezken sınıflarındaki öğrenci sayısı bundan etkilenmektedir. Ayrıca öğretmenlerin hangi şekilde istihdam edildiği veya hangi bölgede görev yaptığının mesleki adanmışlıklarını etkilemediği bulgularına ulaşılmıştır.

2.10. Aile Katılımı Kavramı

Bu başlık altında aile katılımı kavramı açıklanmış, aile katılımının yararları ve aile katılımını olumsuz etkileyen faktörler ele alınmıştır. Ayrıca okul öncesi dönemde aile katılım çalışmalarının amacına değinilmiş, okul öncesi dönemde uygulanan aile katılım çalışmaları ele alınmış ve son olarak aile katılımı ile ilgili alan yazın çalışmalarına yer verilmiştir.

Toplumun temel kurumlarından olan aile, insanın doğum öncesinden başlayarak onun bütün yaşamı boyunca etkili olan bir kurumdur (Oğuz, 2008). Çocuk hayata, ilk sosyal çevresi olan aile ile başlar. Gürşimşek'e (2003) göre, aile çocuğun temel etkileşim ortamıdır. Bu ortamda çocuk oldukça çok zaman geçirerek ailelerinin hayat deneyimlerini paylaşır. Yaşadığı deneyimler onun gelişimini bütün yönleriyle olumlu etkiler. Kandır'a (2001) göre, çocuk yaşamsal temel bilgi, beceri, tutum, davranış ve alışkanlıklarını ailede kazanır.

Ailesinde doğal yaşam deneyimleriyle temel yaşamsal bilgi, beceri ve tutum kazanan çocuk, Gürşimşek'e (2003) göre, okula başladığında yetiştiği ailenin izlerini taşır ve bu nedenle eğitim-öğretim faaliyetleri yürütülürken aile ortamının çocuk üzerindeki olumlu-olumsuz etkisi göz önüne alınmalı ve onlardan yola çıkılarak hareket edilmelidir. Bu nedenle, okulda eğitim-öğretim faaliyetleri yürütülürken çocuğun ailesindeki yaşamsal deneyimler göz ardı edilmeden aileyi sürece katmak oldukça önemlidir.

Oktay ve diğerlerine (2003) göre, bilgi paylaşma ve ilişki kurma işlemi olan aile katılımı; Zembat ve Unutkan'a (2001) göre ise, ailelerin kendilerinin, çocuklarının ve eğitimsel faaliyetlerin yararları için yeteneklerini ortaya koyma sürecidir. Ayrıca ailelerin, kendilerine verilen eğitimlerle desteklenerek eğitim sürecine katılımlarının sağlanması amaçlanmaktadır. Bununla birlikte, çocukların

evdeki deneyimlerinin çeşitlendirilmesinin, evleri ile eğitim kurumları arasındaki iletişimin sürekli hale getirilerek artırılmasının ve programların ailelerin katılım ve katkıları ile zenginleştirilmesinin amaçlandığı sistematik yaklaşımdır (Cömert ve Güleç, 2004; Oktay vd., 2003).

Okulda yürütülen aile katılım çalışmalarına yalnızca anne babanın katılımı değil, çocukla etkileşim ve iletişimde bulunan ayrıca çocuğun temel ihtiyaç ve bakımıyla ilgilenen herkesin katılımı önem arz etmektedir. Üretim sürecinde kadın istihdamının azalmaması için devlet tarafından 2017 yılında belirlenen, bazı illerde bazı koşulları karşılaması şartıyla anneanne ve babaannelere bakım ücreti verilmeye başlanmasıyla birlikte, çocuk bakımında aile büyüklerinin katılımı artmıştır. Bu nedenle, çalışan ailelerde torunun bakımı ile ilgilenen aile büyüklerinin veya bakım sağlayan kişilerin ve çocuğun eğitimine destek olan bireylerin, aile katılım çalışmalarına katılımı önemlidir (Yılmaz Bolat, 2018). Değişen koşullarla birlikte aile katılımı; çocuğun eğitim ve bakımı sürecinde var olan, çocuğun gelişimsel sürecine katkı sağlayan bireylerin, kendileri, çocuk ve eğitimsel faaliyetlerin yararları için yeteneklerini ortaya koyma süreci olarak tanımlanabilir.

Eğitim-öğretim faaliyetleri yürütülürken ve aile katılımı çalışmaları hazırlanırken ailenin, çocuğun gelişimine katkısı göz önüne alınarak hazırlanan aile katılımı, Cömert ve Güleç'e (2004) göre, bilgi paylaşımı ve iletişim kurma amacıyla sistematik olarak gerçekleştirilir. Yine aile katılımı; okul ve aile ilişkisinin geliştirilmesi, ailenin çocuğun eğitimine katılması ve çocuğun eğitiminde inisiyatif almasıdır ve iletişim, etkileşim, sorumluluk ve paylaşım gibi sosyal yönleri olan bir süreç olarak ele alınmaktadır (Bayraktar, Güven ve Temel, 2016). Yani aile katılımı okul açısından ele alındığında, okul aile iletişimini ve paydaş olarak aileyi eğitim sürecine dahil etmek amacıyla sistemli olarak hayata geçirilen adımlar olarak düşünülmektedir. Aile açısından ele alındığında, çocuğun eğitim-öğretim sürecinden en iyi şekilde yararlanmasını sağlamak amacıyla ele alınan çabalardır.

2.11. Aile Katılımının Önemi

Ailede verilen eğitim, çocuğun geleceğinin şekillenmesinde önemli etkidir. Aile, çocuğun eğiticilik görevinin yanı sıra, onun bakımı, beslenmesi ve korunmasını sağlar. Uyumlu aile ortamı, çocuğun etkileşimde bulunduğu diğer etkenlerin çocuğun

gelişimine olumlu katkı sağlamasına yardımcı olur. Eğitim-öğretimde hedefler belirlenirken çocuğu tek başına düşünmemek ve çocuğu ailesiyle bir bütün olarak algılamak gerekmektedir (Oğuz, 2008). Aile, çocukların temel bakım ihtiyaçlarının karşılandığı ortam olarak çocuğun yaşamında önemli bir yer teşkil etmektedir.

Kandır'a (2001) göre, çocuk ailesinde kendi yaşamsal sürecinde temel önem taşıyan gerekli bilgiyi edinerek beceriler kazanır. Böylece çocuk davranış kalıpları gerçekleştirir. Aynı zamanda çocuğun temel bakım ihtiyaçlarının karşılandığı aile de, çocuğun gelişimini olumlu desteklemektedir. Eğitimsel süreçlerde de sorumluluk üstlenen aile, bu süreçte etkili olan kurumların başında gelir. Çocuğun büyüüp gelişmesiyle birlikte, eğitim sürecine okul öncesi eğitim kurumları da dahil olur. Bu süreçte ailenin eksikleri giderilerek, aile desteklenir. Ayrıca çocuğun aile yaşantısından bazı izler taşıdığı da unutulmamalıdır (Köksal Eğmez, 2008).

Bireyin sosyalleşme süreci ilk olarak ailede başlamasına rağmen, okul öncesi eğitim sürecinde sosyalleşmede önemli adımlar atılır. Okul öncesi eğitim süreciyle birlikte çocuk temel sosyal becerileri kazanır ve topluma uyum sağlar (Ekici Vural, 2006). Ayrıca öğretmenlere, öğretme ve öğrenme süreci yoluyla gelecek için mevcut nesli şekillendirme sorumluluğu, içinde yaşadıkları topluluk tarafından verilir (Shukla, 2014). Çocuğun gelişimsel sürecinde önemli yeri olan aile ve okul öncesi eğitimi birbirinden ayrı düşünmek ve ayrı olarak ele almak yanlış olacaktır. Çünkü iki kurumun da çocuğun yaşantısında derin izler taşıdığı görülmektedir. Yani okul, içinde bulunduğu toplumdan soyutlanamaz. Çünkü her türlü sosyal değişikliğin eğitim üzerine etkisi olur. Bununla birlikte toplumun yetişkin üyelerinin, toplumdaki eğitim süreçlerine kayıtsız kalması veya bunlardan habersiz bırakılması eğitimin bu güçten yararlanamamasına neden olabilir. Bir eğitim sisteminin sağlıklı işlemesi ve etkililiğinin artması toplum tarafından anlaşıldığı ve benimsendiği oranda kolaylaşır (Bursalıoğlu, 1979).

Ayrıca aile ile okul arasındaki eşgüdümü sağlayarak çocukların gelişimlerinde ve eğitimlerinde koordineli bir şekilde hareket etmenin ve bu sayede bu süreci desteklemenin amaçlandığı aile katılımı çalışmaları, çocuğun bütünsel olarak gelişimsel ve eğitimsel anlamda desteklenmesine, ailelerin çocuklarının eğitimi konusunda daha bilinçli ve etkin olmalarına katkı sağlar. Aile katılımı çalışmalarının

eğitim sürecinin merkezinde yer alan öğretmenlerin mesleklerinde doyum sağlamaları, verimliliklerinin artması ve eğitim programlarının daha etkili uygulanmasında katkı sağladığı söylenebilir. Öğretmenlere eğitim sürecinde yardımcı olan aile katılımı faaliyetleri, okul öncesi dönemde zenginleştirilerek okulda verilen eğitimin evde de sürekli bir şekilde devam etmesini sağlar. Böylece aile ve çocuk da desteklenmiş olur (Çamlıbel Çakmak, 2010). Sonuç olarak, okulda başlayan eğitim süreci, aile katılımlı etkinliklerle aile ortamında desteklenerek devam eder ve eğitim sürekli bir hale gelir.

Eğitim sürecinde aileden yararlanmak ve destek almak için, aileyi eğitim sürecine dâhil edecek, süreç ile ilgili bilgilendirme yapmayı sağlayacak ve bazı alanlarda ailelerin bilgi ve beceri kazanmasını sağlayacak faaliyetler geliştirilmelidir. Çamlıbel Çakmak'a (2010) göre, planlı bir şekilde yapılacak olan ailenin eğitim sürecine dahil edilmesi, ailenin bu süreçte etkin yer alması ve sistematik şekilde etkinliklere dahil edilmesi oldukça önemlidir. Ailenin eğitim sürecine planlı ve programlı bir şekilde katılması sonucunda, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programının amaçlarına ulaşılır ve eğitim faaliyetleri verimli bir şekilde yürütülür.

2.12. Aile Katılımının Yararları

Bir çocuğun ilk toplumsal çevresi yani ailesi; çocuğun kişiliğinin sağlıklı bir şekilde gelişmesinde, öğrenmelerin gerçekleştirmesinde ve sosyalleşmesinde önemli bir yere sahiptir. Çocukların ilk öğretmenleri olan aileleri çocukların okuldaki eğitim sürecine dahil olmadan önce, çocuğun temel ihtiyaçlarını karşılar, gelişimine destek olur ve eğitimi ile ilgilenir. Okul öncesi bu süreçte aile, çocuğun ihtiyaçlarından sorumlu iken, çocuğun okuldaki eğitim sürecine dahil olmasıyla sorumluluktan kurtulmaz, sadece sorumluluğunu okul ve öğretmen ile paylaşır (Çamlıbel Çakmak, 2010). Okul çağına gelen çocuklar eğitim ortamlarında yeni öğrenme yaşantıları deneyimlerken ailenin rolü sonlanmaz. Eğitim-öğretim faaliyetleri gerçekleştirilen okullarda, çocuk ailesinden ayrı ele alınamaz ve ailenin eğitim sürecine katılımı sağlanmalıdır. Bu süreçte, ailenin eğitime katılımı ile ailelerin çocuğun gelişimini takip edebilmesi, okulun politikası ve programı hakkında bilgi edinebilmesi ve çocuğun eğitiminin ev ortamında da desteklenmesi sağlanır (Bayraktar, Güven ve Temel, 2016).

Ailenin eğitim sürecine katılmasıyla, çocukların dünyası ile aile ve okul arasında bağlar ve ilişkiler kurulur. Kurulan bu ilişki ile gerekli bilgi edinme süreci sağlıklı ilerler. Veliler, öğretmenler tarafından dinlenip çocuklarıyla ilgili bilgiler kendileriyle paylaşıldığında, veli desteklendiğini hisseder. Programda sadece okul, çocuk ve aileyle değil, diğer ailelerle yaşanan paylaşım ile de güçlü bağlar kurulabilir (Cömert ve Güleç, 2004). Eğitim sürecinde uygulanan aile katımlı faaliyetler sonucunda verimli bir paylaşım ve sağlıklı haberleşmeyle süreç verimli hale gelir.

Aile katılımı ayrıca eğitimin tüm bileşenleri açısından oldukça önemli ve gereklidir. Aile katılım çalışmalarına çocuk açısından bakıldığında, çocuğun eğitim sürecindeki faaliyetlere katılma durumu daha sağlıklı işler, okul ve evin eşgüdümlü çalışması ile ailenin çocuk üzerinde daha etkin olması sağlanır. Böylece hedeflenen başarı sağlanır (MEB, 2013b). Ayrıca aile ortamı ve okul ortamı ortak noktada birleşir ve ortak hareket ederlerse çocuğun kendine güveni artar, çevresiyle daha uyumlu olur ve kendisini mutlu hisseden çocuğun etkinliklere katılımı kolaylaşır. Bu sayede günlük yaşantısında davranışları kalıcı hale gelir ve öğrenme başarısı artar (Oktay vd., 2003).

Aile katılım çalışmalarına aileler açısından bakıldığında ise, aileler çocukları hakkında ayrıntılı bilgi edinirler ve çocuklarını başka bir sosyal ortam içinde gözlemleme fırsatını elde ederler. Aileler öğretmenlerin çocuklarla, çocukların diğer çocuklarla iletişim ve etkileşimlerini görme imkânına sahip olurlar. Çocukların davranışlarıyla ilgili gerekli pedagojik bilgiler edinirler. Aileler başka ailelerle tanıştıklarında, var olan problem ve deneyimlerinin diğer ailelerle ortak olduğunu görür ve anlarlar (MEB, 2013b). Oktay ve diğerlerine (2003) göre, aile katılım çalışmalarıyla, ailelerin çocuklarının eğitimlerinde kendi rollerinin farkına varmaları sağlanırken, diğer taraftan ailelerin kendi bilgi, ilgi, yetenek ve becerilerini fark etmelerine yarar sağlar. Böylece çocuk ailesiyle farklı öğrenme deneyimleri yaşayacağını keşfeder.

Aile katılım çalışmalarına eğitimin temel bileşenlerinden biri olan eğitimciler açısından bakıldığında, çocuk ve ailesi ile ilgili ayrıntılı bilgi elde edilmesinin yanı sıra varolan sorunlar tespit edilir. Bunlar önceden tahmin edilerek önlemler alınır. Öğretmen uyguladığı programda bazı farklılıklarla yeni sürece daha uyum sağlar (MEB, 2013b). Ayrıca çocuğun hayatındaki diğer aktörlerle birlikte işbirliğine

girişilir. Böylece eğitimci daha çok eğitimsel süreçlerle ilgilenir ve eğitimin etkili ve verimli olması sağlanır. Bunun sonucu olarak, öğretmen eğitim sürecinde tatmin yaşar, mutlu olur ve bu da başarıyı beraberinde getirir (Oktay vd., 2003).

Aile katılımlı etkinlikler son olarak kurum bağlamında ele alınırsa, Oktay ve diğerlerine (2003) göre, eğitim sürecinde ailenin eğitimsel sürece dahil olması sadece eğitim faaliyetlerinin etkin bir şekilde yürütmesine değil, yönetsel anlamda da kolaylık sağlar. Aileler tarafından benimsenen ve desteklenen faaliyetlerin sonucunda süreç daha etkili ve daha hızlı bir şekilde ilerler. Kurum içinde olumlu kurulan iletişim ile güven duygusu oluşur.

2.13. Aile Katılımını Olumsuz Etkileyen Faktörler

Eğitim kurumlarında sürece ailenin katılması, okul, öğretmen ve aile açısından oldukça önemli olduğu ve diğer yandan okul, öğretmen ve aile kaynaklı bazı olumsuzlukların yaşanmaması için uygulanan aile katılım çalışmalarının sistemli bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Tezel Şahin ve Ünver, 2005). Oktay ve diğerlerine (2003) göre, eğitim sürecinde okul yöneticileri, öğretmenler ve aileler çocuğun gelişimi ve eğitimi için birlikte çalışmak istemelerine rağmen bazen başarı sağlanamamaktadır. Yapılan araştırmalar sonucunda ailelerin eğitime katılımını engelleyen faktörler olduğu görülmüştür. Bu engelleyici faktörler; öğretmen, yönetici ve aile açısından değerlendirilebilir.

