



Atıf Bilgisi / Reference Information

Bakan, S. (2025). Coğrafi, Sosyal ve Çevre Bağlamında Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı: Tokat İli Örneği. *Multidisipliner Yaklaşımlarla Coğrafya Dergisi*, 3 (3), 225-239.

Coğrafi, Sosyal ve Çevre Bağlamında Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı: Tokat ili Örneği

Family Participation in Preschool Education in Geographical, Social and Environmental Context: The Case of Tokat Province

Songül BAKAN

(Melik Ahmet Gazi İlk. Ok., e.mail: songulbakan9@gmail)

ÖZET

Bu araştırma, okul öncesi eğitimde aile katılımının coğrafi ve sosyal çevre bağlamında nasıl şekillendiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma, Tokat il merkezindeki okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin aile katılımına ilişkin görüşlerini inceleyerek, katılım süreçlerinin yalnızca pedagojik değil aynı zamanda sosyo-ekonomik, kültürel ve mekânsal faktörlerle nasıl etkileşim içerisinde olduğunu irdelemektedir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni benimsenmiş, veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Toplamda 15 okul öncesi öğretmeninden elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiş, temalar ve kodlar üzerinden bulgular sınıflandırılmıştır.

Elde edilen bulgular, aile katılımının çocuklar açısından özgüven, sorumluluk bilinci, okula karşı olumlu tutum geliştirme ve duygusal gelişim üzerinde doğrudan olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Bununla birlikte aile katılımı yapılmadığında, çocukların okula aidiyet duygularının zayıfladığı, yalnızlık, özgüven kaybı ve başarısızlık gibi olumsuzlukların ortaya çıktığı belirlenmiştir. Öğretmenler açısından aile katılımı, okul-aile iletişimini güçlendiren, öğrenciyi daha iyi tanımaya olanak sağlayan ve mesleki motivasyonu artıran bir unsur olarak öne çıkmıştır. Ayrıca aile katılımı uygulamalarının niteliğinin artması için materyal desteği sağlanması, maddi yükten kaçınılması, ailelerle etkili iletişim kurulması, seminer ve konferanslar yoluyla velilerin bilinçlendirilmesi ve etkinliklerin çeşitlendirilerek okul dışı sosyal mekânlara taşınması gerektiği vurgulanmıştır. Araştırma, aile katılımı olgusunun yalnızca bireysel ve pedagojik bir süreç olmadığını; Tokat özelinde coğrafi koşullar, sosyo-ekonomik yapı ve sosyal çevre ile iç içe geçmiş çok boyutlu bir dinamik olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda aile katılımının eğitim coğrafyası literatüründe sosyal sermaye, mekânsal aidiyet ve toplumsal bütünleşme kavramlarıyla birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir.

ABSTRACT

This study aims to reveal how parental involvement in early childhood education is shaped within the context of geographical and social environment. Focusing on preschool institutions located in the city center of Tokat, the research explores teachers' perspectives on parental involvement, examining how participation processes are influenced not only by pedagogical but also by socio-economic, cultural, and spatial factors. The study adopts a phenomenological design, one of the qualitative research methods, and employs a semi-structured interview form for data collection. Data obtained from 15 preschool teachers were analyzed using content analysis, and the findings were categorized through themes and codes.

The results indicate that parental involvement has direct positive effects on children by enhancing their self-confidence, sense of responsibility, positive attitudes toward school, and emotional development. Conversely, the lack of parental involvement leads to weakened school belonging, feelings of loneliness, reduced self-confidence, and lower academic achievement. For teachers, parental involvement strengthens school-family communication, provides opportunities for better understanding students, and increases professional motivation. Moreover, it was emphasized that improving the quality of parental involvement requires providing material support, avoiding financially burdensome activities, fostering effective communication with families, organizing seminars and conferences for parental awareness, and diversifying activities by extending them to outdoor social environments. The study highlights that parental involvement is not merely an individual or pedagogical process but, in the case of Tokat, a multidimensional dynamic intertwined with geographical conditions, socio-economic structures, and the social environment.

Anahtar Kelimeler: Coğrafi Yaklaşım, Çevre, Okul Öncesi, Aile.

Keywords: Geographical Approach, Environment, Preschool, Family





Giriş

Eğitim, bireylerin yalnızca bilişsel gelişimlerini değil, aynı zamanda toplumsal ve kültürel aidiyetlerini de şekillendiren çok boyutlu bir süreçtir. Bu sürecin en kritik aşamalarından biri olan okul öncesi dönem, bireyin sosyal, duygusal, bilişsel ve dilsel gelişiminin temel taşlarını oluşturmaktadır. Dolayısıyla okul öncesi eğitim yalnızca bireysel bir gelişim alanı değil, aynı zamanda çocuğun içinde bulunduğu coğrafi ve sosyal çevreyle etkileşiminin yoğunlaştığı bir alan olarak da değerlendirilmelidir. Özellikle aile katılımı, bu dönemin sağlıklı biçimde yürütülmesinde hem pedagojik hem de mekânsal açıdan belirleyici bir rol üstlenmektedir.

Kavramsal açıdan aile katılımı, ebeveynlere çocuk gelişimine yönelik beceriler kazandırılması, sosyal açıdan desteklenmeleri, anne-baba ve profesyoneller arasında bilgi alışverişi yapılması, ebeveynlerin bir gruba dâhil edilmesi ve ideal ebeveyn-çocuk etkileşiminin geliştirilmesi gibi çok boyutlu işlevlere sahiptir (Tezel Şahin & Özyürek, 2010). Ancak bu süreç yalnızca pedagojik bir mesele değildir; aynı zamanda ebeveynlerin yaşadığı sosyo-ekonomik çevre, kültürel değerler ve coğrafi koşullar tarafından şekillenir. Dolayısıyla aile katılımının düzeyi ve niteliği, bölgesel farklılıklar bağlamında incelenmeden anlaşılması mümkün değildir.