Bu engelleyici faktörler öğretmen açısından değerlendirildiğinde; öğretmenin yaşadığı iş stresi, aile katılım çalışmaları ile ilgili bilgi eksikliği, aile katılım çalışmalarının planlanmasının çok zaman aldığı algısı, aileleri sürece katılım için teşvik etmeme, ailelerle kurulan iletişimde sınırlılıkların aşılması ve bunun yaratacağı karışıklıktan çekinme olarak sıralanabilir (Oktay vd., 2003). Ayrıca aile katılım çalışmalarını uygulayacak olan öğretmenin bu konuda isteksiz olması da çalışmaları engelleyen bir etmendir (Bilaloğlu, 2014). Öğretmenlerin süreci sağlıklı planlayamaması da aile katılım çalışmalarını olumsuz etkilerken Ersen'e (2020) göre öğretmenler bunun nedenini ailelerin çalışma süreleri, başka çocuklarının varlığı ve bilgi eksikliği olarak açıklamaktadırlar.

Bununla birlikte aile katılımını engelleyen yöneticilerden kaynaklı etmenler de vardır. Bunlar; aile katılımı ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmamak, çalışmalara karşı

olumsuz tutumlar, aile ile iletişim kurmada problemler, ekonomik koşulların uygun olmadığı algısı, yönetsel iş ve işlemlerin yoğunluğu nedeniyle ailelere yeterince zaman ayıramama olarak sıralanabilir (Ensari ve Zembat, 1999; Oktay vd., 2003; Ekici Vural, 2006).

Aileler açısından değerlendirildiğinde ise; ailelerin yapısı ve kültürel farklılıklar (Kızıldaş, 2009) aile katılımını engelleyen etmenlerin başında gelmektedir. Ayrıca ailenin maddi kaynak yoksunluğu, etkinliklerle ilgili yeterli bilgiye sahip olmaması, yapılacak faaliyetlerin çocukların gelişimi açısından önemini kavrayamaması da aile katılımını engelleyen etmenler olarak ele alınabilir. Bununla birlikte aile katılım çalışmalarına yeterli zaman ayıramaması, ilgisiz ve isteksiz olması ve kurulan iletişim kanallarının sağlıklı bir şekilde oluşturularak işlevlik kazanamaması (Aydoğan, 2007; Ersen, 2020; Koçyiğit, 2015; Oktay vd., 2003) gibi durumlar aile katılım çalışmalarını engelleyen etmenler olarak sıralanabilir.

2.14. Okul Öncesi Dönemde Aile Katılımı

Bireyin yaşamının temelini oluşturan okul öncesi dönem, bireyin yaşamının kritik dönemini içerir ve kişiliğinin temellerinin atıldığı, öğrenmeye en açık olduğu dönemdir. Birey bu dönemde çevresiyle etkileşim, iletişim ve paylaşım içine girer. Bu yıllarda yakın çevresinden oldukça etkilenir ve bu dönem öğrenmenin hızlı olduğu dönemdir. Çocuğun yaşadığı etkileşim sonucunda bilişsel, sosyal, duygusal ve bedensel olarak hızlı bir gelişim süreci izlenir (Zembat ve Unutkan, 2001). Bu alanda yapılan araştırmalar bu dönemde elde edilen gelişmelerin, çocuğun yaşamı boyunca büyük önem taşıdığını; öğrenme, gelişme ve büyüme becerilerini önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Bloom'un araştırma sonuçları gösteriyor ki doğumdan 4 yaşına kadar zihinsel gelişimin %50'si ve 7-8 yaşına kadar neredeyse %80'i oluşmaktadır. Bu sonuçtan yola çıkarak, çocuğun eğitiminde erken yılların oldukça önemli olduğu söylenebilir (Poyraz ve Dere, 2003).

İnsan yaşamında bazı dönemler gelişimsel olarak kritiktir ve özellikle temel yaşam becerilerinin kazanıldığı süreç olan okul öncesi dönem, psikolojik ve fizyolojik açıdan oldukça önemlidir. Bu dönemde bireyin kişilik oluşumu tamamlanır (Arı, 2003) ve zihinsel gelişimi oldukça hızlıdır (Çullu, 2019). Bu önemli dönemde çocuğun ilk karşılaştığı sosyal çevre, ailedir. Çocuğun yaşamında önemli bir dönem

olan okula başlanmadan önceki süreci içeren dönemde aile, çocuğa sosyal çevreyi anlamlandırma ve tanıma desteği sağlayan, ona yaşamsal önemi olan temel davranışları kalıcı hale getiren ve öğrenimler gerçekleştiren temel kurumdur (Oktay ve Polat Unutkan, 2003). Bu dönemde çocuğun eğitimi ailede başlar, yakın çevre, okul ve iş hayatıyla devam eder (Zembat ve Unutkan, 2001).

Büyüyüp gelişen çocuk aile ortamından çıkıp okul ortamında yeni insanlarla, yeni bir çevrede ilişki kurmaya başlayarak yeni bir döneme adım atar. Bu yeni ortama aileden kazandığı davranışlarla başlangıç yapar, bu ortamda yeni davranışlar ve beceriler kazanır. Bu yeni ortamda yeni bireylerle ailede kazandığı yaşam deneyimlerini zenginleştirir. Onun için oldukça zengin sosyal paylaşım alanı olan okul, çocuğun sosyalleşmesini ve gelişimini bütünsel olarak destekleyen kurumdur (Bilgin, 2016). Formal eğitimin ilk basamağını oluşturan okul öncesi dönemde çocukların aileden sonra karşılaştıkları ilk eğitim kurumları da okul öncesi eğitim kurumlarıdır (Poyraz ve Dere, 2003). Çocuk yaşamın ilk yıllarında ailesinde edinilen kazanımları okul öncesi eğitim kurumlarında farklılaştırma ve sürekli hale getirme fırsatı bulur. Bu nedenle okul öncesi eğitim süreci büyük önem taşır (Oktay ve Polat Unutkan, 2003).

Çocukların aile yaşantısından sonra akademik eğitimle ilk tanıştıkları kurum olan okul öncesi eğitim kurumları, çocukların bütünsel olarak gelişimlerinde süreklilik içermesi, çocuğun ihtiyacı olan yaşamsal becerileri kazanmasının yanında çocuğun ailesinin de bu dönemde verilecek eğitim ile ilgili bilgilendirmeyi amaçlamaktadır (Kandır, 2001). Bu sebeple okul öncesi eğitim süreci içinde yer alan eğitim kurumları ile çocuğun en yakın çevresini oluşturan aile, işbirliği içinde olmalıdırlar. Okul öncesi eğitimde, okul ile aile işbirliğini geliştirmek amacıyla aile katılımı çalışmaları geliştirilmiştir (MEB, 2006). Bu çalışmalar eğitim sürecinin önemli bir yanını oluşturur ve aile ile birlikte eğitim sürecinin devamlılığını sağlar. Bu süreçte, aileye uygulanacak planlarla ilgili oldukça sağlıklı bilgi paylaşımı yapılarak süreç planlı hale getirilmelidir (Oktay ve Polat Unutkan, 2003).

Okul öncesi dönemde yapılacak olan aile katılımlı çalışmaları uygulamak, okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluğundadır (MEB, 2006). Okul öncesi öğretmenleri okul çağına gelen çocuğa; bedensel, zihinsel, ruhsal ve sosyal bakımdan bazı beceriler kazandırır (Gökgöz, 2014). Okul öncesi eğitim sürecinde okul ile ailenin

işbirliği yapması ise, aile ile teması yüz yüze olan öğretmenler aracılığıyla gerçekleşmektedir.

2.15. Okul Öncesi Dönemde Aile Katılımının Amacı

Her geçen gün okul öncesi eğitimin çocuğun yaşantısındaki önemi daha iyi anlaşılacakla birlikte, çocuğun eğitiminde okulun rolü ve ailenin eğitim sürecine katılım sağlamadaki etkisi ve önemi daha çok önemsenmektedir (Bilgin, 2016). Bununla birlikte, Oktay ve diğerlerine (2003) göre, okul öncesi dönemde hedeflenen çocuklara olumlu davranış kazandırma ve bu kazanımların kalıcı hale gelebilmesi, okulda verilen eğitimin evde devamlılığının sağlanmasıyla mümkündür. Bu nedenle okul ve ailenin koordineli çalışması son derece önemlidir (Çamlıbel Çakmak, 2010). Bu yüzden aile katılım çalışmalarının amaçlarını iyi bilmek ve programların o doğrultuda hazırlanmasını sağlamak önemlidir.

Bilgin'e (2016) göre, okul öncesi eğitimde ele alınacak temel konulardan biri, çocuğun ailesini eğitim süreci konusunda bilgilendirmek, çocukların tüm gelişme alanlarında onları destekleyici becerileri aileye kazandırmak ve bu alanda aileye rehberlik etmektir. Ayrıca okul öncesi eğitim kurumları ilköğretimin bir alt basamağını oluşturduğundan, çocukları ilkokul düzeyine hazırlayabilmek için aileler süreçle ilgili bilinçlendirilmelidirler. Okul öncesi dönemde, çocukların doğru davranışlar ve alışkanlıklar kazanabilmesi ve bu konuda sağlam temeller atılması bakımından okul öncesi dönemde ailelere rehberlik edilmesi önemlidir.

Okul öncesi dönemde uygulanan aile katılım çalışmalarının amacı, İlhan İldız'a (2018) göre çocuğun eğitim ve gelişimini desteklemek, aile ve okul arasında işbirliği sağlamak, sürece aileyi de dahil ederek çocuğun devam ettiği eğitim sürecinden en iyi şekilde yararlanmasını sağlamaktır. Ayrıca aile katılımının amacı; çocuğun gelişimine katkı sağlamak, çocuğun aile ortamındaki öğrenme sürecine katkı sağlamak, çocuktaki olumlu davranışların kalıcılığını sağlamak, aileye destek vererek çocuğun sahip olduğu kapasiteyi harekete geçirmek, eğitimin etkili ve sürekli olmasını sağlamak, aileye çocuğun hayatındaki rolünün öneminin farkına varmasını sağlamak, aile içinde yaşanacak problemleri önlemek, aileyi çocuklarının gelişimsel özellikleri ve ev ortamında kazanabileceği deneyimlerle ilgili bilgilendirmektir (Oktay vd., 2003).

2.16. Okul Öncesi Dönemde Uygulanan Aile Katılım Çalışmaları

Köksal Eğmez'e (2008) göre, ailelerin eğitime katılımını sağlamak için yapılabilecek çalışmalar; okul yönetimi tarafından düzenlenen aile eğitim etkinlikleri, öğretmen tarafından düzenlenen ailelerle iletişim kurma etkinlikleri ve ailelerin sınıf içinde ve sınıf dışında yapılan faaliyetlere katılımı, öğretmen tarafından düzenlenen ve ailenin eğitim programının bir parçası olarak evde yürütebileceği etkinliklerdir. Ayrıca öğretmen tarafından düzenlenen çeşitli konularda ailelerin eğitimini amaçlayan etkinliklerin yanı sıra ailelerin okul yönetimine dahil edilmesi ve okulda yapılacak çalışma, uygulama ve bu süreçte alınacak karar süreçlerine katılımıdır.

Bu çalışmaları tek tek ele alan Ok (2016), ailenin eğitim süreçlerine dahil edilebilmesi için yapılan çalışmaları; ilk görüşme, tanışma toplantısı, ebeveyn-veli toplantısı, bireysel görüşmeler, aile köşesi, eğitim panosu, haberleşme panosu, afişler, broşürler, kitapçıklar, dergi ve gazeteler, dilek kutusu, haber mektubu, fotoğraflar, video ve ses kayıtları, konferanslar, ev ziyaretleri, yıl sonu sergileri ve yazışmalar olarak sıralamaktadır. Çamlıbel Çakmak'a (2010) göre ise, okul öncesi dönemde uygulanan aile katılımı çalışmaları; iletişim etkinlikleri, eğitim etkinlikleri, servis etkinlikleri, karar verme etkinlikleri ve okul genelindeki etkinlikler olmak üzere beş genel başlık altında ele alınmalıdır.

Okul genelindeki etkinlikler; bilgilendirme toplantıları düzenleme, ailelerin kurum programına katılımı, aile geceleri düzenleme, kültürel yemekler organize etme, yetişkin eğitim sınıfları oluşturma, sınıfta aile günü düzenleme ve fuar-kermes organizasyonlarıdır. Ayrıca okul yönetimi ve öğretmenler tarafından düzenlenen, ailelerin bilgi ve becerilerini geliştirmeyi amaçlayan aile eğitim etkinlikleri bulunmaktadır. Sistemli ve planlı yapılan bu etkinliklerde; çocuğun bütünsel olarak sağlığı, tüm yönleriyle gelişimi, çocukta var olan davranışların yönetimi, iletişim, sağlıklı beslenme, çocuk psikolojisi gibi konular ele alınmaktadır. Bu çalışmalar planlanmadan önce ailelere "Aile İhtiyaç Belirleme Formu" verilerek elde edilen analiz sonucunda, tespit edilen ihtiyaçlar göz önüne alınarak hangi konularda nasıl etkinliklerin hangi araçlar yoluyla ne zaman yapılacağı planlanabilir (MEB, 2006). Bu eğitimlere ek olarak sene başı eğitim toplantıları, konferanslar, eğitim panoları, bültenler ve web-sayfası aracılığıyla ailelere okul ile ilgili bilgiler verilebilir (Köksal

Eğmez, 2008). Ayrıca haber mektupları, dilek kutusu, toplu dosyalar oluşturma ve ebeveyn kütüphanesi oluşturulabilir (Ömeroğlu vd., 2005).

Okul öncesi dönemde uygulanan aile katılım çalışmaları incelendiğinde (Ok, 2016; Köksal Eğmez, 2008; Çamlıbel Çakmak; 2010, MEB, 2006; Ömeroğlu vd., 2005), ailenin eğitim sürecine katılımında genellikle okul öncesi öğretmenlerin merkezi planlayıcı ve uygulayıcı kişiler olduğu görülmektedir. Okul öncesi kurumlarda görevli öğretmenlerin, aile ile çocuğun okula gelmesi ve ayrılma sürecinde yüz yüze ve sürekli temasta olmasının ne kadar önemli olduğu, okul ve aile işbirliği sürecinde temel ilkeler arasında yer aldığı söylenebilir.

Sonuç olarak, okul öncesi dönemde yapılan aile katılım çalışmaları başlıklar altında toplandığında; “aile eğitim etkinlikleri, aile iletişim etkinlikleri, ailelerin eğitim etkinliklerine katılımı, ev ziyaretleri ve evde yapılacak etkinlikler, bireysel görüşme ve toplantılar, yönetim ve karar verme süreçlerine katılım” şeklinde gruplandırılabilir (MEB, 2006: 77).

2.16.1. Aile Eğitim Etkinlikleri

Çocuklar zamanlarının çoğunu aileleri ile geçirirler. Bu nedenle her ebeveyn çocuğunu destekleyerek kendi potansiyelini fark etmesi, açığa çıkarması ve kendini geliştirmesi için en uygun koşulları hazırlayarak bunların gerçekleşmesini sağlar. Ama bazen ebeveynler çocuklarının kendini gerçekleştirme sürecinde ne kadar etkili olacaklarını ve yapabilecekleri şeyler ile ilgili bilgi sahibi olmayabilirler (MEB, 2013b). Bu noktada, ailenin çocuklarının eğitimi ve gelişimi konusunda kendi potansiyellerini fark etmelerini, çocuğun gelişimsel ve eğitimsel konuları ile ilgili ailenin eğitimsel ihtiyaçlarını karşılamaları gerekmektedir.

Çamlıbel Çakmak'a (2010) göre, eğitim etkinlikleri, ailelerin çocuklarının gelişimleri ve eğitimleriyle ilgili bilgi düzeylerinin artırılması ve destekleyici eğitimin verilmesi etkinliklerini içerir. Bununla birlikte, aile eğitim etkinlikleri çocuğu çok yönlü desteklemeye yönelik ve ailenin bu süreçteki becerilerini artırmayı sağlayan düzenli ve sürekli faaliyetlerdir (Güven, 2016; MEB, 2006). Ayrıca bu dönemde uygulanan, planlı ve sistematik bir biçimde yapılan çocuk sağlığı, gelişimi, aile ve çocukların davranışlarının yönetimi, çocuğun ailesiyle paylaşımlarını arttırmayı hedefleyen, çocuğun beslenmesi, bütün gelişim alanlarında olumlu

gelişimi sağlama gibi konularda ailenin kapasitesini tespit etme ve ihtiyaçları doğrultusunda geliştirmeye yönelik çalışmalardır. Aile eğitim çalışmaları öncesinde, ailelerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini tespit etmek amacıyla ailelere formlar gönderilir. Gönderilen formların analizi sonucunda belirlenen ihtiyaçlara yönelik hangi etkinliklerin yapılacağı belirlenir (MEB, 2006).