Nitekim, iyi bir öğretmenin yalnızca öğrencisini tanıması değil; öğrencinin ailesini, yaşam alanını ve çevresini de çok iyi bilmesi gerekmektedir. Özellikle okul öncesi dönemde, çocuğun sosyalizasyon sürecinin ev ile okul arasında kurulan köprü sayesinde daha sağlıklı yürütülebildiği görülmektedir (Ömeroğlu & Can Yaşar, 2005). Bu bağlamda, okul öncesi eğitimde aile katılımı yalnızca çocuğun eğitsel gelişimiyle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda ailelerin içinde buldukları coğrafi çevre ve sosyal yapı ile de doğrudan ilişkilidir. Örneğin kırsal bölgelerde yaşayan ailelerin katılım biçimleri, kentsel bölgelerde yaşayanlardan farklılık gösterebilmekte; ulaşım, gelir düzeyi, kültürel algılar ve sosyo-ekonomik imkânlar ailelerin katılım davranışlarını doğrudan etkilemektedir.

Okul öncesi eğitimde aile katılımı, çocukların yaşam boyu gelişiminde kalıcı davranışların kazandırılmasında kritik bir işlev görmektedir. Ersoy'un (2003) vurguladığı gibi, çocuklara kazandırılmak istenen davranışların kalıcı olabilmesi için okulda verilen eğitimin ev ortamında da devam etmesi gereklidir. Ancak bu süreklilik, ailelerin eğitim sürecine aktif katılımıyla mümkündür. Bu nedenle aile katılımı, yalnızca pedagojik bir yöntem değil, aynı zamanda çocuğun eğitim coğrafyasını şekillendiren bir sosyal ve mekânsal strateji olarak değerlendirilmelidir.

Coğrafi perspektiften bakıldığında, aile katılımı uygulamalarının bölgesel farklılıklarla doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Köksal Eğmez (2008), okul öncesi dönemde aile katılımının bireyin tüm gelişimine katkı sağladığını, ancak bu katkının sağlanabilmesi için aile ile sürekli etkileşim halinde olunması gerektiğini ifade etmektedir. Bu etkileşim ise çoğu zaman coğrafi mekânın bulunduğu olanaklara bağlıdır. Örneğin büyükşehirlerde ailelerin okul dışı etkinliklere katılımı daha çeşitli olabilirken, kırsal bölgelerde ulaşım sorunları veya ekonomik yetersizlikler bu süreci sınırlayabilmektedir. Bu durum, aile katılımı olgusunu yalnızca eğitim bilimlerinin değil, aynı zamanda eğitim coğrafyasının da araştırma alanına taşımaktadır.

Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB, 2002) programlarında da aile katılımı vurgusunun önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Programda, bireylerin tüm yönleriyle gelişiminde ailenin kritik bir rol üstlendiği belirtilmekte ve öğretmenlerle ailelerin dayanışma içinde olması gerektiği ifade edilmektedir. Bu dayanışma, mekânsal düzeyde okul ile ev arasındaki mesafeyi kısaltmakta, sosyal düzeyde ise ebeveynlerin çocuklarının eğitimine yönelik farkındalığını artırmaktadır. Nitekim Ömeroğlu ve arkadaşları (2004), aile katılımı sonucunda öğretmenlerin ve eğitim kurumlarının, ihtiyaçlarını daha bilinçli bir şekilde karşılayan ebeveynlerle çalışma fırsatı bulduğunu belirtmektedir.

Tokat ili örneğinde yürütülen bu çalışma da, aile katılımı olgusunun yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda coğrafi ve sosyal çevreyle iç içe geçmiş çok boyutlu bir süreç olduğunu göstermektedir. Tokat, hem kırsal hem de kentsel yerleşim özelliklerini bünyesinde barındırması nedeniyle, aile katılımı uygulamalarının bölgesel değişkenlerle nasıl şekillendiğini analiz etmeye elverişli bir saha sunmaktadır. Çalışmada elde edilen bulgular, aile katılımının çocukların akademik ve duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini; buna karşın aile katılımının zayıf olduğu durumlarda



çocukların özgüven, aidiyet duygusu ve akademik başarı açısından olumsuz etkiler yaşadığını ortaya koymuştur. Bu sonuç, eğitim coğrafyası literatüründe de sıkça tartışılan, sosyal sermaye, mekânsal eşitsizlikler ve aile-okul etkileşimi arasındaki bağlantıları güçlendirmektedir.

AMAÇ VE YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Yapılan bu çalışmada kişilerin algıları ve tecrübelerini meydana çıkarmada tesirli yöntem olan ve nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, inceleme yapılan konunun kendi ekseninde detaylandırılarak daha da iyi kavranmasına zemin hazırlayan bir araştırma desendir. Bu yöntemde araştırmayı yapan kişi araştırmaya konu olan kişinin kişisel deneyimleri ile ilgilenmekte, kişinin algılamaları ve olaylara atfettikleri anlamları araştırmaktadır. Fenomenolojik araştırmalarda genellemelerden ziyade, olguları tanımlamak, ortaya koymak önemlidir (Akturan ve Esen, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları Tokat İl merkezinde bulunan Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 15 anaokulunda görev yapan 15 öğretmenden ibarettir. Araştırmanın katılımcılarının tespit edilmesinde amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu eksende araştırmaya dâhil olacak öğretmenler seçilirken katılımcının en az bir kez aile katılım çalışması yaparak konu ile ilgili deneyime sahip olması dikkate alınmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Sosyo-ekonomik Çevre	Çalışmakta Olduğu Okul Türü	Eğitim Düzeyi	Mesleki Kıdem
K1	Kadın	Orta	İlkokul	Lisans	11-15
K2	Kadın	Yüksek	Anaokulu	Lisans	11-15
K3	Kadın	Yüksek	Anaokulu	Lisans	11-15
K4	Kadın	Orta	İlkokul	Lisans	11-15
K5	Kadın	Yüksek	Anaokulu	Lisans	11-15
K6	Kadın	Orta	Anaokulu	Lisans	5-10
K7	Kadın	Orta	İlkokul	Lisans	11-15
K8	Kadın	Orta	İlkokul	Lisans	11-15
K9	Kadın	Yüksek	Anaokulu	Lisans	16-20