Bu aile eğitim etkinlikleri genellikle toplantılar, konferanslar, bireysel görüşmeler yoluyla yapılabilmektedir veya ailelere makaleler, broşürler, el kitapları, dergiler gibi basılı malzemeler gönderilebilir; eğitim panoları yoluyla da bu konularla ilgili velilere etkinlikler ulaştırılabilir (Güven, 2016; MEB, 2006) Çamlıbel Çakmak'a (2010) göre, eğitim etkinlikleri, eğitimsel malzeme sağlama, kütüphane oluşturma ve destekleyici aile grupları, ailelerden oluşan gruplar ve çocukları okuldan alma ve zamanında karşılama gibi etkinliklerdir. Ailenin eğitim eksiklerini gidermeye yönelik faaliyetler, eğitim amaçlı hazırlanan toplantı ve konferanslar gibi toplu paylaşım etkinlikleri ile yapılabilir. Aileler özel görüşmeye çağrılarak da çalışmalar yapılabilir. Bazı durumlarda eğitim eksiklerini giderici makaleler paylaşarak veya alan yazından kitapların paylaşılmasıyla yapılabilir.

2.16.2. Aile İletişim Etkinlikleri

Ailelerle gerçekleştirilen iletişim etkinlikleri, okul öncesi eğitim kurumlarında eğitimciler, okul ve aileler arasında iletişim kurmak (Güven, 2016), bu iletişimi sürdürmek ve geliştirmek için yürütülen faaliyetlerdir (MEB, 2013b).

Okul öncesi dönemde ailelerle iletişim kurmak amacıyla yapılan aile katılım çalışmaları; telefon, mektup ve mesaj ile gerçekleşen haberleşmeler, eğitim için hazırlanan kayıtlar ve dökümanlar, çocukların faaliyet fotoğrafları ve kayıtları, duyuru amaçlı düzenekler, haftalık ve aylık hazırlanan bültenler, iletişim defterleri, gelişim dosyaları, portfolyolar ve internet temelli uygulamalardır (e-posta, sosyal medya, web sayfası gibi). Ayrıca bireysel veya grup olarak planlanan görüşmeler, velilerin isteklerini yazıp atabilecekleri kutular, kuruma ailenin çağrılması veya çocuğun okula bırakılma ve alınma zamanlarında yapılan kısa süreli görüşmeler yoluyla da iletişim sağlamak mümkündür (MEB, 2013b; Güven, 2016).

Çamlıbel Çakmak'a (2010) göre, okula geliş ve gidiş zamanlarında yapılan çalışmalar servis etkinlikleri olarak adlandırılırken, ev ziyaretleri, internet

aracılığıyla görüşmeler, haber mektupları, ev etkinlikleri ve materyal yapımı öğretimi de aile iletişim etkinlikleri olarak adlandırılmaktadır. Değişen teknolojik gelişmeler sonucunda, yaşamımızda çok önemli bir yere sahip olan internet, aile iletişimini kolaylaştırmakta ve aile iletişim çalışmaları için zaman kazandırmaktadır.

2.16.3. Ailelerin Eğitim Etkinliklerine Katılımı

Ailenin eğitim etkinliklerine katılımı; ailenin okuldaki ya da sınıftaki bazı etkinlikleri gerçekleştirilmesi, okul dışında yapılacak etkinliklerde öğretmenleri desteklemesi, okulda uygulanan programın öğretmen desteğiyle evde de uygulanmasına yönelik etkinliklere ve çalışmalara katkı sağlamasıdır (MEB, 2006). Aile eğitim çalışmalarına başlarken ailelerin yapabileceklerinden başlamak önemlidir (MEB, 2013a). Bu nedenle ailelerin etkinliklere katılımının nasıl olabileceğini ve ailelerin ne durumda olduklarını belirlemek için “Ebeveyn Katılım Formu” uygulanmalıdır (MEB, 2006: 83). Ebeveyn katılım formu değerlendirilerek, velilerin ilgi, yetenek ve becerileri tespit edilip hangi velinin eğitim etkinliklerine nasıl destek olabilecekleri planlanabilir.

MEB’e (2013b) göre, bu çalışmalar gözlemci olarak ailenin okulda bulunması, materyal hazırlama ve bunların tamirinde görev alma, planlanan sosyal etkinliklerin ve alan gezilerinin yapılmasında öğretmene destek verme, sınıfta gerçekleştirilen etkinliklere yeteneğine uygun olarak katkı sağlama, yiyecek hazırlama, oyun oynama, öykü okuma, okulda yapılacak fen etkinliklerine destek verme, sanat ve müzik çalışmaları ile öğretmenin planladığı etkinliklerde görev alma olarak sıralanabilir.

2.16.4. Ev Ziyaretleri

Öğretmenin çocuğun ev ortamı ile ilgili bilgi almasını sağlamak amacıyla evine yapılan ziyaretlerdir. Bu ziyaretlerle, çocuk ve ailesi hakkında bilgi edinilir. Ayrıca çocukla aile arasındaki ilişkilerin gelişmesine yardım edilir (Güven, 2016). Öğretmen, çocuğu aile ortamında bütün yönleriyle gözleme ve birinci elden bilgi sahibi olma şansını elde eder.

Okul öncesi dönemde yeni bir kavram olmayan çocukların evlerine yapılan ziyaretler, öğretmenlerin yılda en az birkaç kez düzenlediği etkinliklerdir.

Öğretmenler ev ziyaretlerinde çocuk ve çocuğun ailesi hakkında bilgi edinir ve onları daha yakından tanır, aile ile iyi ilişkiler geliştirirler. Öğretmen ev ziyaretlerinde ebeveyn ile bilgi alışverişinde bulunabilir, ailelere eğitim ile ilgili yararlanacağı kaynaklar önerilebilir. Çocukların büyüme, gelişim, öğrenme konularında ihtiyacı olan bilgileri verir veya bazı konularda bilgilere nasıl, nereden ulaşabilecekleri hakkında yönlendirmelerde bulunur. Ev ziyaretleri öğretmenin çocuğu ve onun en yakın çevresi olan aile ortamını tanınmasını sağlar (MEB, 2006; Oktay vd., 2003).

2.16.5. Evde Yapılacak Etkinlikler

Çocuğun eğitim süreciyle ilgili olarak, ailelerin destek olmalarını sağlamak, çocuklarıyla zaman geçirmelerine olanak sağlamak veya özel bazı ihtiyaçlarını karşılamak, bireysel olarak desteklenmesi gereken çocukların desteklenmelerini sağlamak amacıyla, ebeveynlere evde yapılacak bazı bireysel ya da ev programları hazırlanabilir. Böylece aile süreçle ilgili bilgi edinme fırsatı bulur. Bu çalışmalar belirli bir süreklilikte ve düzen içinde olmalıdır, ailelere gönderilen etkinliklerdeki yönergeler açık ve net olmalıdır, etkinliğin uygulanacağı zaman ve nasıl uygulanacağı ile ilgili bilgiler açık ve net bir şekilde verilmelidir (MEB, 2006).

2.16.6. Yönetim ve Karar Verme Süreçlerine Katılım

Seçkin ve Koç'a (1997) göre, ailelerin, çocukların eğitimi için gerekli olan kaynakları ve eğitim materyallerini temin etmeleri veya bunların temini için mali destek sağlamaları, ayrıca eğitim politikalarının belirlenmesine ve geliştirilmesine de yardımcı olmaları için yapılan çalışmalar, onların okul yönetimine ve uygulamada alınacak kararlara katılımı anlamına gelmektedir.

MEB'e (2006) göre, aile katılım çalışmalarının başarısı, ailelerin eğitimsel hedef ve politikaların belirlenme süreçlerine dahil olması ile mümkündür. Ailelerin karar verme süreçlerine dahil olmaları, eğitim-öğretim sürecinin bütün aşamalarında önem arz etmektedir. Okul öncesi dönem de bu süreçten ayrı tutulamaz.

Okul öncesi eğitim kurumlarında yürütülecek olan eğitim faaliyetlerinin karar verme süreçlerine ailenin de katılımı önemlidir. Eğitim süreci için gerekli olabilecek kararlar bilgi ve anlayış temelinde alınmalıdır. Bütün bileşenler iletişim içinde olmalı ve birlikte çaba harcamalıdır. Okulda uygulanan politikaların belirlenmesi sürecinde,

aile temsilcilerinin yönetim heyeti oluşturması gerekmektedir. Eğitim politikalarının belirlenmesinden uygulanma aşamasına kadar sũrece doğrudan katılmaları eğitimin hedefleri açısından gerekli ve ˆnemlidir. Ailelerin okul ˆncesi eğitimin planlamadan başlamak ˆzere uygulama, değerlendirme ve yˆnetim sũrelerinin her aşamasında yer almaları ile aile katılımı çalışmalarının etkililiği artarak etkili ve başarılı bir eğitim sũreci ortaya çıkar (MEB, 2006).

2.17. Aile Katılımı ile İlgili Araştırmalar

Okul ˆncesi eğitimde, ailenin eğitime katılımına dair ˆđretmen ve aile gˆrüşlerinden yola çıkılarak elde edilen veriler doğrultusunda Kˆksal Eğmez'in (2008) bulgularına gˆre, ˆđretmen ve ailelerin konu ile ilgili açıklamaları farklılık gˆstermektedir. ˆđretmenler konu ile ilgili ˆzerlerine dũřen gˆrevleri yapıyor gibi gˆrˆnmesine rağmen ailelerin bu konudaki açıklamalarına bakıldığında ˆđretmenlerin aile katılımını sağlamaya yˆnelik uygulanan yˆntem ve tekniklerinin çok da yeterli dũzeyde olmadığı tespit edilmiştir.

Çamlıbel akmak'a (2010) gˆre, ebeveyleerin aile katılımı çalışmalarına sũrekli bir şekilde etkili olarak katılması planlı ve programlı yapılacak aile katılım çalışmaları ile mˆmkˆndˆr. Bu çalışmalarla aile ile okul arasında koordinasyon sağlanır, ocuk eğitimsel ve gelişimsel anlamda desteklenir. Ayrıca ailelerin çocuklarının eğitiminde bilinçli ve etkin rol alması, ˆđretmenlerin mesleki doyum yaşamalarına yardım eder. Bˆylece verimli bir çalışma ortamı oluşur ve programın daha etkili uygulanmasına ˆnemli katkılar sağlanır.

Kaya'nın (2007) aile katılımıyla ilgili çalışmasında, ˆzel ve devlet okulu ˆđretmenlerinin tutumları incelenmiştir. Araştırma bulgularına gˆre, ˆđretmenlerin ana-baba katılımıyla ilgili uygulamaları, eğitim seviyelerine gˆre farklılık gˆstermektedir. ˆđretmenlerin ana-baba katılımına yˆnelik davetleri konusundaki raporlar deneyim, yaş grubu ve aile katılımıyla ilgili alınan derslere gˆre değişmektedir. Mezun olduğu bˆlˆm, aylık gelir, ˆđrenci mevcudu, aile katılımına hazırlanmayla ilgili dersler ve hizmet içi eğitim faaliyetleri değişkenlerine gˆre ise ˆđretmenlerin tutumları arasında farklılık bulunmamıştır. ˆzel ve devlet okullarında çalışan ˆđretmenlerin aile katılımına yˆnelik tutumları farklılık gˆstermemektedir.

Bayraktar ve diğerlerinin (2016) öğretmenlerin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumları ile ilgili çalışmalarında, öğretmenlerin cinsiyet, çalıştığı kadro, çalıştığı kurum ve kıdem durumu değişkenlerine göre, aile katılım çalışmalarına yönelik tutumları arasında anlamlı fark çıkmadığı, öğretmenlerin tutumlarının benzerlik gösterdiği saptanmıştır ama öğretmenlerin yaş durumu kategorilerine göre anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özcan (2012) aile katılımı ve akademik benlik saygısı ilişkisini incelediği çalışmasında; eğitim sürecinde yapılan aile katılım etkinliklerinin, çocukların akademik anlamda kendileri ile ilgili düşüncelerini olumlu yönde geliştirdiği bulgularına ulaşmıştır.

Yaşar Ekici'nin (2013) aile katılımı ve çocukta sosyal beceri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışması, devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumunda eğitim görmekte olan 5-6 yaş grubundaki 400 çocuk ve ailesi üzerinde yapılmıştır. Bulgulara göre, öğretmenlerin genellikle eğitim seminerleri, veli toplantıları, gelişim raporu ve bireysel görüşmeler gibi aile katılım çalışmalarını kullandıkları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra en az uygulanan çalışmalar ise, teyp kayıtları ve elektronik postadır. Ayrıca aile katılım çalışmalarına ailelerin katılma sebebi, çocuğunu her yönüyle tanıyıp anlamayı amaçlamak olarak tespit edilirken, aile katılım çalışmasına katılmayan ailelerin katılmama nedeni ise, ebeveynlerin bir yerde çalışıyor olmasıdır. Bulgular, aile katılım çalışmalarına katılan ailelerin çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki farkın yüksek olduğunu, çalışmalara katılmayan ailelerin çocuklarının ise problem davranışlarının daha fazla olduğunu, çocukların sosyal beceri düzeyleri arttıkça, problem davranışlarının azaldığını göstermektedir.

Çalışkan'a (2019) göre aile katılımı, çocukların okuduğunu anlama, okuma için istek duyma ve olumlu duygular besleme konusunda etkili olmaktadır. Benzer bir araştırmada Uğur Ulusoy (2018) aile katılımı ile ilgili çalışmada, aile katılımlı eğitim programının çocukların duygu düzenleme becerilerini olumlu yönde etkilediğini saptamıştır. Kızıldaş (2009) aile katılım çalışmaları ile dil becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek için yaptığı çalışmada; aile katılımının çocukların dil becerilerinin gelişimine olumlu etkide bulunduğunu belirtmektedir.

Fan ve Chen'e (2001) göre, ebeveyn katılımı ile öğrencilerin akademik başarısı arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Çocukların eğitim başarısına

yönelik ebeveyn istek/beklentisinin en güçlü ilişkiye sahip olduğu, öğrencilerin akademik başarısı ile ise ebeveyn ev denetiminin en zayıf ilişkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Akademik başarı, konuya özel bir göstergeden ziyade genel bir gösterge ile temsil edildiğinde, bu ilişki daha güçlüdür.

Kohl, Lengua ve McMahon'a (2000) göre okula ebeveyn katılımı, çocuklarda daha olumlu akademik performansa katkı sağlamakta ve sosyal yeterlilik ile de ilişkili bulunmaktadır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve elde edilen verilerin istatistiksel analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tarama (survey) modelleri içinde ilişkisel tarama modeli ile gerçekleşmiştir. Bu model, büyük örnekleme araştırmaya katılan kişilerin bir konu hakkında ilgi, yetenek, tutumlarını belirlemeyi amaçlar (Metin, 2014). İlişkisel tarama modeli ise, iki veya daha fazla değişken arasındaki değişimin var olup olmadığını veya varsa bunun derecesini ortaya çıkarmayı amaçlar (Cohen, Manion ve Morrison, 2000; Karasar, 1994). Bu araştırmada ilişkisel tarama modelleri içinde hem açıklayıcı hem de tahminsel model kullanılmıştır. Açıklayıcı model, iki veya daha çok değişken arasındaki ilişkinin miktarını ortaya çıkarmak için kullanılırken, değişkenin görünmeyen değerlerini tahmin etmek için tahminsel model kullanılır. Gözlenen değişkenlerden yola çıkarak gözlenemeyen değerler yordanmaya çalışılır. Etkileyici değişken yordayıcı, etkilenen yani tahmin edilen değişken ise yordanan değişken olarak isinlendirilir (Metin, 2014).

3.2. Araştırma Grubu

Bu araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Samsun ilinin dört merkez ilçesinde (Atakum, İlkadım, Canik ve Tekkeköy) MEB'e bağlı resmi bağımsız anaokullarında, resmi okullardaki anasınıflarında ve diğer resmi kurumlarda (özel eğitim uygulama okullarında, halk eğitim merkezlerinde, İl ve İlçe Milli eğitim müdürlüklerinde) görev yapmakta olan 494 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada Seçkisiz örnekleme yöntemiyle 324 kişi örneklem olarak alınmıştır. Evren büyüklüğünün 500 olduğu araştırmalarda 0,05 anlamlılık düzeyinde örneklem büyüklüğü 217'dir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004: 5). Bu ölçütlere göre, araştırmaya 324 öğretmenin katılması yeterli görülmüştür. Örneklemdaki öğretmenlerin sayısı, evrenin %65,5'ini oluşturmaktadır. Yanıtlanmış tüm ölçekler, araştırmacı tarafından tek tek incelenmiş ve sağlıklı doldurulmamış 7 ölçek iptal edilmiş olup, sağlıklı bir şekilde doldurulmuş olan 317 ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Çalışma grubunun demografik değişkenlere ait frekans ve yüzdelik dağılımları Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Çalışma Grubunun Demografik Özelliklere İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Değişken	Kategori	f	%
Yaş	22-30 yaş	30	10
	31-35 yaş	55	17
	36-40 yaş	133	42
	41 yaş ve üstü	99	31
Kıdem	1-10 yıl	56	18
	11-20 yıl	203	64
	21 yıl ve üstü	58	18
Mezuniyet	Ön lisans	8	3
	Lisans	289	91
	Lisans üstü	20	6
Çalıştığı Kurum	Bağımsız Anaokulu	123	39
	Ana sınıfı	194	61
Toplam		317	100

Çalışma grubunun %10'u 22-30 yaş, %17'si 31-35 yaş, %42'si 36-40 yaş arasında ve %31'i ise 41 yaş ve üstündedir. Çalışma grubunun mezuniyet değişkeni dağılımına bakıldığında; ön lisans mezunları %3, lisans mezunları %91 ve lisans üstü mezunları %6 olmuştur. Öğretmenlerin kıdemleri temel alındığında 1-10 yıl kıdemli öğretmenler %18; 11-20 yıl kıdemli öğretmenler %64; ve 21 yıl ve üstü kıdemli öğretmenler %18 oranında temsil edilmişlerdir. Görev yaptıkları kurum değişkenine göre ise okul öncesi öğretmenlerinin %61'i ana sınıflarında %39'u bağımsız anaokullarında çalışmaktadırlar.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama amacıyla üç ayrı ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlar; Kişisel Bilgi Formu, Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği ve Öğretmenlerin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejileri Ölçeği'dir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada kullanılan Kişisel Bilgi Formu araştırmacı tarafından katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Kişisel Bilgi Formu'nda dört soru bulunmaktadır: yaş, kıdem, eğitim düzeyi ve görev yapılan okul türü.

3.3.2. Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği

Ölçek, Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte 20 madde bulunmaktadır. Maddelerin kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, tamamen katılıyorum seçenekleriyle likert tipi veri toplaması yapılmaktadır. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. 20 maddeden oluşan ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu anlaşılmıştır. Bu haliyle toplam varyansın %58'ini açıklamaktadır. Ölçeğin güvenirlik analizi yapılmıştır. Birinci faktörün Cronbach Alpha değerleri 0,92 (mesleğe bağlılık), ikinci faktörün 0,86 (öğrencilere adanma), üçüncü faktörün 0,70 (özverili çalışma), ölçeğin toplamında 0,90 olarak hesaplanmıştır. Yapılan analizlerle ölçeğin, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlıklarını belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır.

Ayrıca bu çalışma kapsamında ölçeğin güvenirlik analizleri tekrarlanmıştır. Cronbach alfa katsayıları toplam için .955, birinci alt ölçek için .947, ikinci alt ölçek için .906 ve üçüncü alt ölçek için .811 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçeği (AKSBÖ)

Keleş ve Dikici Sığırtmaç (2016) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçeği (AKSBÖ)” 30 maddeden oluşmuştur. Maddeler beşli likert tipi değerlendirmeye sahiptir. Her madde; “Her zaman (5)”, “Sık sık (4)”, “Ara sıra (3)”, “Nadiren (2)”, “Hiçbir zaman (1)” şeklinde derecelendirilmiştir.

Ölçek için hesaplanan KMO uyum ölçüsü değeri 0.85'dir. Bu değer kritik değer olarak kabul edilen 0.70'in üzerindedir. Aynı veriler için hesaplanan Bartlett

Küresellik Testi 3652.143 olup 0.001 düzeyinde anlamlıdır. Bu değerler, deneme uygulamasından elde edilen verilerin faktör analizine tabi tutulabileceğini göstermektedir. Temel bileşenler analizi ve dik döndürme (varimax rotation) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda öz değeri 1'den büyük dört faktör vardır. Bu dört faktörün açıkladığı toplam, varyansın %55.67'sidir. Başlangıç öz değerleri dikkate alındığında, 1. faktöre ait özdeğerin 4.67 (öğretmen aile iletişim temelli), 2. faktöre ait öz değerin 4.15 (öğretmen temelli), 3. faktöre ait öz değerin 4.04 (ev temelli), 4. faktöre ait özdeğerin 3.84 (okul aile eğitimi temelli) olduğu belirlenmiştir. Maddelerin faktör yükü .36 ile .91 arasında yer almaktadır. Ölçek bu haliyle dört boyutludur. Faktör analizi sonucunda 41 maddeden oluşan ölçekte .35'in altında olan ve binişik olan 2, 3, 7, 8, 17, 22, 27, 31, 34, 35 ve 41. maddeler ölçekten çıkarılmıştır (Tabachnick ve Fidell 2013). Böylece test 30 maddeden oluşmuştur.

Güvenirlilik katsayısı Cronbach alpha değerlerine bakıldığında, birinci faktör .82, ikinci faktör .86, üçüncü faktör .92, dördüncü faktör .83 ve ölçeğin toplamında .91 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere bakıldığında ölçeğin alt boyutlarıyla iç tutarlığa sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Bu araştırma kapsamında kullanılan "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçeği"nin de güvenirlik analizleri yenilenmiştir. Testin toplam puanlarının cronbach alfa değeri .889 olarak bulunmuştur. Alt ölçeklerin iç tutarlılık katsayıları ise; 1. faktör için .735, 2. faktör için .768, 3. faktör için .956 ve 4. faktör için .812 olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Ölçeklerin kullanımı için gerekli izinler alınmıştır (EK: 2). 2019-2020 eğitim-öğretim sürecinde verilerin toplanması için Ondokuz Mayıs Üniversitesi Etik Kurulu'ndan ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Bütün dünyayı etkisi altına alan Covid-19 pandemi sürecinde okulların 15 Mart 2020 tarihinde kapanması nedeniyle evrene ulaşmak mümkün olmamıştır. Bu nedenle verilerin uygulanması sürecine 2020-2021 eğitim öğretim yılının başlamasıyla birlikte başlanmıştır.

Samsun ilinin dört merkezi ilçesinde Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin sayısı ve görev yaptıkları okullarla ilgili bilgiler İl Milli Eğitim Müdürlüğü istatistik biriminden alınmış ve öğretmenlerin sayısı tespit edilip hangi okulda görev yaptıkları belirlenmiştir. İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bağımsız anaokulları, anasınıfları ve diğer eğitim kurumlarında toplam 494 okul öncesi öğretmeni görev yapmaktadır. İlgili öğretmenlerin 126'sının Atakum İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki, 94'ünün Canik İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki, 227'sinin İlkadım İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki ve 47'sinin Tekkeköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki eğitim kurumlarında görev yapmakta olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlere ulaşmak için gerekli planlamalar yapılmış ve öğretmenlere birebir ulaşılmaya çalışılmıştır. Ancak bütün dünyada etkisini gösteren Covid-19 pandemisi nedeniyle okullara ulaşmak ve öğretmenlerle anket çalışması yapmak konusunda zorluklar yaşanmıştır. Araştırmacı Covid-19 tedbirleri kapsamında gerekli önlemleri alarak okullara gitmiş ve öğretmenlerle yüz yüze görüşmeye çalışmıştır. Ancak virüsle ilgili tedirginlikleri nedeniyle öğretmenlerin bazıları anketleri elden almak istememiştir. Bu nedenle bazı öğretmenlere anketler gerekli internet ortamları ağıyla ulaştırılmış ve onların ölçekleri uygulamaları sağlanmıştır.

İlk aşamada yanıtlanmış tüm ölçekler, araştırmacı tarafından tek tek incelenmiş ve sağlıklı doldurulmamış 7 ölçek iptal edilmiştir. Geriye kalan ölçeklerin sağlıklı bir şekilde doldurulduğu anlaşıldıktan sonra, toplanan tüm ölçme araçlarına birer kod (ID) numarası verilmiştir. Ardından sırayla SPSS programında veri girişleri yapılmıştır. Tüm data girişi yapıldıktan sonra dataların sağlıklı bir şekilde giriş yapılıp yapılmadığı araştırılmıştır. Data girişlerinde herhangi bir sorun olmadığı anlaşıldıktan sonra veri analizi işlemlerine geçilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Betimsel istatistiki değerler incelendiğinde “Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçeği’nden (AKSBÖ) elde edilen verilere ilişkin merkezi eğilim ölçüleri içinde aritmetik ortalama ve medyan değerlerinin birbirine çok yakın olduğu ve çarpıklık basıklık değerlerinin +1, -1 aralığında olduğu görülmektedir

(Tablo 3.2). Merkezi eğilim ölçülerinin birbirine yakın olması ve çarpıklık basıklık değerlerinin +1, -1 aralığında olması dağılımın normalliği olarak kabul edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013; McKillup, 2012). Diğer taraftan örneklem büyüklüğü arttıkça, deneklerin dağılımı ve ortalamanın örneklem dağılımı normal dağılıma yaklaşmaktadır. Genellikle bir örneklemde 300 ya da daha fazla sayıda denek varsa, evren normal dağılım göstermiyorsa bile, örneklem dağılımının normal olduğu varsayılır (Akalin, 2015). Bu bilgiler doğrultusunda dağılımların normal olduğuna ve buna bağlı olarak da parametrik istatistiklerin kullanılmasına karar verilmiştir. Ancak $n < 30$ olduğu durumlarda non-parametrik testler kullanılmıştır.

Tablo 3.2. Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçekleri Örnekleme Ait Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

İstatistik (n=317)	Adanma Toplam	Strateji Toplam
Arit.Ort	4,3628	3,8210
Std Hata	,03455	,02902
Medyan	4,4000	3,8492
Std. Deviation	,61508	,51665
Skewness	-1,231	-,456
Skewness Std.Hata	,435	,435
Kurtosis	7,607	,214
Kurtosis Std Hata	,273	,273
Yüzdelikler		
	25	4,0833
	50	4,5000
	75	4,7917

Ölçeğin değerlendirilmesinde $4/5 = 0.8$ sonucuna göre aşağıdaki değerlendirme kriterleri belirlenmiş ve buna göre değerlendirme yapılmıştır.

1–1.80: Kesinlikle Katılmıyorum

1.81–2.61: Katılmıyorum

2.62–3.42: Kararsızım

3.43–4.21: Katılıyorum

4.22–5: Kesinlikle Katılıyorum

Araştırmanın birinci ve üçüncü temel alt problemini sınamak için, ölçeklerin her bir boyutunun toplam ve maddelerinin aritmetik ortalama ve standart sapmaları belirlenmiştir. Alt boyut aritmetik ortalamalarına göre öğretmenlerin mesleğe

adanmışlık düzeyleri ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme düzeyleri sıralanmış ve yorumlanmıştır. Araştırmanın ikinci ve dördüncü temel alt problemini sınamak için ölçekte yer alan bağımsız kategorik değişkenlere göre ölçek alt boyut ortalamaları arasındaki farklılıkların sınanması için ilişkisiz grup “t” testi (kategori sayısı iki olduğunda) ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) (kategori sayısı ikiden daha fazla olduğu durumlarda) işlemi yapılmıştır. ANOVA’da istatistiksel açıdan farklılık bulunduğu durumlarda bu kümülatif farklılığın hangi ikili gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek için post-hoc tekniklerden Scheffe veya Tamhane çoklu karşılaştırma testi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın beşinci alt problemini sınamak üzere ölçekler toplam ve alt boyutları arasındaki ilişkiler, pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı ile sınanmıştır. Son olarak araştırmanın altıncı alt problemini sınamak üzere basit ve çoklu doğrusal regresyon analizi işlemleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bütün sonuçlar çift yönlü olarak sınanmış ve anlamlılık düzeyi en az 0.05 olarak kabul edilmiştir. Anlamlılık düzeyleri ilgili tablolarda kesin değerleriyle yer almıştır. Araştırmanın tüm istatistik analizleri SPSS 14,0 programı ile gerçekleştirilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde çalışma grubundan alınan veriler üstünde yapılan istatistiksel işlem sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Adanmışlık Düzeyine İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın sürekli bağımsız değişkeni; okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe adanmışlığa ilişkin görüşleridir. Bu değişkeni ölçmek amacıyla “Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği” kullanılmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okula adanmışlık düzeylerini belirlemek üzere alt boyut puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri bulunmuş ve Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. “Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Alt Boyutlar	n	\bar{x}	ss
Mesleğe Bağlılık	317	4,51	,73
Öğrencilere Adanma	317	4,41	,61
Özverili Çalışma	317	4,16	,72
Mesleğe Adanmışlık (Toplam)	317	4,36	,62

Tablo 4.1. incelendiğinde, “Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği” alt boyut puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 4,16$ ile $\bar{x} = 4,51$ arasında değişmektedir. Bu sonuç, ölçeğin değerlendirme sisteminde “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” sınırları içinde kalmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin puanlara bakıldığında, en yüksek bağlılığın mesleğe bağlılık alt boyutunda ($\bar{x} = 4,51$) olduğu, sırasıyla öğrencilere adanma alt boyutunun ortalamasının $\bar{x} = 4,41$ olduğu ve özverili çalışma alt boyutunda ise ortalamanın $\bar{x} = 4,16$ olduğu görülmektedir. Mesleğe adanmışlık alt boyutları içinde en düşük ortalamanın özverili çalışmaya ait olduğu ve bu değer “katılıyorum” sınırları içinde kaldığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin Mesleğe Adanmışlık (toplam) puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 4,36$ ’dır. Bu sonuç “kesinlikle katılıyorum” değerlendirmesi içine girmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışmakta olan öğretmenlerin okula adanmışlıklarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bulgulara dayalı olarak okul

öncesi öğretmenlerin mesleklerine bağlı oldukları anlaşılmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerin çoğunlukla bu mesleği isteyerek seçtikleri, öğrencilerinin iyi bir vatandaş olarak yetişmeleri için kendilerini öğrencilerine adadıkları ve ellerinden geldiğince özverili bir çalışma gayreti içinde oldukları yorumu yapılabilir.

Tablo 4.2. “Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği” Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Madde No	n	\bar{x}	ss
a1	317	4,65	,78
a2	317	4,70	,70
a3	317	4,63	,83
a4	317	4,57	,83
a5	317	4,51	,83
a6	317	4,33	,99
a7	317	4,46	,79
a8	317	4,23	,99
a9	317	4,48	,77
a10	317	4,27	,87
a11	317	3,81	1,05
a12	317	4,10	,89
a13	317	4,59	,69
a14	317	3,81	1,02
a15	317	4,66	,69
a16	317	4,23	,83
a17	317	4,64	,66
a18	317	4,54	,76
a19	317	4,30	,84
a20	317	4,52	,71

Tablo 4.2. incelendiğinde, öğretmenlerin $\bar{x}= 4,70$ ortalama ile en yüksek madde ortalaması “Öğretmen olarak öğrencilerle çalışmaktan zevk alıyorum.” önermesinde gerçekleştiği görülmektedir (a2). Bu durum önermede yer alan düşünceye katılımın yüksek düzeyde gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Bunu $\bar{x}= 4,66$ ortalama ile “Her öğrencinin başarılı olması için elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışıyorum” (a15) ve $\bar{x}= 4,65$ ortalama ile “Öğretmen olarak öğrencilerle çalışmaktan zevk alıyorum” (a1) önermeleri izlemektedir. Bu maddelere verilen puanlara bakıldığında “ kesinlikle katılıyorum” düzeylerinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ölçekte en az katıldıkları önerme ortalaması $\bar{x}= 3,81$ ile “Mesleki gelişimim için yaşamımın başka alanlarında birçok şeyden feragat ediyorum” önermesi (a11) ile “Ders dışı zamanlarda öğrencilerimle vakit geçirerek onlara yardımcı olmak benim için büyük bir zevktir“ önermesidir (a14). Bu maddelere

verilen puanlara bakıldığında “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen olarak öğrencileriyle ilgilenmekten zevk aldıkları, öğrencilerinin başarı sağlaması için bir öğretmen olarak elinden geleni yapmaya çalıştıkları ve bu çabanın öğretmenleri mutlu ettiği yorumu yapılabilir.