K10	Kadın	Düşük	İlkokul	Lisans	11-15
K11	Kadın	Yüksek	Anaokulu	Lisans	11-15
K12	Kadın	Düşük	İlkokul	Lisans	6-10
K13	Kadın	Düşük	İlkokul	Lisans	11-15
K14	Kadın	Orta	İlkokul	Doktora	11-15
K15	Kadın	Orta	İlkokul	Lisans	11-15

Verilerin Toplama Araçları

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından önceden hazırlanmış “kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış mülakat formu ile elde edilmiştir. Kişisel bilgi formu; hizmet yılı, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre, cinsiyet ve eğitim düzeyinin içinde bulunduğu 4 bağımsız değişkenden oluşmaktadır. Öğretmenler için görüşme formu ortaya konmadan önce ilgili alanyazın ve benzer araştırmalar taranarak konu ile ilgili soru havuzu meydana getirilmiştir. Sonraki aşamada araştırmanın ana hedefinden yola çıkılarak araştırılacak konuyu içine aldığı düşünülen örnek görüşme formu tespit edilerek hazır hale getirilmiştir. Bu amaçla taslak mülakat formunun ortaya çıkmasında katılımcıların araştırma konusu ile alakalı tecrübelerini meydana çıkarması dikkate alınmış ve konu ile ilgili literatürde katılımcıların aile katılımına bağlı olarak karşılaştıkları problemleri ve bu problemlere çözüm önerilerini tespit etmede kullanılan sorulardan yararlanılmıştır. Hazırlanmış olan taslak mülakat formları içlerinde okul öncesi eğitimi alanında uzmanın da yer aldığı ve nitel araştırma metodolojisi alanına hâkim üç uzman görüşüne sunulmuştur.

Uzmanların belirttikleri tavsiyeler doğrultusunda görüşme formları yeniden yapılandırılmış ve görüşme sorularının dili, kapsamı, katılımcıların ve araştırmanın amacına uygun olup olmadığı ve uzunluğu gibi yönlerden denemek ve test etmek için öğretmenler ve idareciler ile tek tek pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Mülakatlar yapılmadan önce katılımcılara araştırmanın hedefi söylenmiş, bu görüşmenin görüşme formunu geliştirmek maksadı ile gerçekleştirildiği ve soruları kişisel düşüncelerine göre değerlendirebilecekleri katılımcılara söylenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada veriler görüşme yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Bu bağlamda Tokat il merkezinde tespit edilen anaokullarında halen görevlerine devam eden 15 öğretmen ile çalışma yürütülmüş ve bu öğretmenler ile mülakatlar yapılmıştır. Araştırmacı tarafından çalışmaya katılan öğretmenlere okuma yazmaya hazırlık sürecinde aile katılımına yönelik düşüncelerini saptamak amacıyla belirlenmiş olan bilgi formu ve görüşme bulunan sorular sorulmuş ve öğretmenlerin cevapları kayıt altına alınmıştır. Görüşme süreci bitiminde elde edilen veriler yazıya aktarılmış ve rapor haline getirilmiştir.

Veri Analizi

Toplanan veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde, toplanan veriler önceden tespit edilen temalara ışığında özetlenerek yorumlanır ve değerlendirilir. Görüşme



yapılan ya da bizzat izlenen kişilerin düşüncelerini etkileyici bir şekilde ortaya koymak amacıyla dolaylı olarak değil doğrudan alıntılara tekrar tekrar yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Veri analizi devam ederken önce yazıya aktarılan veriler titizlikle incelenerek öğretmenler tarafından altı çizilen, önem atfedilen ve öne çıkan kavramlar belirlenerek temalar meydana getirilmiştir.

BULGULAR

Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 2. Öğretmenlerin, aile katılımının çocuklar üzerindeki etkilerine yönelik görüşleri

Temalar	Kodlar	F
	Özgüven vermesi	7
	Okula karşı olumlu tutum geliştirmesi	7
Öğrenci	Çocukları olumlu etkilemesi	3
	Çocuğun duygusal gelişimini artırması	2
	Sorumluluk duygusu geliştirmesi	2
	Eğitimde devamlılığı sağlaması	2
	Ailevi ilişkileri geliştirmesi	8
Aile	Aile okul işbirliğini geliştirmesi	3
	Ailelerin çocuklarını daha iyi tanımalarını sağlaması	2
TOPLAM		36



Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen görüşlerinin iki ana tema altında toplandığı, bu temaların “öğrenci” ve “aile” boyutları üzerinden şekillendiği görülmektedir. Öğrenci teması altında özgüven kazanımı, okula yönelik olumlu tutum geliştirme, duygusal gelişim, sorumluluk alma ve eğitimde sürekliliğin sağlanması öne çıkarken; aile teması altında aile içi ilişkilerin güçlenmesi, okul-aile işbirliğinin gelişmesi ve ebeveynlerin çocuklarını daha yakından tanımaları dikkat çekmektedir. Toplamda 36 kod sıklığı ile desteklenen bu bulgular, aile katılımının yalnızca bireysel gelişim açısından değil, aynı zamanda sosyal ve mekânsal bağlamda da çok katmanlı etkiler doğurduğunu göstermektedir.

Öğretmen görüşleri aile katılımının, çocukların özgüven kazanımı üzerinde güçlü bir etki yarattığını ortaya koymaktadır. Nitekim bir öğretmen, “*Sınıf içerisinde çocuk ailesini görerek kendine özgüveni artar*” (X2) ifadesiyle, aile katılımının çocuğun sosyal benlik algısını desteklediğini vurgulamıştır. Benzer şekilde bir diğer öğretmen, “*Çocuklar kendine güven duyar. Sorumluluk sahibi olur. Okulla ilgili olumlu tutuma sahip olur*” (X7) diyerek aile katılımının yalnızca bireysel güveni değil, aynı zamanda okul ile kurulan bağın niteliğini de dönüştürdüğünü ifade etmiştir. Bu bulgular, sosyal çevre desteğinin bireysel psikolojik gelişimle doğrudan ilişkili olduğunu göstermekte ve mekânsal bağlamda çocuğun hem evde hem okulda destekleyici ortamlara erişiminin önemini ortaya koymaktadır.