4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerin Mesleki Adanmışlık Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenler Bakımından Karşılaştırılması

Araştırmanın bu bölümünde ölçek ile toplanan demografik değişkenlerine göre Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği puanları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi ve tek yönlü varyans analizi testi sonuçlarına yer verilmiştir.

a) Yaş

Tablo 4.3’te yaş değişkenine göre “Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği” toplam ve alt boyut ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3. Yaş Değişkenine Göre “Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar (ANOVA)

Alt Boyut	Yaş	n	\bar{X}	ss	sd	F	p
Mesleğe Bağlılık	22-30 yaş	30	4,30	,82			
	31-35 yaş	55	4,40	,72			
	36-40 yaş	133	4,50	,79	3-313	1,837	,140
	41 yaş ve üstü	99	4,63	,59			
	Toplam	317	4,51	,73			
Öğrencilere Adanma	22-30 yaş	30	4,26	,75			
	31-35 yaş	55	4,40	,63			
	36-40 yaş	133	4,43	,63	3-313	,468	,705
	41 yaş ve üstü	99	4,42	,54			
	Toplam	317	4,41	,61			
Özverili Çalışma	22-30 yaş	30	4,00	,77			
	31-35 yaş	55	4,17	,71	3-313	,459	,711
	36-40 yaş	133	4,20	,74			
	41 yaş ve üstü	99	4,15	,70			
	Toplam	317	4,17	,72			
Mesleki Adanmışlık (Toplam)	22-30 yaş	30	4,19	,71			
	31-35 yaş	55	4,33	,62			
	36-40 yaş	133	4,38	,65	3-313	,747	,525
	41 yaş ve üstü	99	4,40	,55			
	Toplam	317	4,36	,62			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Yaş değişkenine göre “Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği” alt boyut ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde (ANOVA) istatistiksel açıdan hiçbir alt boyut ve toplam puanlarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Bu üç alt boyutta ve toplamda yaş değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri arasında bir farklılık olmadığı ve görüşlerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir. Bulgulara dayalı olarak okul öncesi öğretmenlerin mesleklerini severek göreve başladıkları ve mesleğe olan bağlılıklarını zaman içinde yitirmedikleri biçiminde yorumlanabilir.

b) Mesleki Kıdem

Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre “Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği” toplam ve alt boyut ortalamaları için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.4’te verilmiştir.

Tablo. 4.4. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Ortalamaları İçin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Kıdem	n	\bar{x}	ss	sd	F	p
Mesleğe Bağlılık	1-10 yıl	56	4,39	,86	2-314	,865	,422
	11-20 yıl	203	4,53	,67			
	21 yıl ve üstü	58	4,54	,77			
	Toplam	317	4,51	,73			
Öğrencilere Adanmışlık	1-10 yıl	56	4,38	,62	2-314	,680	,507
	11-20 yıl	203	4,44	,59			
	21 yıl ve üstü	58	4,34	,65			
	Toplam	317	4,41	,61			
Özverili Çalışma	1-10 yıl	56	4,13	,69	2-314	,134	,875
	11-20 yıl	203	4,18	,73			
	21 yıl ve üstü	58	4,16	,73			
Mesleki Adanmışlık (Toplam)	Toplam	317	4,17	,72	2-314	,425	,654
	1-10 yıl	56	4,30	,66			
	11-20 yıl	203	4,38	,59			
	21 yıl ve üstü	58	4,35	,66			
Toplam	317	4,36	,62				

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre, “Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği” toplam ve alt boyut ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde (ANOVA) istatistiksel açıdan alt boyutların hiçbirinde anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir [$p>.05$]. Farklı kıdemlere sahip öğretmenlerin görüşleri arasında bir farklılık olmadığı ve öğretmenlerin benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Bulgulara dayalı olarak öğretmenlerin yıllar geçmesine rağmen mesleki bağlılıklarını sürdürdükleri ve mesleki bağlılıklarında bir azalma söz konusu olmadığı yorumu yapılabilir.

c) Mezuniyet Durumu

Okul öncesi öğretmenlerin mezuniyet değişkenine göre “Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği” toplam ve alt boyut ortalamaları için Kruskal-Wallis Testi yapılmış ve Tablo 4.5’te verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin Mezuniyet Değişkenine Göre “Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar (Kruskal-Wallis testi)

Alt Boyut	Mezuniyet	n	\bar{x}	Ki-kare	sd	p
Mesleğe Bağlılık	Ön Lisans	8	188,06	1.138	2	,566
	Lisans	289	158,93			
	Lisans Üstü	20	148,40			
	Toplam	317				
Öğrencil Adanmışlık	Ön Lisans	8	125,00	1,174	2	,556
	Lisans	289	160,12			
	Lisans Üstü	20	156,38			
	Toplam	317				
Özverili Çalışma	Ön Lisans	8	168,50	.970	2	,616
	Lisans	289	157,48			
	Lisans Üstü	20	177,20			
	Toplam	317				
Mesleki Adanmışlık (Toplam)	Ön Lisans	8	155,44	.023	2	,989
	Lisans	289	159,23			
	Lisans Üstü	20	157,07			
	Toplam	317				

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Öğretmenlerin mezuniyet değişkenine göre “Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği” toplam ve alt boyut ortalamaları için yapılan non-parametrik Kruskal Wallis testi istatistiksel açıdan hiçbir alt boyutta anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir [$p>.05$]. Farklı mezuniyet düzeylerine sahip öğretmenlerin görüşlerinde bir farklılık olmadığı, öğretmenlerin görüşlerinin benzer olduğu görülmektedir. Bulgulara dayalı olarak, okul öncesi öğretmenlerin mesleklerini severek yaptıkları, ister ön lisans, ister lisans, ister lisans üstü eğitim alsınlar mesleki bağlılıklarında bir değişiklik olmadığı görülmektedir. Mesleki bağlılığın bir bakıma mesleğini severek yapma ile ilgili olduğu eğitim düzeyinin bunu fazla değiştirmedeği anlaşılmaktadır.

d) Çalıştığı Kurum

Okul öncesi öğretmenlerin kurum değişkenine göre “Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği” toplam ve alt boyut ortalamaları için ilişkisiz gruplar t-testi sonuçları Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6. Kurum Türü Değişkenine Göre “Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi

Alt Boyut	Kurum Türü	n	\bar{x}	ss	t	sd	p
Mesleğe bağlılık	Bağ.anaokulu	123	4,54	,67	,621	307	,535
	Ana sınıfı	186	4,50	,73			
Öğrencilere adanma	Bağ.anaokulu	123	4,44	,56	,692	307	,489
	Ana sınıfı	186	4,39	,63			
Özverili çalışma	Bağ.anaokulu	123	4,22	,68	,949	307	,343
	Ana sınıfı	186	4,14	,74			
Mesleki Adanma (Toplam)	Bağ.anaokulu	123	4,40	,57	,846	307	,398
	Ana sınıfı	186	4,34	,69			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Çalışılan kurum türü değişkenine göre “Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği” toplam ve alt boyut ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup “t” testinde istatistiksel açıdan hiçbir alt boyut ve toplam puanlarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Okul öncesi öğretmenlerin farklı kurumlarda çalışmaları okul öncesi öğretmenlerin ister bağımsız ana okullarında ister ana sınıflarında çalışsın mesleki bağlılıklarının yüksek olduğunu göstermektedir. Önemli olan mesleği sevmektir çalışılan mekan öğretmenler açısından çok da önemli görülmemektedir.

4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerine İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın sürekli bağımlı değişkeni; öğretmenlerin uyguladıkları aile katılım stratejileri özelliğidir. Bu değişkeni ölçmek amacıyla “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin aile katılım stratejileri düzeylerini belirlemek üzere alt boyut puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri bulunmuş ve Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Alt Boyut	n	\bar{x}	SS
Öğretmen Aile İletişim Temelli	317	4,25	,51
Öğretmen Temelli	317	2,63	,75
Ev Temelli	317	4,36	1,03
Okul Aile Eğitim Temelli	317	4,03	,62
Aile Katılım Stratejileri (Toplam)	317	3,82	,52

Tablo 4.7 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerin uyguladıkları aile katılım stratejileri puanları $\bar{x}= 2,63$ ile $\bar{x}= 4,36$ arasında değişmektedir. Ölçeğin “ev temeli” alt boyutunda aritmetik ortalama $\bar{x}= 4,36$ ve “öğretmen aile iletişim temelli” alt boyutunda $\bar{x}= 4,25$ ile ölçeğin değerlendirme sisteminde “kesinlikle katılıyorum” sınırları içinde yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin uyguladıkları aile katılım stratejileri puanları alt boyutlarda sırasıyla “okul aile eğitim temelli $\bar{x}= 4,03$ ile “katılıyorum” ve “öğretmen temelli” alt boyutunda $\bar{x}= 2,63$ olduğu ve “kararsızım” sınırları içinde kaldığı görülmektedir. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçeği toplam puanların aritmetik ortalaması ise $\bar{x}= 3,82$ olup bu sonuç “katılıyorum” değerlendirme sınırları içine girmektedir. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında çalışmakta olan öğretmenlerin Aile Katılım stratejilerinin ortalamının üstünde olduğu anlaşılmaktadır. Bulgulara dayalı olarak okul öncesi öğretmenlerin aile katılım stratejilerinden en çok ev temelli stratejileri kullandıkları anlaşılmaktadır. Okul öncesi öğrenciler henüz öz bakım becerileri kazanmadıklarından okul ile aile arasında sürekli bir iletişim kurulması önemlidir. Öğretmen aile iletişim temelli stratejiler ikinci sırada kullanılan stratejilerdir. Yani öğretmenler düzenli olarak aileler ile iletişim kurmakta ve velilerle işbirliği yapmaktadırlar. Okul öncesi kurumlara devam eden velilerin bazı konularda bilgilendirilmeleri önemli olduğu için öğretmenler aile eğitim temelli stratejileri de kullanmaktadırlar. Öğretmen temelli stratejilerin kullanılması konusunda öğretmenler kararsızdırlar. Bulgu önceki açıklamalarla tutarlı görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları “Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçeği” maddelerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçeği”nin Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

MaddeNo	n	\bar{x}	SS
a1	317	3,34	1,04
a2	317	4,76	,509
a3	317	3,89	1,03
a4	317	4,77	,48
a5	317	4,81	,44
a6	317	4,74	,56
a7	317	4,05	1,27
a8	317	3,28	1,31
a9	317	4,29	,88
a10	317	4,34	,86
a11	317	4,17	,95
a12	317	4,23	,88
a13	317	3,29	1,23
a14	317	2,89	1,15
a15	317	2,85	1,18
a16	317	2,14	1,18
a17	317	4,23	1,07
a18	317	2,18	1,15
a19	317	1,79	1,08
a20	317	2,36	1,24
a21	317	4,33	,86
a22	317	3,97	1,00
a23	317	3,88	1,18
a24	317	4,39	,79
a25	317	4,05	1,00
a26	317	4,37	1,12
a27	317	4,30	1,13
a28	317	4,36	1,14
a29	317	4,33	1,11
a30	317	4,44	1,09

Tablo 4.8 incelendiğinde, öğretmenlerin uyguladıkları aile katılım stratejilerinde en çok katıldıkları maddenin $\bar{x}= 4,81$ ortalama ile “çocuklarla ilgili konularda veli ile işbirliği yaparım.” önermesinde gerçekleştiği görülmektedir (a5). Bu durum önermede yer alan düşünceye katılımın çok yüksek düzeyde gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Bunu $\bar{x}= 4,77$ ortalama ile “çocukla ilgili gelişme gözlemlediğimde ailesiyle paylaşırım” maddesi izlemektedir (a4).

Öğretmenlerin en az katıldıkları önerme $\bar{x}= 1,79$ ortalama ile “ailerin eğitimlerine katkı sağlamak için makale kutusu kullanırım” maddesi (a19) olup “hiç katılmıyorum” sınırları içinde kalmaktadır. Bunu $\bar{x}= 2,14$ ortalama ile “aileler ile

birlikte kermes düzenlerim” maddesi izlemektedir (a16) ve bu madde “katılmıyorum” sınırları içinde kalmaktadır. Okul öncesi dönemin çocuklara kazandırılması hedeflenen davranışların kalıcı hale gelmesinde etkisi büyüktür. Bu nedenle öğretmenin eğitim sürecinde aile ile işbirliği yapması önemlidir. Bulgularda da öğretmenlerin çocuklarla ilgili konularda aileyle işbirliği yaptıkları ve çocuklarla ilgili gözlemledikleri gelişmeleri aileyle paylaştıkları görülmektedir. Ancak öğretmenlerin ailelerin eğitimlerine katkı sağlamak için makale kutusunu kullanırım maddesinin “hiç katılmıyorum” sınırları içinde kaldığı görülmektedir. Bunun nedeninin, makale kutusu kullanmanın artık güncel bir uygulama olmaması ve bunun yerine ailelerin eğitimlerine katkı sağlama çalışmalarında artık internetin kullanılması ve materyallerin dijitalleşmesi olduğu düşünülmektedir. Ayrıca okul rehberlik servislerinin, ailelerin eğitimsel ihtiyaçlarını karşılama konusunda daha etkin yer almasının da belirleyici olduğu ve bu maddenin puanının düşük çıkmasına neden olduğu düşünülmektedir. Kermes düzenlemek genellikle bir ihtiyacı karşılamak amacıyla gerekli olan ekonomik kaynağı yaratmak için yapılan bir faaliyettir. Ancak okul öncesi eğitimde ihtiyaçlar velilerin ödedikleri aylık ödemelerle karşılandığından ayrıca kermes yapmaya çok fazla ihtiyaç duyulmamaktadır. “Aileler ile birlikte kermes düzenlerim” maddesinin bu yüzden “katılmıyorum” sınırları içinde kaldığı düşünülmektedir.

4.4. Okul Öncesi Öğretmenlerin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerine İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenler Bakımından Karşılaştırılması

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin görüşleri bazı değişkenler bakımından karşılaştırılmıştır.

a) Yaş

Tablo 4.9’da yaş değişkenine göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçeği” toplam ve alt boyut ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.9. Yaş Değişkenine Göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar (ANOVA)

Alt boyut	Yaş	n	\bar{x}	ss	sd	F	p
İletişim temelli	22-30 yaş	30	4,02	,64	3-313	3,091	,027*
	31-35 yaş	55	4,18	,56			
	36-40 yaş	133	4,26	,49			
	41 yaş ve üstü	99	4,35	,46			
	Toplam	317	4,26	,51			
Öğretmen temelli	22-30 yaş	30	2,50	,74	3-313	,665	,574
	31-35 yaş	55	2,73	,64			
	36-40 yaş	133	2,60	,83			
	41 yaş ve üstü	99	2,64	,69			
	Toplam	317	2,63	,75			
Ev temelli	22-30 yaş	30	4,68	,63	3-313	1,379	,249
	31-35 yaş	55	4,18	1,03			
	36-40 yaş	133	4,36	1,05			
	41 yaş ve üstü	99	4,41	1,06			
	Toplam	317	4,36	1,03			
Okul aile eğitim	22-30 yaş	30	4,00	,84	3-313	,221	,882
	31-35 yaş	55	3,98	,52			
	36-40 yaş	133	4,04	,64			
	41 yaş ve üstü	99	4,06	,61			
	Toplam	317	4,03	,62			
Aile Katılım Stratejileri (Toplam)	22-30 yaş	30	3,80	,55	3-313	,485	,693
	31-35 yaş	55	3,77	,50			
	36-40 yaş	133	3,82	,56			
	41 yaş ve üstü	99	3,87	,46			
	Toplam	317	3,82	,52			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Yaş değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları aile katılım stratejilerini belirleme ölçeği alt boyut ortalamaları “öğretmen temelli”, “ev temelli”, “okul aile eğitim temelli” ve toplam puanlar için yapılan tek yönlü varyans analizinde (ANOVA) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu üç alt boyutta ve toplamda yaş değişkenine göre öğretmenlerin görüşlerinin farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Yaş değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları aile katılım stratejilerini belirleme ölçeği “iletişim temelli” alt boyut ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde (ANOVA) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edilmiştir [p<.05]. Yaş değişkeni Okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları aile

katılım stratejilerini belirleme ölçeği” iletişim temelli“alt boyutunun toplam varyansının %2,9’unu karşılamaktadır.