Öğretmen görüşlerinde öne çıkan bir diğer tema, aile katılımının çocuğun okula karşı olumlu tutum geliştirmesine olan katkısıdır. “*Çocuk okula karşı olumlu tutum geliştirir*” (X3) ifadesi, okul ile kurulan ilişkinin duygusal boyutunu yansıtırken, “*Çocuk ailesiyle birlikte etkinliğe katıldığında çocuğun hem okuluna, öğretmenine karşı tutumunu olumlu yönde etkiler*” (X13) ifadesi, ebeveynlerin varlığının çocuğun akademik ortama yönelik motivasyonunu artırıcı işlevini göstermektedir. Bu bulgular, mekânsal açıdan aile katılımının okul ile ev arasındaki sınırları geçirgen kıldığını, çocuğun mekânsal aidiyetini güçlendirdiğini ve okulun çocuğun sosyal çevresinde daha merkezi bir konuma gelmesini sağladığını göstermektedir.

Aile katılımının bir diğer önemli yansıması çocuğun duygusal gelişimi ve sosyal ilişkileri üzerindedir. Örneğin, “*Çocuğun sınıfta daha mutlu ve başarılı olmasını sağlayacaktır. Çocuk ve anne babanın arasındaki olumlu etkileşimi de gerçekleştirir*” (X14) ifadesi, çocukların sınıf ortamında duygusal doyum yaşamasının aile desteğiyle mümkün olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda aile katılımı, çocuğun okul ortamına yönelik duygusal uyumunu güçlendirmekte, aynı zamanda evdeki aile ilişkilerinin de niteliğini yükseltmektedir. Tokat örneği dikkate alındığında, özellikle geniş aile yapısının hâlen etkin olduğu mahalle kültürlerinde, aile katılımı uygulamalarının çocukların sosyal-duygusal gelişimini destekleyici işlevi daha da belirgin hale gelmektedir.

Öğretmen görüşlerinde aile katılımının sorumluluk bilincini geliştirdiği yönünde ifadeler de dikkat çekmektedir. “*Çocuğun öğrendiklerini pekiştirmesini sağlar. Ev dışında ailesi ile farklı bir ortamın içine girer ve sorumluluk duygusu gelişir*” (X6) ifadesi, çocuğun yeni mekânsal bağlamlarda aile desteğiyle sorumluluk üstlenebildiğini göstermektedir. Bu durum, aile katılımının sadece okul içi öğrenmeleri desteklemekle kalmadığını, aynı zamanda çocukların toplumsal yaşama aktif bireyler olarak hazırlanmasına katkı sunduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda aile katılımı, bireysel gelişim ile mekânsal deneyim arasındaki bağları kuvvetlendirerek çocukların yaşam boyu öğrenme sürecine zemin hazırlamaktadır.

Tabloda öne çıkan ikinci ana tema ise aile boyutudur. Özellikle “*Aile katılım çalışmaları ile okul ortamında bulunarak çocukların gelişimlerini gözlemleme fırsatı bulur ve çocuklar hakkında daha iyi bilgi sahibi olmalarına fırsat yakalar*” (X5) ifadesi, ebeveynlerin çocuklarını daha iyi tanımalarına katkı sağlayan bir süreç olarak aile katılımını öne çıkarmaktadır. Bu bulgu, ebeveynlerin okul ortamına dâhil olduklarında çocuklarının öğrenme biçimlerini, sosyal ilişkilerini ve gelişimsel özelliklerini daha yakından gözlemleyebildiklerini göstermektedir. Mekânsal açıdan bu, okulun yalnızca bir eğitim



kurumu değil, aynı zamanda aileler için bir gözlem ve öğrenme mekânı olarak da işlev gördüğünü ortaya koymaktadır.

Aile katılımının aynı zamanda okul-aile işbirliğini güçlendirdiği de öğretmen görüşleriyle desteklenmektedir. Bir öğretmen, “Okul ile aile arasında da birlik ve beraberliği sağlamaktadır.

Çünkü ortak geliştirmesi gereken bir çocuk var ortada” (X8) diyerek, bu işbirliğinin hem pedagojik hem de toplumsal boyutunu vurgulamaktadır. Bu ifade, aile katılımının sosyal sermaye üretimindeki işlevine işaret etmektedir. Tokat gibi hem kırsal hem de kentsel özellikler taşıyan bölgelerde, okul-aile işbirliğinin güçlenmesi aynı zamanda toplumsal dayanışma ve mekânsal aidiyetin pekişmesi anlamına gelmektedir.

İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 3 Öğretmenlerin, aile katılımı yapmayan ailelerin çocukların gelişiminde ne gibi olumsuz etkileri olduğuna yönelik görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Duygusal Etkiler	Okula aidiyet duygusunun zayıflaması	6
	Çocuğun yalnızlaşması	6
	Aileye karşı güven duygusunun zedelenmesi	5
	Çocuğun hırçınlaşması	2
	Özgüvenlerinin eksilmesi	2
	Çocukların duygusal gelişimini olumsuz etkilemesi	2
Akademik Etkiler	Ders başarısının azalması	2
TOPLAM		25

Tablo 3’te görüldüğü üzere, aile katılımının olmadığı durumlarda öğretmenlerin görüşleri iki ana tema altında toplanmıştır: “duygusal etkiler” ve “akademik etkiler.” Bu temalar toplamda yedi alt kod ile 25 sıklığa ulaşmış, aile katılımının yetersizliğinin çocukların gelişiminde ne gibi olumsuzluklara yol açtığını ortaya koymuştur. Bulgular, aile katılımı eksikliğinin çocukların hem bireysel kimlik inşası hem de okul ortamındaki sosyo-duygusal aidiyet süreçleri üzerinde derin etkiler yarattığını göstermektedir.

Öncelikle duygusal etkiler bağlamında, öğretmenlerin en sık vurguladığı olumsuzluk “okula aidiyet duygusunun zayıflaması” ve “çocuğun yalnızlaşması”dır. Bir öğretmen, “Diğer arkadaşlarının ailesini gören çocuk kendini yalnız hissede bilir” (X2) diyerek, aile katılımının mekânsal ve sosyal karşılaştırmalar üzerinden çocukta yalnızlık duygusu yarattığını ifade etmiştir. Tokat ili gibi hem kırsal hem de kentsel özellikler taşıyan bölgelerde, sınıflarda çocukların ailelerinin farklı düzeylerde katılım göstermesi, bu tür karşılaştırmaları daha görünür hale getirmekte; bu da çocukların aidiyet duygularında kırılmalara neden olabilmektedir. Aile katılımı olmayan çocuk, kendisini sosyal çevrede



dezavantajlı bir konumda hissederek, yalnızlık ve dışlanmışlık duygularını daha yoğun yaşayabilmektedir.