ANOVA’da elde edilen bu anlamlı farklılıklar üzerine ikili gruplar arasındaki farklılıkları belirlemek üzere; varyansların heterojen olması nedeniyle post-hoc tekniklerden tamhane testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçeği” “İletişim Temelli” Alt Boyut Ortalamaları İçin Yapılan Tamhane Testi Sonuçları

(I) yas	(J) yas	Ortalamalar Arası fark	Std. Hata	p
22-30 yaş	31-35 yaş	-,16239	,15900	,897
	36-40 yaş	-,23592	,14942	,561
	41 yaş ve üstü	-,33244	,15055	,204
31-35 yaş	22-30 yaş	,16239	,15900	,897
	36-40 yaş	-,07353	,08121	,936
	41 yaş ve üstü	-,17004	,08327	,233
36-40 yaş	22-30 yaş	,23592	,14942	,561
	31-35 yaş	,07353	,08121	,936
	41 yaş ve üstü	-,09651	,06309	,559
41 yaş ve üstü	22-30 yaş	,33244	,15055	,204
	31-35 yaş	,17004	,08327	,233
	36-40 yaş	,09651	,06309	,559

ANOVA’da anlamlı fark çıkmasına rağmen ölçeğin ”iletişim temelli” alt boyutunda, yapılan tamhane testinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu bulgular doğrultusunda tüm yaş gruplarındaki okul öncesi öğretmenlerinin bu alt boyutta benzer görüşlere sahip olmasa da, uyguladıkları aile katılım stratejilerinde yaş değişkenine göre benzer eğilim gösterdikleri görülmüştür. Farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin görüşlerinin benzer olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları aile katılım stratejilerinin her yaş grubunda aynı özellik gösterdikleri yorumu yapılabilir.

b) Mesleki Kıdem

Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçeği” toplam ve alt boyut ortalamaları için Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo.4.11. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Ortalamaları İçin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları (ANOVA)

Alt boyut	Kıdem	n	\bar{x}	ss	sd	F	p
İletişim temelli	1-10 yıl	56	4,30	,50	2-314	,904	,406
	11-20 yıl	203	4,23	,52			
	21 yıl ve üstü	58	4,31	,49			
	Toplam	317	4,26	,51			
Öğretmen temelli	1-10 yıl	56	2,58	,70	2-314	,273	,762
	11-20 yıl	203	2,64	,77			
	21 yıl ve üstü	58	2,68	,69			
	Toplam	317	2,63	,75			
Ev temelli	1-10 yıl	56	4,31	1,05	2-314	,943	,391
	11-20 yıl	203	4,42	,97			
	21 yıl ve üstü	58	4,21	1,20			
	Toplam	317	4,36	1,03			
Okul aile eğitim	1-10 yıl	56	4,11	,65	2-314	,877	,417
	11-20 yıl	203	4,00	,61			
	21 yıl ve üstü	58	4,08	,62			
	Toplam	317	4,03	,62			
Toplam	1-10 yıl	56	3,83	,52	2-314	,003	,997
	11-20 yıl	203	3,82	,53			
	21 yıl ve üstü	58	3,82	,48			
	Toplam	317	3,82	,52			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları aile katılım stratejilerini belirleme ölçeği toplam ve alt boyut ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde (ANOVA) istatistiksel açıdan alt boyutların hiçbirinde anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir [p>.05]. Tüm alt boyutlarda ve toplamda kıdem değişkenine göre öğretmenlerin görüşlerinin farklılık göstermediği, farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin benzer olduğu anlaşılmaktadır. Tüm yaş gruplarındaki öğretmenlerin öğretmen temelli aile katılım stratejilerini diğer üç aile katılım stratejilerine göre daha az uyguladıkları görülmektedir. Bunun nedeninin okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları aile katılım stratejilerinin genellikle okul, aile ve öğretmenin işbirliği içinde olduğu eşgüdümlü çalışmayı gerektirecek tarzı tercih etmelerinden kaynaklı olabilir. Öğretmenler tarafından aile katılım çalışmalarının başarısının tüm bileşenlerin eğitim süreçlerine aktif katılım sağlamalarına bağlı olduğunu düşündükleri yorumu yapılabilir.

c) Mezuniyet Durumu

Mezuniyet değişkenine göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçeği” toplam ve alt boyut ortalamaları için nonparametrik Kruskal Wallis testi yapılmış ve Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. Mezuniyet Değişkenine Göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar (Non parametrik Kruskal-Wallis Testi)

Alt boyut	Mezuniyet	n	Sıra ort.	sd	x ²	p
İletişim temelli	Ön Lisans	8	154,63	2	2,119	,347
	Lisans	289	161,10			
	Lisans Üstü	20	130,48			
	Toplam	317				
Öğretmen temelli	Ön Lisans	8	180,50	2	2,281	,320
	Lisans	289	156,59			
	Lisans Üstü	20	185,18			
	Toplam	317				
Ev temelli	Ön Lisans	8	143,94	2	1,451	,484
	Lisans	289	160,80			
	Lisans Üstü	20	139,00			
	Toplam	317				
Okul aile eğitim	Ön Lisans	8	143,06	2	,631	,729
	Lisans	289	158,57			
	Lisans Üstü	20	171,65			
	Toplam	317				
Toplam	Ön Lisans	8	146,44	2	,165	,921
	Lisans	289	159,47			
	Lisans Üstü	20	157,23			
	Toplam	317				

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Öğretmenlerin mezuniyet durumu değişkenine göre, okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları aile katılım stratejilerini belirleme ölçeği toplam ve alt boyut ortalamaları için yapılan Kruskal Wallis testi sonucuna göre, istatistiksel açıdan hiçbir alt boyutta ve test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [p>.05]. Öğretmenlerin görüşlerinin mezun oldukları eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Bunun nedeninin tüm yükseköğretim kademelerindeki öğretmen yetiştirme programlarının aile katılım çalışmalarına önem veren içerikte olduğu ve bu programlarda eğitim sürecine aile katılımının vurgulanmasının olduğu düşünülebilir.

d) Kurum Türü

Öğretmenlerin kurum türü değişkenine göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçeği” toplam ve alt boyut ortalamaları için yapılan ilişkisiz gruplar t-testi sonuçları Tablo 4.13’te verilmiştir.

Tablo 4.13. Kurum Türü Değişkenine Göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi

Alt boyut	Yaş	n	\bar{x}	ss	t	sd	p
İletişim temelli	Bağ.anaokulu	123	4,15	,50	-2,588	307	,010**
	Ana sınıfı	186	4,31	,51			
Öğretmen temelli	Bağ.anaokulu	123	2,61	,72	-,369	307	,712
	Ana sınıfı	186	2,64	,76			
Ev temelli	Bağ.anaokulu	123	4,55	,69	2,801	307	,005**
	Ana sınıfı	186	4,21	1,20			
Okul aile eğitimi temelli	Bağ.anaokulu	123	4,05	,56	,608	307	,543
	Ana sınıfı	186	4,01	,65			
Aile Katılım Stratejileri (Toplam)	Bağ.anaokulu	123	3,84	,47	,803	307	,423
	Ana sınıfı	186	3,79	,55			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Öğretmenlerin görev yaptıkları veya çalıştıkları kurum türü değişkenine göre, uyguladıkları aile katılım stratejilerini belirleme ölçeği toplam ve alt boyut ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup “t” testinde istatistiksel açıdan “iletişim temelli” ve “ev temelli” alt boyut puanlarda anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p<.01). İletişim temelli alt boyutunda ana sınıfında çalışan öğretmenlerinin puan ortalamaları, bağımsız ana okulunda çalışan öğretmenlerden daha yüksektir. Ev temelli alt boyutunda ise bağımsız anaokulunda öğretmenlerin puan ortalaması, ana sınıfı öğretmenlerinden anlamlı derecede daha yüksektir. “öğretmen temelli” ve “okul aile eğitimi temelli” alt boyutlarda ve toplam puanlarda kurum türü değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Bulgulara göre, anasınıfında çalışan öğretmenlerin “iletişim temelli” ve “ev temelli” aile katılım çalışmaları ile ilgili görüşlerinin bağımsız anaokulunda çalışan öğretmenlerden farklı olmasının nedeni, her iki kurum türünde çalışan öğretmenlerin ihtiyaç ve olanaklarının farklı olması olabilir. Çocuklarını anasınıfına gönderen ailelerin ebeveynlerden genellikle birinin çalışan diğerinin ise çalışmayan aileler

olması ve çalışmayan ebeveynin çocuklarının okula geliş ve gidiş sırasında öğretmenlerle daha kolay iletişime geçebiliyor olmaları, “iletişim temelli” alt boyutunda anasınıfında çalışan öğretmenler lehine anlamlı farkın nedeni olabilir. Her iki ebeveynin de çalıştığı ailelerin çocukları çoğunlukla bakıcı, aile büyüğü veya servis ile okula gelip gitmektedirler. Bu yüzden bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenler aileri daha iyi tanımak ve onlarla bilgi alışverişinde bulunmak için ev ziyaretlerine daha fazla ihtiyaç duyuyor olabilirler. Bununla birlikte öğretmen temelli ve okul-aile temelli eğitim yapılan çalışmalarda anasınıfı ve bağımsız anaokulunda çalışan öğretmenlerin benzer görüşlere sahip olmasının nedeninin ise bu çalışmayı yapma olanakları açısından her iki kurum türünde çalışan öğretmenlerin benzer ihtiyaç ve olanaklara sahip olması yorumu yapılabilir.

4.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Adanmışlık Düzeyleri ile Uyguladıkları Aile Katılım Stratejileri Arasındaki İlişki

“Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği” ve “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçeği” toplam ve alt boyut ortalamaları için hesaplanan Korelasyon Katsayıları Tablo 4.14’te sunulmuştur.

Tablo 4.14. “Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği” ve “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçeği” Toplam ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler

Mesleki Adanmışlık Ölçeği alt boyutları	Aile katılım stratejilerini belirleme Ölçeği alt boyutları				Strateji toplam
	İletişim temelli	Öğretmen temelli	Ev temelli	Okul aile eğitim	
Mesleğe bağlılık	,169(**)	,224(**)	-,036	,209(***)	,167(**)
Öğrencilere adanma	,272(***)	,342(***)	,128(*)	,364(***)	,364(***)
Özverili çalışma	,311(***)	,362(***)	,115(*)	,402(***)	,386(***)
Adanmışlık toplam	,278(***)	,342(***)	,073	,359(***)	,336(***)

Araştırma kapsamında kullanılan iki ölçeğin toplam puanları arasında .001 düzeyinde anlamlı pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=.336$). Mesleğe adanmışlık ölçeği ile mesleğe bağlılık alt ölçek toplam puanları ile strateji toplam puanları arasında düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=.167$) ve bu sonuç .01 düzeyinde anlamlıdır. Öğrencilere adanma ve özverili çalışma alt boyutları strateji toplam puanları arasında sırasıyla $r=.364$ ($p<.001$) ve $r=.386$ ($p<.001$) orta

düzeyde ilişkiler elde edilmiştir. Mesleki adanmışlık ölçeği mesleğe bağlılık ile iletişim temelli strateji arasında düşük düzeyde $r=169$ ($p<.01$), öğrencilere adanma arasında orta düzeyde $r=.272$ ($.001$) ve özverili çalışma arasında orta düzeyde $r=.311$ ($p<.001$) ilişki bulunmuştur.

Öğretmen temelli Strateji alt boyut toplam ile mesleki adanmışlık ölçeği alt boyutu “mesleğe bağlılık” arasında orta düzeyde $r=.224$ ($p<.01$), “öğrencilere adanma” arasında orta düzeyde $r=.342$ ($p<.001$) ve “özverili çalışma” alt boyutu arasında orta düzeyde $r=.362$ ($p<.001$) oranında ilişkiler bulunmuştur. “Ev temelli strateji” alt boyut toplam ile Mesleğe Adanmışlık Ölçeği “mesleğe bağlılık” arasında çok düşük düzeyde $r=-.036$ ($p>.05$), “öğrencilere adanma” alt boyutu arasında düşük düzeyde $r=.128$ ($p<.05$), ve “özverili çalışma” alt boyutu arasında düşük düzeyde $r=.115$ ($p<.05$) bir ilişki bulunmuştur. Okul aile eğitim Stratejileri alt boyutu ile adanmışlık ölçeği “mesleğe bağlılık” alt boyutu arasında zayıf $r=.209$ ($p<.001$), “öğrencilere adanma” alt boyutu arasında zayıf $r=.364$ ($p<.001$), ve “özverili çalışma” arasında orta düzeyde $r=.402$ ($p<.001$) bir ilişki bulunmuştur.

4.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Adanmışlık Düzeylerinin Onların Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerinin Anlamlı Bir Yordayıcısı Olup Olmadığı

Okul öncesi öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeylerinin onların uyguladıkları aile katılım stratejilerinin anlamlı bir yordayıcı olup olmadığını ortaya koymak için basit regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.15’te verilmiştir.

Tablo 4.15. Regresyon Analizi Sonuçları-“Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği” Toplam/“Aile Katılım Stratejileri Ölçeği” Toplam

Değişken	B	Std Hata	β	t	p
Sabit	2,589	,196		13,185	,000***
Adanmışlık Toplam	,282	,045	,336	6,334	,000***
R:.336 R ² : .113 F=40,120 p=.000***					

“Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği” Toplam puan değişkenleri okul öncesi öğretmenlerin Aile Katılım Stratejileri Toplam puanları ile pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir. $R=.336$, $R^2=.113$ Mesleki Adanmışlık puan değişkenleri, öğretmenlerin aile katılım stratejileri Ölçeği Toplam puanları

varyansının % 11.3'nü açıklamaktadır. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, Mesleğe Adanmışlık Ölçeği toplam puanları ($t=6,334$, $p=.000^{***}$), Aile katılım Stratejileri toplam değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Bu ilişki için basit doğrusal regresyon formülü: Toplam Aile Katılımı stratejisi puanı $=2,589 + (.282 * \text{Toplam adanmışlık puanı})$ 'dır.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular tartışılmış ve ortaya çıkan sonuçlar ile önerilere yer verilmiştir.

5.1 Tartışma

Bu bölümde öncelikle okul öncesi öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeyleri ve uyguladıkları aile katılım stratejileri ortaya konmaya çalışılmıştır. Daha sonra öğretmenlerin yaş, kıdem, hizmet yılları ve çalıştığı kurum türleri gibi bağımsız değişkenlerin, öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeyleri ile uyguladıkları aile katılım stratejilerine etkisi araştırmasından elde edilen bulgular tartışılmıştır. Son olarak mesleki adanmışlık düzeyleri ile uyguladıkları aile katılım stratejileri arasında bir ilişki olup olmadığı ve mesleki adanmışlık düzeylerinin uyguladıkları aile katılım stratejilerinin bir yordayıcısı olup olmadığı tartışılmıştır.

5.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Adanmışlık Düzeyleri

Bu çalışmada ilgili öğretmenlerin toplam mesleki adanmışlık düzeylerinin “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde olduğu, en yüksek bağlılığın mesleki bağlılık alt boyutunda, ardından sırasıyla öğrencilere adanma ve özverili çalışma alt boyutunda olduğu anlaşılmaktadır. Özverili çalışma alt boyutunda “katılıyorum” sınırları içindedir. Bulgulara dayalı olarak okul öncesi öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının iyi olduğu anlaşılmaktadır. Bir bakıma öğretmenlerin kendilerini mesleğe adanmış oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeylerine ilişkin yapılmış olan çalışmalarda benzer sonuçlar elde edilmiştir. Başaran ve Bozyer’in (2019) araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları çok yüksek, mesleğe bağlılık ve öğrencilere adanma oldukça yüksek düzeyde tespit edilmişken özverili çalışma boyutunun yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki adanmışlıklarının yüksek olduğu diğer çalışmalar da bulunmaktadır (Alim, 2019; Altunay, 2017; Ataç, 2019; Meriç ve Erdem, 2020; Özdemir ve Orhan, 2020; Turhan, Demirli ve Nazik, 2012). Bu çalışmalar araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Bu araştırmanın bulgularıyla farklılık gösteren çalışmalara da rastlanmaktadır. Bilgiç'in (2018) araştırmasında üniversite çalışanlarının mesleki bağlılıkları orta düzeyde bulunmuştur. Bozdaş'a (2013) göre ise, sınıf öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeyleri düşük bulunmuştur. Çelik'in (2008) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin mesleklerini sevdiği ve değer verdiği, başarılı olmak için gayret gösterdikleri belirtilmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeylerine ilişkin görüşleri bazı değişkenler bakımından karşılaştırılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerin görüşleri yaş, kıdem, mezuniyet durumu ve çalıştıkları kurum türü değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Başaran ve Bozyer'in (2019) çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerin görüşleri yaş, çalıştığı kurum ve kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir. Bu araştırmanın bulgularıyla tutarlık göstermektedir. Bozdaş'a (2013) göre, sınıf öğretmenlerinin mesleki adanmışlıkları yaşa göre farklılık göstermemektedir. Turhan, Demirli ve Nazik'in (2012) araştırmalarında, cinsiyete göre farklılık bulunmazken, yaşa göre farklılık bulunmuştur. Ataç'ın (2019) ve Alim'in (2019) çalışmalarında, öğretmenlerin yaş ve mesleki kıdem değişkeni ile mesleki bağlılığın alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Altunay'ın (2019) çalışmasında öğretmenlerin mesleki bağlılıkları, mesleki kıdemlerine göre görüşleri farklılık göstermektedir. Bu çalışmaların bulguları ile araştırmanın bulguları tutarlık göstermemektedir.

5.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejileri

Yapılan araştırmada ilgili öğretmenlerin aile katılım stratejileriyle ilgili görüşleri toplamda "katılıyorum" düzeyindedir. Öğretmenlerin uyguladıkları aile katılım stratejilerine katılımın en yüksek, "ev temelli" ve "öğretmen aile iletişim temelli" alt boyutlarda olduğu, "okul aile eğitim temelli" alt boyuta ise katılımın en az olduğu anlaşılmaktadır. Bulgulara dayalı olarak aile katılım stratejileri uygulama düzeylerinin yüksek olduğu görülmekte ve aile katılım stratejilerini etkili olarak kullandıkları söylenebilmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları aile katılım stratejilerine ilişkin yapılan araştırmalarda benzer bulgulara rastlanmaktadır. Gökyer'in (2017) araştırmasında "öğretmen destekli aile iletişimi" ve "okul yönetimi-ev ziyaretleri" alt

boyutlarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin aile katılım stratejilerini uygulama düzeylerinin ilgili çalışmayla benzer şekilde yüksek tespit edildiği çalışmalarda bulunmaktadır (Atakan, 2010; Koyuncu Şahin, 2018; Özen, 2018; Toran ve Özgen, 2018; Yaşar Ekici, 2013).

Okul öncesi alanında çalışan öğretmenlerinin aile katılım stratejilerini uygulama durumlarına ilişkin görüşleri bazı değişkenler bakımından karşılaştırılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri yaş, meslekte geçen hizmet süresi ve mezuniyet durumu ele alındığında anlamlı bir farklılık göstermezken, çalıştığı kurum ele alındığında anlamlı farklılık göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım stratejilerine ilişkin yapılan çalışmalarda öğretmenlerin yaş değişkenine göre görüşlerinde benzerlik ve farklılık gösteren bulgulara rastlanmaktadır. Atakan'ın (2010) yaptığı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım stratejileri ile ilgili görüşlerinin yaş değişkenine göre benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Bayraktar, Güven ve Temel'in (2016) çalışmasında ise, okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına ilişkin tutumları yaş değişkenine göre 26-30 yaş arasındaki öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. 26-30 yaş arasındaki öğretmenlerin lehine çıkan farkın nedeninin genç öğretmenlerin aile katılım çalışmalarıyla ilgili bilgilerinin güncel olması olduğu belirtilmiştir. Bu bulgular araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları aile katılım stratejilerine ilişkin yapılan çalışmalarda, kıdem değişkenine göre benzer bulgular yer almaktadır (Atakan 2010; Bayraktar, Güven ve Temel, 2016; Şıvgın, 2005). Bunlar araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Gökyer'in (2017), Güven, Bayraktar ve Temel'in (2017) ve Abbak'ın (2018) çalışmalarında ise kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuş olup araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları aile katılım stratejilerine ilişkin yapılan çalışmalarda mezuniyet durumu değişkenine göre benzer sonuçlar elde edilmiştir. Ön lisans, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin benzer görüşlere sahiptirler (Abbak 2018; Bayraktar, Güven ve Temel, 2016; Şıvgın, 2005). Bu sonuçlar araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları aile katılım stratejilerine ilişkin görüşlerine, çalıştığı kurum değişkeni açısından bakıldığında Gökyer'in (2016) araştırmasında da kurum türü değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur ve araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Bayraktar, Güven ve Temel'in (2016) araştırmalarında ise çalışılan kurum türü ele alındığında anlamlı farklılık bulunmamıştır ve araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları ile uyguladıkları aile katılım stratejileri arasında orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Mesleki adanmışlığın öğretmenlerin aile katılımı stratejileri ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki verdiği anlaşılmaktadır. Mesleki adanmışlık, öğretmenlerin uyguladıkları aile katılım stratejileri puanları varyansının yaklaşık yüzde on birini açıkladığı yani kendilerini mesleklerine adayan öğretmenlerin uyguladıkları aile katılım strateji düzeylerinin de yüksek olacağı anlaşılmaktadır. Literatürde bu konuda yapılan çalışmalar oldukça sınırlı olduğu için karşılaştırma yapılamamıştır.

5.2. Sonuçlar

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeyleri ile uyguladıkları aile katılım stratejilerini konu alan bu araştırmada elde edilen sonuçlar aşağıya çıkarılmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeylerinin yüksek olduğu, mesleki adanmışlığın “mesleğe bağlılık” ve “öğrencilere adanma” alt boyutunda yüksek, “özverili çalışma” alt boyutunda iyi düzeyde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.
2. Öğretmenlerin mesleki adanmışlık durumlarına ilişkin görüşleri yaş, meslekte geçirilen süre ve mezun olma düzeyi, çalıştıkları kurum değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir.
3. Okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları aile katılım stratejilerine ilişkin görüşlerinin iyi düzeyde olduğu, “ev temelli” ve “öğretmen aile iletişim temelli” alt boyutlarında çok iyi düzeyde, “okul aile eğitimi temelli” alt boyutunda iyi düzeyde ve “öğretmen temelli” alt boyutunda orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. Okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları aile katılım stratejilerine ilişkin görüşlerinin yaş, mesleki kıdem ve mezuniyet durumu değişkenleri ele alındığında farklılık göstermediği ama çalıştıkları kurum değişkeni ele alındığında ise farklılık gösterdiği saptanmıştır.
5. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeyleri ve uyguladıkları aile katılım stratejileri arasında anlamlı pozitif bir ilişki bulunmaktadır.
6. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeyleri uyguladıkları aile katılım stratejilerinin anlamlı bir yordayıcısıdır.

5.3. Öneriler

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeyleri ile uyguladıkları aile katılım çalışmalarındaki ilişkiyi konu alan çalışmanın sonuçlarına göre geliştirilen öneriler aşağıya çıkarılmıştır:

1. Öğretmenlerin mesleki adanmışlığın “özverili çalışma” alt boyutu, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini iyileştirmek için çabaları içermektedir. Bunu sağlamak için MEB yerel ve merkezi düzeyde, öğretmenlerin mesleki anlamda eksiklerini tespit etmeli ve onları kendilerini geliştirmelerine yönelik materyaller hazırlamalıdır.
2. Okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları aile katılım stratejilerine ilişkin görüşlerinin “öğretmen temelli” alt boyutunun orta düzeyde çıktığı nedenleri araştırılmalıdır. Öğrencilerin ailelerini bilgilendirmeye yönelik afiş, haber mektubu, broşür gibi materyellerin hazırlanması konusunda okulöncesi öğretmenler bilgilendirilmelidirler.
3. Öğretmenlerin uyguladıkları aile katılım stratejilerinin “öğretmen aile temelli” alt boyutunda anasınıfında çalışan öğretmenler lehine farklılık gösterirken, “ev temelli” alt boyutunda bağımsız anaokullarında çalışan anaokulu öğretmenleri lehine bir farklılık göstermektedir. Bunun olası nedenleri araştırılmalıdır.
4. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeyleri ve uyguladıkları aile katılım stratejileri arasında anlamlı pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuca dayalı olarak öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları artırılmalıdır böylece onların aile katılım stratejilerini daha etkili uygulamalarına fırsat verilmelidir. Bunun için okulöncesi öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci

alırken bu mesleği seven kişiler tercih edilmelidir. Adaylık ve ilerleyen dönemlerde öğretmenlere özverili çalışmanın önemiyle ilgili hizmetiçi eğitimler verilmelidir. Kendisini mesleğe aday olan öğretmenler ödüllendirilerek okulöncesi öğretmenliği cazip hale getirilmelidir.

5. Konuyla ilgili farklı evrenlerde çalışmalar yapılmalıdır. Bu araştırmaların sonuçları karşılaştırılmalıdır.
6. Okul öncesi öğretmenlerin görüşlerinin farklılık gösteren hususlarının ortaya çıkarılması için nitel çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Abbak, B. S. (2008). *Okulöncesi eğitim programındaki aile katılımı etkinliklerinin anasınıfı öğretmenleri ve veli görüşleri açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Akalın, M. (2015). *Örnek açıklamalarıyla sosyal bilimlerde araştırma tekniği anket: örneklem seçimi-uygun istatistik tekniği-veri analizi*, Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Alim, N. (2019). *Öğretmenlerin algularına göre öğretmen liderliği ile örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Altunay, E. (2017). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven ve adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Millî Eğitim*, 213, 37-66.
- Arı, M. (2003). Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitimi ve Kalitenin Önemi. M. Sevinç (Editör). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar (31-35)*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Ataç, İ. (2019). *Öğretmenlerin denetim odakları ile mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Atakan, H. (2010). *Okulöncesi eğitiminde aile katılımı çalışmalarının öğretmen ve ebeveyn görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Aranya, N. ve Ferris, K. R. (1984). A reexamination of accountants’ organizational-professional conflict. *The Accounting Review*, 59, 1-15.
- Aydın, Y. (2010). *İlköğretim öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarına etki eden faktörler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydoğan, İ. (2007). Okul faaliyetlerine aile katılımını engelleyen faktörler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 259-273.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balay, R. (2014). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başaran S. T. ve Bozyer, B. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki adanmışlıkları. 2. *Uluslararası Temel Eğitim Kongresi*, 1298-1307.
- Bayraktar, V., Güven, G. ve Temel, Z. F. (2016). Okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 755-770.
- Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, 59, 125-137.
- Baysal, A. C. ve Paksoy, M. (1999). Mesleğe ve örgüte bağlılığın çok yönlü incelenmesinde Meyer-Allen modeli. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 28(1), 7-15.
- Benligiray, S.ve Sönmez, H. (2011). Hemşirelerin mesleki bağlılıkları ile diğer bağlılık formları arasındaki ilişki: örgüte bağlılık, işe bağlılık ve aileye bağlılık. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 18(1), 28-40.
- Bilgiç, A. (2018). *Mesleğe adanmışlık ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkinin incelenmesi: Adıyaman üniversitesinde bir uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

- Bilgin, H. (2016). Okul Öncesi Eğitimde Aile ile İletişim ve Ailelere Rehberlik. G. Uyanık Balat (Editör). *Okul öncesi eğitime giriş* (223-234). İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Blau, G. J. (1985). The measurement and prediction of career commitment. *Journal of Occupational Psychology*, 58(4), 277-288.
- Bozdaş, Ş. (2013). *Öğretmenlerin mesleklerine adanmışlık düzeyleri ile değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Budak, T. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapan kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları (Kocaeli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bursalıoğlu, Z. (1979). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:78.
- Celep, C. (1998). Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı. *Eğitim ve Bilim*, 22(108), 56-62.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C. ve Bülbül, T. (2003). Öğretmenlerin okul dışına kendini adama odakları. *Eğitim ve Bilim*, 28(127). Erişim adresi:
<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5122>
- Celep, C. (2014). *Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adanma*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Celep, C., Doyuran, Ş., Sarıdede, U. ve Değirmenci, T. (2004). Eğitim örgütlerinde çok boyutlu iş etiği ve örgütsel adanmışlık. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. İnönü Üniversitesi, Malatya. 6-9 Temmuz 2004.
- Ceylan, C. ve Bayram, N. (2006). Mesleki bağlılığın örgütsel bağlılık örgütten ayrılma niyeti üzerine etkilerinin düzenleyici değişkenli çoklu regresyon ile analizi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(1): 105-120 .
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. London: Routledge Falmer.
- Cömert, D. ve Güleç, H. (2004). Okulöncesi eğitim kurumlarında aile katılımının önemi: öğretmen-aile-çocuk ve kurum. *Sosyal Bilimler Dergisi (A.K.Ü.)*, 6, 132-145.
- Çalık, C. (2019). *Eğitim örgütlerinde mesleki bağlılık, örgütsel bağlılık ve tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çalışkan, E. F. (2019). *Aile katılımlı okuma etkinliklerinin ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine, okuma motivasyonuna ve okuma tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çamlıbel Çakmak, Ö. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 1-18.
- Çelik, S. (2008). *İlköğretim okullarındaki eğitim yöneticilerinin yönetim modelleri ile öğretmenlerin mesleki adanmışlığının ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çetin, A. (2016). *Sağlık çalışanlarının yıldırıcı davranışa maruz kalma (mobbing) ve mesleki adanmışlık düzeylerinin araştırılması: Bir araştırma ve uygulama hastanesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

- Çöl, G. (2004). İnsan kaynakları örgütsel bağlılık kavramı ve benzer kavramlarla ilişkisi. *The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 6(2), 4-11.
- Çullu, F. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitime yönelik görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Demir Balcı, T. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin algılarına göre yöneticilerin liderlik stili ile okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ekici Vural, D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ekinci, Ö. ve Yıldırım, A. (2015). Ortaöğretim okullarında yıldırma davranışları ile örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 509-528.
- Ensari, H. ve Zembat, R. (1999). Yönetim Stilllerinin Ailenin Okulöncesi Eğitim Programlarına Katılımı Üzerindeki Etkileri. *Marmara Üniversitesi anaokulu\anasınıfı öğretmeni el kitabı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları, 180-205.
- Erçek, M. K. (2018). *Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul güvenliğine ilişkin algılarının örgütsel güven ve mesleki bağlılıkları üzerindeki etkisi (Diyarbakır ili örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Ergun, T. (1975). Uluslararası örgütlerde bağlılık kavramı. *Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi Dergisi*, 8 (4), 97-106.
- Eroğlu, S. (2007). *Toplam kalite yönetimi uygulanan ortaöğretim kurumlarında öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ve motivasyon düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ersen, N. (2020). *Okul öncesi eğitimde aile katılım çalışmalarını engelleyen etmenlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ertekin, Y. (1978). Örgüt İklimi. *Amme İdaresi Dergisi*, 11(4) 16-35.
- Fan, X., Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13 (1), 1-22.
- Gökgöz, E. A. (2014). *İlkokul eğitiminin kalitesini artırmada okul-aile işbirliği ve okul sosyal hizmeti*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yalova.
- Gökyer, N. (2017). Family participation strategies of preschool teachers. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 334-348.
- Günay Bilaloğlu, R. (2014) *Okul öncesi eğitimde aile katılımı etkinliklerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve aile katılımı etkinliklerinin dil-matematik becerilerinin geliştirilmesine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Güner, H. (2006). *Öğretmenlerin adanmışlık sorunu: İstanbul ili örneğinde bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

- Gürşimşek, I. (2003). Okulöncesi eğitime aile katılımı ve psikososyal gelişim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(1), 125-144.
- Gürşimşek, I., Girgen, G., Harmanlı, Z. ve Ekinci, D. (2002). Çocuğun eğitiminde aile katılımının önemi (bir pilot çalışma). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi sempozyumu*. Ankara: Kök Yayıncılık, 262-274.
- Güven, G. (2016). Okul Öncesi Eğitim Programı. G. Uyanık Balat (Editör). *Okul öncesi eğitime giriş* (67-113). İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Işık, H. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen okul-aile işbirliği çalışmalarının anne-baba görüşlerine dayalı olarak incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- İlhan Ildız, G. (2018). Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılımı ve Aile Eğitimi. S. Seven (Editör). *Erken çocukluk eğitimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi, 247-269.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy Of Management Journal*, 33(4), 694-700.
- Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 102-104.
- Karagöz, L. (2007). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre örgütsel adanma ile örgütsel yurttaşlık davranışları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karahan, A. (2008). Çalışma ortamındaki statü farklılıklarının örgütsel bağlılığa etkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(3), 231- 246.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Kavgacı, H. (2014). *İlköğretim kurumu öğretmenlerinin işle bütünleşme düzeylerinin bireysel ve örgütsel değişkenlerle ilişkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, R. (2007). *The attitudes of preschool teachers toward parent involvement / Okulöncesi öğretmenlerinin aile katılımı ile ilgili tutumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Keleş, O. ve Dikici Sığırtmaç, A. (2016). Validity and reliability study of Identifying Parent Involvement Strategies Scale for pre-school teachers. *Euroasian Academy of Sciences Euroasioan Education and Literature Journal*, 6,49-58.
- Kızıldaş, E. (2009). *Okul öncesi eğitimde uygulanan aile katılım çalışmalarının 5-6 yaş grubu çocukların dil becerilerinin gelişimine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Koçyiğit, S. (2015). Family involvement in preschool education: Rationale, problems and solutions for the participants. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(1), 141-157.
- Kohl, G. O., Lengua, L. J. ve McMahon, R. J. (2000). Parent Involvement in School Conceptualizing Multiple Dimensions and Their Relations with Family and Demographic Risk Factors. *Journal of School Psychology*, 38(6), 501-523.
- Koyuncu Şahin, M. (2018). Okul öncesi eğitimde aile iletişim etkinliklerine yönelik öğretmen ve yönetici bakış açıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(55), 670-684.
- Kozikoğlu, İ. ve Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 270-290.