Benzer şekilde güven duygusunun zedelenmesi de dikkat çeken bir bulgudur. Öğretmenlerden biri, “Çocuğun ailesine karşı güven duygusu da zedelenebilir” (X5) ifadesiyle, aile katılımının yalnızca okul ortamındaki etkileşimlerle sınırlı kalmadığını, aynı zamanda aile-çocuk ilişkisinin niteliğini de doğrudan etkilediğini ortaya koymuştur. Bu durum, çocuğun sosyal çevresinde hem ev hem okul bağlarının güçsüzleşmesine yol açmakta, eğitim coğrafyası açısından çocuğun iki temel mekânsal aidiyet alanında da boşluk yaratmaktadır.

Özgüven eksikliği ve hırçınlık gibi bireysel tepkiler de aile katılımı eksikliğinin öne çıkan sonuçlarıdır. Bir öğretmenin ifadesiyle, “Çocuklar daha özgüvensiz hissedebiliyorlar. Bu sebepten dolayı hırçınlaşıyorlar ya da küsüp içe kapanabiliyorlar” (X1), aile katılımı eksikliğinin çocuklarda hem içe kapanma hem de saldırganlık yönelimleri oluşturabileceğini göstermektedir. Burada sosyal çevre desteğinin eksikliği, çocukların duygusal düzenleme mekanizmalarını zayıflatmakta ve psikososyal gelişimde kırılmalara neden olmaktadır.

Öğretmenlerin vurguladığı bir diğer önemli sonuç, aile katılımı eksikliğinin çocukların okula olan ilgisini ve akademik başarısını olumsuz etkilemesidir. Bir öğretmen, “Ailesinin katılımını gören çocuk kendisini yalnız hissederek önemsiz olduğunu düşünmeye başlayabilir ve bu da başarısını olumsuz etkiler” (X15) diyerek, aile katılımının yokluğunun doğrudan akademik performansa yansımalarını belirtmiştir. Benzer şekilde, “Okula olan ilgide azalma, okulda sessizleşme, oyunlara etkinliklere katılmak istememe, ebeveyne karşı öfkelenme” (X12) ifadesi de bu sürecin davranışsal boyutunu göstermektedir. Tokat gibi sosyo-ekonomik farklılıkların belirgin olduğu bölgelerde, aile katılımı eksikliği yaşayan çocukların bu durumdan daha fazla etkilenmeleri, coğrafi eşitsizliklerin eğitim sürecine yansımalarının somut göstergelerinden biridir.

Öğretmen ifadeleri arasında dikkat çeken bir nokta da aile tutumlarının çeşitliliğidir. Bir öğretmen, “Çocuğun bireysel farklılıklarını ve aile tutumlarına göre değişeceğini düşünüyorum... İlgisiz aile tutumlu bir evde yetişen çocuk için aile katılımı yapılmaması çocukta paralel olarak gelişen değersizlik, aileye karşı güvensizlik ve duygusal gelişiminde içe kapanma, yalnızlık gibi duygulara sebebiyet verebilir” (X8) diyerek, aile katılımı eksikliğinin tüm çocuklar üzerinde aynı etkiyi göstermediğini, ancak özellikle ilgisiz aile tutumlarında çok daha yıkıcı sonuçlar doğurduğunu vurgulamaktadır. Bu bulgu, sosyal çevre bağlamının çocuk gelişiminde ne denli belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır.

Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 4 Öğretmenlerin, aile katılımının öğretmenler üzerindeki etkilerine yönelik görüşleri

Temalar	Kodlar	f
İletişim	Okul aile arasında sağlıklı bir iletişimin sağlanması	6
	Öğretmenin öğrenciyi daha iyi tanınmasını sağlanması	3
	Sınıf düzeninin sağlanmasına katkı sağlanması	1



Motivasyon	Öğretmenin motivasyonunu artırması	5
	Öğrencinin motivasyonunu artırması	4
	Öğretmenin güven duygusunun artması	4
	Öğretmenin iş yükünü azaltması	3
TOPLAM		26

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin aile katılımının kendi mesleki süreçlerine etkilerini iki ana tema altında değerlendirdikleri görülmektedir: **iletişim** ve **motivasyon**. Bu temalar yedi alt kod ve 26 kod sıklığı ile aile katılımının öğretmenler üzerindeki çok boyutlu yansımalarını ortaya koymaktadır. Bulgular, aile katılımının yalnızca çocuklar ve ebeveynler üzerinde değil, aynı zamanda öğretmenlerin

mesleki doyumu, pedagojik uygulamaları ve okul-aile-toplum üçgenindeki konumları üzerinde de belirleyici olduğunu göstermektedir.

Öğretmen görüşlerinde en çok vurgulanan konulardan biri, aile katılımının okul ve aile arasında (f=6). Bir öğretmenin ifadesiyle, “*Sınıfın düzenini, çocuklarla aile iletişimini veli öğretmen işbirliği açısından güzel etkileri olabileceğini düşünüyorum*” (X2), aile katılımının sınıf yönetiminden okul-aile iletişimine kadar birçok süreci kolaylaştırdığını göstermektedir. Bu durum yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda sosyal ve mekânsal bir bağlama da işaret etmektedir; çünkü öğretmen, öğrenciyi yalnızca sınıf ortamında değil, ailesi ve sosyal çevresiyle birlikte değerlendirme olanağı bulmaktadır.