- Kozikoğlu, İ. ve Senemoğlu, N. (2018). Öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2614-2625.
- Köksal Eğmez, F. C. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarında ailenin eğitime katılımı (Kocaeli'nde beş anaokulunda yapılan araştırma)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Malak Akdağ, Z. (2020). *Örgütsel güven ve işe adanmışlık ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- McKillup, S. (2012). *Statistics explained: An introductory guide for life scientists* (Second edition). United States: Cambridge University Press
- MEB, (2006). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı*. İstanbul: Yapa Yayınları.
- MEB, (2013a). *0-36 Ay Çocukları İçin Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (EBADER) Eğitimci Kitabı*. Ankara: MEB.
- MEB, (2013b). *Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (MEB)*. Ankara: MEB.
- MEB, (2020). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/03111224_ooky.pdf, (10.10.2020)
- Meriç, E. ve Erdem, M. (2020). Öğretmenlik mesleği iş özelliklerinin mesleğe adanmışlığı yordama düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(2), 449-494.
- Metin, M. (2014). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Meyer, J. P. ve Allen, N. J. (1991). A three conceptualization of organizational commitment. *Human Resources Management Review*, 1, 61-89.
- Morrow, P. C. (1983). Concept redundancy in organizational research: The case of work commitment. *Academy of Management Review*, 8(3), 486-500.
- Oğuz, O. (2008). *Öğretmen aile işbirliğinin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ok, S. (2016). *Okul öncesi eğitimde anne babaların ve öğretmenlerin okul aile işbirliği hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Oktay, A. ve Polat Unutkan, Ö. (2003). İlköğretime Hazır Oluş ve Okul Öncesi Eğitimle İlköğretimin Karşılaştırılması. M. Sevinç (Editör). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 145-155.
- Oktay, A., Zembat, R., Gürkan, T. ve Polat Unutkan, Ö. (2003). *Ne Yapıyorum? Neden Yapıyorum? Nasıl Yapmalıyım? Okul Öncesi Eğitim Programı Uygulama Rehberi*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Ömeroğlu, E., Yazıcı, Z. ve Dere, H. (2005). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Ebeveynin Eğitime Katılımı. M. Sevinç (Editör). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar 2*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 440-445.
- Örer, H. (2020). *Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterlik algıları, mesleki adanmışlık algıları ve mesleki dayanıklılık inançlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Özcan, Ç. (2012). *Okul öncesinde aile katılımı ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişkinin anne-baba görüşlerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

- Özdemir, T. Y. ve Orhan, M. (2020). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki imaj algıları ile örgütsel adanmışlık davranışları arasındaki ilişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 132-147.
- Özen, F. (2018). *Okul öncesi öğretmenleri aile katılım çalışmalarına yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Dönem Projesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Özeren, E., Arslan, A. ve Demirtaş, Ö. (2019) . İKY uygulamalarının işe adanmışlık ve iş yaşam dengesi üzerindeki etkisi. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, Özel sayı, 211-228.
- Poyraz, H. ve Dere Çiftçi, H. (2003). *Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sağsan, M. ve Fırtına, B. (2015). Bilgi mesleğine bağlılık ve adanmışlık: platonik bir ilişkinin gelgitleri ve profesyonelleşme imtihanı. *Bilgi Dünyası*, 16(1), 1-22.
- Schaufeli, W., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., ve Bakker, A. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92.
- Seçkin, N. ve Koç, G. (1997). Okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliği. *Yaşadıkça Eğitim*, 51, 5-10.
- Shukla, S. (2014). Teaching competency, professional commitment and job satisfaction-a study of primary school teachers. *Journal of Research ve Method in Education*, 4(3), 44-64.
- Şıvgın, N. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (Sixth edition). United States: Pearson Education
- Tak, B. ve Çiftçioğlu, B. A. (2009). Üç boyutlu mesleki bağlılık ölçeğinin Türkçe'de güvenilirlik ve geçerliliğinin incelenmesine yönelik bir alan araştırması. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 10(1), 35-54.
- TDK (2020). Öğretmen. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr>, (15.11.2020)
- Terlemeç, A. G. (2012). *İşveren markasının, işe adanmışlık ve işten ayrılma niyeti ile ilişkisinde örgütsel çekiciliğin rolü: Türk Hava Yolları örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Genelkurmay Başkanlığı Harp Akademisi Komutanlığı Stratejik Araştırmalar Enstitüsü Müdürlüğü, İstanbul.
- Tezel Şahin, F. ve Ünver, N. (2005). Okul öncesi eğitim programlarına aile katılımı, *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 23-30.
- Toran, M. ve Özgen, Z. (2018). Okul öncesi eğitimde aile katılımı: Öğretmenler ne düşünüyor, ne yapıyor? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 229-245.
- Tsui, K. T., ve Cheng, Y. C. (1999). School organizational health and teacher commitment: A contingency study with multi-level analysis. *Educational Research and Evaluation*, 5, 249-268.
- Turaşlı, N. K. (2018). Erken çocukluk eğitiminin tanımı kapsamı ve önemi. G. Haktanır (Editör). *Erken çocukluk eğitimine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık, 10-26.

- Turhan, M., Demirli, C. ve Nazik, G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık düzeyine etki eden faktörler: Elazığ örneği. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 179-192.
- Uğur Ulusoy, R. (2018). *Okul öncesi dönem çocukları için duygu düzenleme becerilerine yönelik hazırlanan aile katımlı eğitim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- Varoğlu, D. (1993). *Kamu sektörü çalışanlarının işlerine ve kuruluşlarına karşı tutumları, bağlılıkları ve değerleri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yaşar Ekici, F. (2013). *Okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlar açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yavan, Ö. (2016). Örgütsel davranış düzleminde adanmışlık. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 278-296.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (2019). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile mesleki adanmışlıklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Yılmaz Bolat, E. (2018). Erken çocukluk eğitiminde okul aile işbirliği. G. Haktanır (Editör). *Erken çocukluk eğitimine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık, 263-279.
- Zembat, R. ve Unutkan, Ö. P. (2001). *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Sosyalleşmesinde Ailenin Yeri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

EKLER

Ek-1 Veri Toplama İzinleri

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Etik Kurulu İzni:



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL KARARLARI

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
28.02.2020	2	2020/112

KARAR NO: 2020/112
Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans öğrencisi Cevahir GÜL'ün Doç. Dr. İbrahim GÜL danışmanlığında "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Adanmışlıkları İle Aile Katılım Stratejileri Arasındaki İlişki" isimli Yüksek Lisans Tezine ilişkin anket çalışmasını içeren 8328 sayılı dilekçesi okunarak görüşüldü.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans öğrencisi Cevahir GÜL'ün Doç. Dr. İbrahim GÜL danışmanlığında "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Adanmışlıkları İle Aile Katılım Stratejileri Arasındaki İlişki" isimli Yüksek Lisans Tezine ilişkin anket çalışmasının kabulüne oy birliği ile karar verildi.

Samsun İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni:



T.C.
SAMSUN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 27485554-605.01-E.6611109
Konu : Cevahir GÜL'ün Uygulama İzni Hk.

28.04.2020

DA İTİM YERLERİNE

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı Genelgesi,
b) Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 13/03/2020 tarih ve 42301062-100-E.6325 sayılı yazısı.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans programı öğrencisi Cevahir GÜL isimli (Atakum, İkadım Canik, Tekkeköy, Bafra, Ondokuzmayıs, Kavak, Ladik) ilçelerinde bulunan anaokulu ve devlet okullarında bünyesinde bulunan öğretmenlerinde görevli öğretmenlere yönelik çalışmaları "Okul Öncesi Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıkları ile Aile Katılım Stratejileri Arasındaki İlişki" başlıklı tez çalışması yapmak istediğinden ilgili (b) yazı ve ekleri, ilgi (a) genelgeye göre incelenmiş ve komisyon tarafından uygun görülmüştür.

Söz konusu çalışmanın komisyon kararı doğrultusunda, uygulama sorularını çalışmaya yapan kişi tarafından raporlanarak, Müdürlüğümüz Ar-Ge Birimine gönderilmesine dikkat edilerek, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, duyurusu ve denetimi ilçe millî eğitim müdürlüğünüz tarafından gerçekleştirilmek üzere okul müdürlüğü sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmadan gönüllülük esasına bağlı olarak yapılmasının sağlanması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Coğkun ESEN
Vali Yardımcısı
İl Millî Eğitim Müdürü

Ekler :

- 1- İlgili (b) dilekçe ve ekleri (6 sayfa)
- 2-31/03/2020 tarihli komisyon kararı (1 sayfa)

DA İTİM:

Gereği:
8 İlçe Kaymakamına
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Bilgi:
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Adres : Atatürk Blv. Yeni Hükümet Köşesi Kat:3
Elektronik Adres : <http://samsun.meb.gov.tr>
e-posta : samsunmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: S.SUZUK Yükseköğretim ve Yurtdışı İşleri
Tel: 0 (362) 435 80 63 (340)
Faks: 0 (362) 43248 54

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 445e-4e1e-31d9-8852-8349 kodu ile teyit edilebilir.

Ek-2 Ölçek Kullanım İzinleri

🕒 📶 📶 %55 📶 20:54



cevahir gül 6 gün önce

Alicılar: okeles ▾



Merhaba Hocam,ben Cevahir Gül, Ondokuz Mayıs Üniversitesinde eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapıyorum. Tez çalışmamda kullanmak için "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçeği" ni kullanmak istiyorum. Gerekli referansları göstereceğimi temin ederim. saygılarımla.



oğuz keleş Evvelsi gün

Alicılar: ben ▾



Sayın hocam aile katılım stratejileri ölçeği ekte sunulmuştur. İyi çalışmalar dilerim.

cevahir gül [redacted] 14 Şub 2020

Cum, 08:53 tarihinde şunu yazdı:

Merhaba Hocam,ben Cevahir Gül, Ondokuz Mayıs Üniversitesinde eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapıyorum. Tez çalışmamda kullanmak için "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçeği" ni kullanmak istiyorum. Gerekli referansları göstereceğimi temin ederim. saygılarımla.

--



cevahir gül 21 Oca

Alıcılar: ishakkozikoglu ▾



Saygıdeğer hocam,
Ben Cevahir GÜL. Samsun'da okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmaktayım . Ayrıca Ondokuz Mayıs Ünv. Eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapıyorum. Tez çalışmam için, "Öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeği" ni izin verirseniz kullanmak istiyorum. Gerekli referansları göstereceğimi temin ederim. Saygılarımla...



İshak Kozikoğlu 22 Oca

Alıcılar: ben ▾



Merhabalar,
Ölçeği atıf yaparak tabiki kullanabilirsiniz.
Ölçek makalesini ve ölçek bilgilerini ekte gönderiyorum. İyi çalışmalar dilerim.

*Doç. Dr. İshak KOZIKOĞLU
Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D
Zeve Kampüsü / Van*

Ek-3 Veri Toplama Araçları

Değerli Meslektaşım

Okul öncesi öğretmenlerin uyguladıkları aile katılım stratejileri ile onların meslek adanmışlıklarını konu alan araştırmayla ilgili olarak aşağıdaki bilgileri ve ekli ölçeklerde belirtilen maddelerden size uyanları işaretlemeniz beklenmektedir. Hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Size uygun olan seçeneğe (X) koyunuz. Bu bilgiler bilimsel bir amaçla kullanılacaktır. Başkasıyla paylaşılmayacaktır. Bu bakımdan adınızı belirtmenize gerek yoktur. Yaptığınız yardımlar için teşekkür ederim.

Cevahir GÜL
Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Yaşınız: 22-30 yaş () 31-35 yaş () 36-40 yaş () 41 yaş ve üzeri ()

2.Kıdeminiz: 1-10 yıl () 11-20 yıl () 21yıl ve üzeri ()

3.Mezuniyet durumunuz: Lise () Ön lisans () Lisans () Lisansüstü()

4.Çalıştığınız kurum: Bağımsız Anaokulu () Anasınıfı ()

	OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ ADANMIŞLIK ÖLÇEĞİ	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Öğretmenlik mesleğini severek yapıyorum.	1	2	3	4	5
2	Öğretmen olarak öğrencilerle çalışmaktan zevk alıyorum.	1	2	3	4	5
3	Öğretmen olmaktan gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5
4	Kendimi bu mesleğe ait hissediyorum.	1	2	3	4	5
5	Mesleğimle aramda duygusal bir bağ olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
6	Eğer bir kez daha tercih şansım olsaydı, yine öğretmenliği seçerdim.	1	2	3	4	5
7	Benim için öğretmenlik yaşamımın önemli bir parçasıdır.	1	2	3	4	5
8	Hayatımın geri kalanını da öğretmen olarak geçirmek istiyorum.	1	2	3	4	5
9	Mesleğimi nitelikli olarak devam ettirmek için çok çaba harcıyorum.	1	2	3	4	5
10	Bir öğretmen olarak mesleğimin statüsünü yükseltmek için çok çaba harcıyorum.	1	2	3	4	5
11	Mesleki gelişimim için yaşamımın başka alanlarında birçok şeyden feragat ediyorum.	1	2	3	4	5
12	Kendi alanımdaki gelişmeleri takip etmek benim yaşamımda önceliklidir.	1	2	3	4	5
13	Öğrencilerimin potansiyellerini en üst seviyeye çıkarmak benim için çok önemlidir.	1	2	3	4	5
14	Ders dışı zamanlarda öğrencilerimle vakit geçirerek onlara yardımcı olmak benim için büyük bir zevktir.	1	2	3	4	5
15	Her öğrencimin başarılı olabilmesi için elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışıyorum.	1	2	3	4	5
16	Bireysel problemleri olan öğrencilere okul/ders dışında da yardımcı olurum.	1	2	3	4	5
17	Öğrencilere faydalı olabilmek için farklı kaynaklara başvururum.	1	2	3	4	5
18	Öğrencilerim ne zaman ne konuda yardıma ihtiyaç duyarlarsa onların yanında olurum.	1	2	3	4	5
19	Öğrencilerimin etkili öğrenmeleri için zaman ve mekân gözetmeksizin öğrencilerimle birlikte çalışırım.	1	2	3	4	5
20	Öğrencilerimin geleceği için elimden gelen bütün imkânları kullanırım.	1	2	3	4	5

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN UYGULADIKLARI AİLE KATILIM STRATEJİLERİNİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ	Her Zaman	Sık Sık	Ara Sıra	Nadiren	Hiçbir Zaman
	5	4	3	2	1
1.Çeşitli konularda aile eğitim etkinlikleri düzenlerim.					
2.Veli toplantısına katılan ailelerin konuşmasını sağlarım.					
3.Ailelerin ihtiyaçlarına göre aile eğitim etkinlikleri planlarım.					
4.Çocukla ilgili gelişme gözlemediğimde ailesiyle paylaşırım.					
5.Çocuklarla ilgili konularda veli ile işbirliği yaparım.					
6.Aile ile iletişim için telefon görüşmeleri yaparım.					
7.Çocukların etkinliklerini çekmek için fotoğraf makinesi kullanırım.					
8.Çeşitli konularda haber mektupları kullanırım.					
9.Ebeveynler çocuklarını okula bırakırken onlarla iletişim kurarım.					
10.Veliler çocuklarını almaya geldiklerinde onlarla iletişim kurarım.					
11.Velilerin Okul-Aile Birliği hakkında yeterli bilgiye sahip olmalarını sağlarım.					
12.Velilerin okulla ilgili görüşlerini okul idaresine aktarırım.					
13.Ailelere haber mektupları gönderirim.					
14.Aileler için bilgilendirici kitapçıklar hazırlarım.					
15.Aileler için afiş hazırlarım.					
16.Aileler ile birlikte kermes düzenlerim.					
17.Okulda yapılan çalışmaların fotoğraflarını ailelere gönderirim.					
18.Ailelerin isteklerini almak için dilek kutusundan faydalanırım.					
19.Ailelerin eğitimlerine katkı sağlamak için makale kutusu kullanırım.					
20.Anne babaların çocuklarına ilişkin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için kitaplıklar oluştururum.					
21.Ailelerin yetenekleri doğrultusunda sınıf içi etkinliklere katılmasını sağlarım.					
22.Ebeveynlerin eğitim materyalleri hazırlamasına rehberlik ederim.					
23.Ebeveynlerin gezilerde yer almalarını sağlarım.					
24.Evdeki yaşantıların çocukların gelişimine katkı sağlamasında veliye rehberlik ederim.					
25.Çocuğun bireysel olarak desteklenmesi için evde yapılabilecek bireysel etkinlikler ya da ev programları hazırlarım.					
26.Ev ziyaretine giderken görüşmeye uygun giyinmeye özen gösteririm.					
27.Ziyaret sırasında yapacağım konuşmayı önceden planlarım.					
28.Ev ziyaretinde veliyi gözlemlerim.					
29.Belirlediğim ziyaret süresine uyarım.					
30.Ev ziyaretinin değerlendirmesini yaparım.					

ÖZGEÇMİŞ

Cevahir GÜL, Samsun'da doğdu. İstanbul Kandilli Kız Lisesi'ni bitirdikten sonra Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü'nden 2008 yılında mezun oldu. Mezuniyetinden bu yana öğretmen olarak görev yapan Cevahir GÜL orta derecede İngilizce bilmektedir.

ORCID ID : 0000-0001-9301-2243