Benzer şekilde, “*Öğretmen çocuğu daha iyi tanır ve öğrenmeyi planlar. Çocuğu ve aileyi yönlendirir. Çocukların var olan potansiyellerini ortaya çıkarır*” (X3) ifadesi, aile katılımının öğretmenin pedagojik planlama sürecine doğrudan katkı sunduğunu göstermektedir. Öğretmen, öğrenciyi yalnızca bilişsel çıktılar üzerinden değil, aile bağlamı ve sosyal çevresiyle birlikte değerlendirerek daha bütüncül bir eğitim yaklaşımı geliştirebilmektedir. Bu bulgu, Tokat ili bağlamında değerlendirildiğinde, farklı sosyo-ekonomik ve kültürel yapılara sahip ailelerin öğretmenle kurduğu ilişkinin, çocukların eğitiminde belirleyici bir faktör olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin aile katılımı sayesinde öğrencilerini daha iyi tanıyabilmeleri (f=3) ve velilerle doğrudan bilgi paylaşımı yapabilmeleri, sınıf içi etkileşimi ve pedagojik uyumu güçlendirmektedir. Bir öğretmen, “*Aile çocuğunu sınıf ortamında gözlemler ve öğretmeni daha iyi anlayarak çocuğuna yaklaşım konusunda öğretmene yardımcı olabilir*” (X10) diyerek, aile katılımının öğretmen için yalnızca bir yük değil, aynı zamanda bir destek mekanizması olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda aile katılımı, öğretmenin sosyal sermayesini artıran bir etken olarak değerlendirilebilir.

Tablo 4’te öne çıkan ikinci tema, aile katılımının öğretmenler üzerinde yarattığı **motivasyon artırıcı etkilerdir**. Öğretmenler, aile katılımının hem kendi motivasyonlarını (f=5) hem de öğrencilerin motivasyonunu (f=4) artırdığını belirtmişlerdir. Örneğin, “*Sınıf ortamını velinin görmesiyle öğretmenin yaşadığı duyguları hissetmesini sağlar. Bu duygu sayesinde de öğretmen kendini daha iyi hissedebilir*” (X5) ifadesi, aile katılımının öğretmen üzerinde duygusal tatmin ve mesleki motivasyon oluşturduğunu açıkça göstermektedir.

Aile katılımı, öğretmenlerin prestij ve güven duygularını da güçlendirmektedir. “*Çocukları ve aileyi yönlendirir... öğretmen biraz daha prestij kazanmış olur ailenin gözünde*” (X3) ifadesi, aile katılımı süreçlerinin öğretmenin toplumsal konumunu da olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, eğitim coğrafyası açısından değerlendirildiğinde, öğretmenlerin yalnızca okulun içinde değil,



aynı zamanda sosyal çevre içinde de güçlenen aktörler haline geldiğini göstermektedir. Böylelikle öğretmen, bulunduğu mekânsal çevrede yalnızca bir eğitimci değil, aynı zamanda bir toplumsal lider işlevi de görebilmektedir.

Öğretmen görüşlerinde, aile katılımının iş yükünü azalttığı yönünde ifadeler de yer almaktadır ($f=3$). Bir öğretmen, “*Öğretmenin iş yükünü azalttığı gibi öğrencinin de motivasyonunu artırır*” (X15) diyerek, aile katılımının sınıf içi etkinliklerin yürütülmesinde destekleyici bir rol oynadığını belirtmiştir. Bu durum, öğretmenlerin özellikle çoklu görev ve yoğun sorumluluk altında çalıştıkları düşünüldüğünde, aile katılımının öğretmen tükenmişliğini önleyici bir işlev gördüğünü de ortaya koymaktadır.

Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 5 Öğretmenlerin, aile katılımı uygulamasının daha nitelikli hale getirilmesi için neler yapılabileceğine ilişkin görüşleri

Temalar	Kodlar	F
Maddiyat	Materyal ve kaynak desteğinin sağlanması	2
	Velileri maddi yönden etkileyebilecek etkinliklerden kaçınılmalı	1
İletişim	Ailelerin etkinliklere katılımının sağlanması	9
	Velilerle iyi bir iletişim kurulması	5
	Aile ziyaretlerinin artırılması	2
Eğitim	Velilere yönelik eğitim seminerlerinin düzenlenmesi	4
	Etkinliklerin velilerden görüş alınarak planlanması	3
	Yapılacak etkinliklerin çeşitlendirilmesi	2
TOPLAM		28

Tablo 5 bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin aile katılımının daha nitelikli hale getirilmesine yönelik görüşlerinin üç ana tema altında toplandığı görülmektedir: **maddiyat, iletişim ve eğitim**. Bu üç tema, sekiz kod ve toplamda 28 kod sıklığı ile aile katılımının geliştirilmesine yönelik çok boyutlu bir perspektif ortaya koymaktadır. Bulgular, aile katılımı süreçlerinin yalnızca pedagojik açıdan değil, aynı zamanda ekonomik, sosyal, kültürel ve mekânsal faktörler çerçevesinde ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Öğretmen görüşlerinde öncelikle öne çıkan unsur, ailelerin ekonomik koşullarının dikkate alınmasıdır. Bir öğretmenin ifadesiyle, “*Öğretmen veli arasındaki iletişim çok önemli, ona dikkat edilmeli. Maddi ve manevi açıdan da velileri yoracak etkinliklerden kaçınılmalı*” (X7), aile katılımını sınırlandıran unsurlar arasında ekonomik yükün önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir. Benzer şekilde, “*Aile katılımında yapılan etkinliklerin bütçesinin bakanlık tarafından karşılanması ailelerin daha zengin etkinlikler yapmasını sağlayabilir*” (X4) ifadesi, devlet desteğinin aile katılımının niteliğini artırıcı bir unsur olabileceğini ortaya koymaktadır. Tokat gibi bölgelerde sosyo-ekonomik farklılıklar belirgin olduğu için, ailelerin maddi yükümlülükler nedeniyle etkinliklere katılımda çekimser kalabildiği görülmektedir. Bu bağlamda ekonomik destek mekanizmalarının geliştirilmesi, hem kırsal hem kentsel mekânlarda aile katılımını güçlendiren önemli bir strateji olarak karşımıza çıkmaktadır.



İkinci önemli tema iletişimdir. Öğretmenlerin görüşleri, aile katılımının niteliğini belirleyen en kritik unsurun sağlıklı bir öğretmen-veli iletişimi olduğunu göstermektedir. “*En başta öğretmenlerin aylık bültenlerle bilgiler vermesi gerekir. Velilerle iletişime geçerek eksik olduğu yönde aile katılımı yapması istenir*” (X6) ifadesi, iletişimin sürekliliğini ve planlı bir yaklaşım gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, “*Velilerle iyi bir iletişim kurulması*” kodu (f=5), aile katılımının yalnızca etkinlik düzenlemekten ibaret olmadığını, aynı zamanda sürekli bir bilgi paylaşımı ve güven ilişkisi gerektirdiğini vurgulamaktadır. Tokat örneğinde, özellikle kırsal alanlarda yaşayan ailelerle iletişim kurmanın mekânsal engelleri (ulaşım zorlukları, zaman kısıtlılığı vb.) göz önünde bulundurulduğunda, bu sürecin daha yaratıcı yöntemlerle desteklenmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Aile ziyaretleri (f=2) bu açıdan kritik bir araç olarak görülmektedir; öğretmenlerin aile ortamına gitmesi, hem sosyal bağları güçlendirmekte hem de mekânsal aidiyet ilişkisini kuvvetlendirmektedir.

Üçüncü tema olan eğitim, ailelerin bilinçlendirilmesi ve sürece aktif katılımlarının artırılması açısından önem taşımaktadır. “*Aile katılımının daha nitelikli hale getirilebilmesi için velilere eğitim seminerleri düzenlenerek aile katılımının önemi vurgulanabilir*” (X3) ifadesi, ailelerin pedagojik açıdan desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca “*Velilerin bilinçlendirilmesi için seminer veya konferanslar düzenlenebilir. Aile ziyaretleri ile konunun önemi anlatılabilir*” (X15) ifadesi, bu sürecin yalnızca okulla sınırlı kalmayıp, sosyal çevrede de devam ettirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Eğitim teması kapsamında öne çıkan bir diğer önemli nokta ise etkinliklerin velilerden görüş alınarak planlanmasıdır (f=3). “*Öğretmen aile katılımı çalışmalarını planlarken velilerden de yardım alarak yaratıcı etkinliklere beraber karar verebilir*” (X13) ifadesi, ailelerin yalnızca pasif katılımcılar değil, sürecin aktif ortakları olarak görülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu noktada dikkat çeken bir bulgu da etkinliklerin çeşitlendirilmesi önerisidir. “*Genel olarak aile katılımı denilince velilerimiz sınıf içi etkinlikler planlamaktadır. Bunun yerine okul dışında daha sosyal, doğayla iç içe etkinlikler, kurum ziyaretleri ya da meslek tanıtımları yapılabilir*” (X11) ifadesi, aile katılımının mekânsal boyutunu açıkça göstermektedir. Tokat örneğinde okul dışı etkinliklerin – örneğin piknik, tiyatro, spor faaliyetleri (X12) – aile katılımını daha cazip hale getirdiği anlaşılmaktadır. Bu tür etkinlikler hem çocukların farklı mekânlarda öğrenme deneyimleri kazanmasını sağlamakta hem de aile-okul ilişkisini sınıf ortamının dışına taşıyarak sosyal çevreyle bütünleştirmektedir. Eğitim coğrafyası açısından bu bulgular, aile katılımının yalnızca okul içi bir süreç değil, aynı zamanda toplumsal mekânlarda aidiyet duygusunu güçlendiren bir etkileşim olduğunu göstermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına bakıldığında aile katılımının iletişim ve motivasyon noktasında öğretmenlere katkı sağladığı, sağlıklı bir iletişim ortamına zemin hazırladığı, öğretmenin öğrencilerini daha iyi tanımlarına imkan sağladığı, okul aile iş birliğine olanak sağladığı görülmektedir. Aile katılımı sürecinde öğretmenlerce öğrencilere ev etkinliklerinin verilmesinin önemli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler tarafından öğrencilerine aileleri ile birlikte ev ortamında yapabilecekleri çalışma ve etkinlikler vermeleri ailelerin çocuklarının okulda neler yaptıklarına dair bilgi sahibi olmalarına, çocuklarının eğitim hayatına katılmalarına ve okul-aile iş birliği sağlanmasına (Oktay, 2002) destek olması noktasında oldukça önemlidir. Bunun ailelerin çocuklarının okul yaşamlarına katılmama veya öğretmen ile ilişkilerinin istenen düzeyde olmamasına ilişkin kaygılarının giderilmesinde önemli bir aşama olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenler aile katılım faaliyetlerinin öğrencilerin kalıcı öğrenmelerine ve özgüvenlerine destek olduğuna inanmaktadır. Bu zaman zarfında öğrencilerin, aile ve öğretmenlerin yeni şeyler öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Çalışmadan elde edilen bilgi Sağlam ve Çalışkan’ın (2017) ortaya koyduğu çalışmanın sonuçları ile benzer yönler göstermektedir. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin; aile katılımı çalışmalarının çocuklar için son derece önemli olduğunu düşündükleri, çocukların özgüvenini artırdığı, ebeveyn- çocuk-öğretmen ilişkisini kuvvetlendirdiği tespit edilmiştir.

Ev ve okul arasındaki kurulan yakın ilişki hem ebeveyn ve öğretmenin çocuğun yetenekleri



hakkında doğru bilgi edinmesini hem de çocuğun başarısı için birlikte çalışma devamlılığını ve bütünlüğünü sağlamak açısından önemlidir. Ailelerin katılım çalışmaları ile çocukların kendilerini güvende ve desteklenmiş hissetmeleri de sağlanmaktadır. Okul öncesi eğitimde en iyi yaklaşım, çocuğu tek başına birey olarak değil, aile ile birlikte ele alan yaklaşımdır. Bu nedenle aile katılım çalışmaları önemli görülmektedir (Aral, Kandır ve Yaşar, 2002; Beaty, 2000; Kostelnik ve diğerleri 2004; Erkan 2010; Catron ve Allen 2003; Temel, 2008).

Araştırmada farklı nedenlerle ailelerin okul dışında yapılan etkinlikleri tercih etmedikleri, genellikle sınıf içinde yapılan etkinlikleri seçtikleri doğrultusunda öğretmen görüşleri tespit edilmiştir. Buna neden olan durumlar araştırıldığında, ulaşım sorunları, velilerin sınıf dışı etkinliklere karşı ön yargılı olmaları, velilerin çalışma şartlarının, saatlerinin uygun olmaması gibi görüşlere ulaşılmıştır. Bunun sebebi okul dışı öğrenmenin yaygın olmaması, okul öncesi öğretmenlerinin bu etkinlikleri yapacakları zaman ailelere gerekli bilgiyi vermemesi ve öğretmenlerin okul idaresi ve velilerle istenen ölçüde işbirliğine gitmemesi olabilir. İdarecilerin okul dışı etkinliklere izin vermeme gibi bazı nedenler ailelerin sınıf içinde yapılan etkinlikleri daha çok tercih etmeye yöneltmiş olabilir.

Öğretmenler ilk olarak öğrencisi okul öncesi eğitim almış olan velilerin, okulöncesi eğitimi almamış velilere göre daha ilgili olduklarını ve eğitime daha aktif dâhil olduklarını ifade etmişlerdir. Bu ifadeyi aktaran öğretmenler öğrencisi okul öncesi eğitime katılan velilerin okulla daha iç içe olduklarını, okula bağlılık gösterdiklerini, kendilerine verilen vazifeleri daha fazla ciddiyetle yaptıkları, okulla etkili iletişim konusunda daha fazla başarılı olduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar söylemlerinde bu velilerin okul idaresi, veliler ve öğretmenlerle etkileşim kurma noktasında daha aktif ve etkili olduklarını ve bu velilerin daha pozitif, ilişkilerde yumuşak ve işbirliğine daha açık olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler genellikle bu velilerle ileriye dönük hedef ve planlamalarını daha rahat paylaşabildikleri ve velilerden daha fazla katkı aldıklarını söylemişlerdir. Şahin (1996) tarafından yapılan çalışma sonuçlarına bakıldığında, aile katılım faaliyetlerine ilişkin olarak ebeveynlerin okulu ve çocuklarını daha iyi tanıdıkları, okul-aile işbirliğinin daha da güçlendiği ayrıca aile katılım faaliyetlerinin devam etmelerini istedikleri ortaya çıkmıştır.

Aile katılımını artırmak ve aile katılımın daha etkin olması ve istenen verimin alınması için maddi yetersizliklerin ortadan kaldırılması ve veliyi fazla zorlayacak maliyeti yüksek etkinliklerden kaçınılmasının önemli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Okulların maddi yönden desteklenmesinin sonuca olumlu katkı sağlayacağı katılımcılar tarafından ortaya konmuştur. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenler aile katılımı çalışmaları devam ederken aileden kaynaklı bir takım problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Özellikle bu süreçte öğretmenler velinin ilgisiz olması, iletişim sorunlarının varlığı ve önyargı, velinin içine kapanık ve utangaç tavırlar sergilemesi ve ailenin maddi imkânsızlıkları gibi konularda sorunların olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuç alanyazındaki diğer çalışmaların bulgularıyla da örtüşmektedir. Bilaloğlu ve Arnas (2019) araştırmalarında öğretmenlerin aile katılımı ile ilgili beklenen derecede bilgi düzeyine sahibi olmadıklarını bu nedenle gerek öğretmenlerin gerekse de idarecilerin aile ile iletişim problemleri ve kopmalar yaşamasına sebep olduğunu ortaya çıkarmıştır. Benzer olarak Toran ve Özgen (2018) ise öğretmenlerin anne-babaların yoğun çalışma şartları sebebiyle aile katılım faaliyetlerine yeterince zaman ayıramadıklarını, ailelerin, aile katılımı çalışmaları ile ilgili bilgilerinin beklenen düzeyde olmaması sebebiyle aile katılım çalışmalarına ilgi gösterememe gibi problemler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Kılıç (2015) da öğretmenlerin aile katılımı faaliyetleri dahilinde karşılaştıkları en belirgin problemin ailelerin bu tür çalışmalara katılmaları noktasında son derece isteksiz oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Ersen (2020) ise yaptığı araştırmada öğretmenler ve idareciler yönünden ekonomik şartların ve buna paralel bilinçsizliğin aile katılım faaliyetlerine engel oluşturduğunu ifade etmektedir. Kolay (2004) da ailelerin maddi sınırlılıklarının okuldaki eğitim faaliyetlerine dahil olmasına mani olan başlıca nedenlerden biri olduğunu ifade etmektedir.

Araştırmada aile katılımının sağlanmasında okul-aile-idare iletişiminin oldukça önemli olduğu süreçten fayda sağlanması için öğretmenlerin aile iletişimine önem vermeleri gerektiği, aile katılımın değerli olduğu, bu süreçte yaşanacak olumsuzlukların iletişim problemlerine neden olacağı sonuçlarına varılmıştır.



Kaynakça

- Aile Katılımı”, *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, Mart, Cilt: 13, No: 1.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Y.M. (2002). *Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı*. (2. Baskı), İstanbul: YA-PA Yayınları
- Akturan, U. ve Atakan. E. (2008). Fenomenoloji, nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.
- Aral, N. K. (2002). Okul öncesi eğitim ve Okul öncesi eğitim programı. YA-PA Yayınları.
- Ayşenur Yazar, M. Ç. (2006). aile katılımının okul öncesi eğitimde ve 2006 öncesi eğitim programındaki yeri. *Ars.Gör. Atatürk Üniversitesi, K.Karabekir Eğitim Fakültesi, İlköğretim ABD*.
- Bayraktar, V. (2015). Okul Öncesi Kurumlarda Görev Yapan Öğretmenlerin Aile Katılım Çalışmalarına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*.
- Bayram Deleş, N. K. (2020). okul öncesi dönemde çocuğu olan babaların babalık rolü algısı ile baba katılım durumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*.
- Bilaloğlu, R. G. Ve Arnas, Y. A. (2019). Okul öncesi eğitimde aile katılımı engelleri ve süreçte karşılaşılan sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 804-823.
- Çamlıbel ÇAKMAK, Ö. (2010). okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1-18.
- Deniz Ekinci Vural, A. K. (2016). okul öncesi eğitim ve aile katılımı. *Electronic Journal of Social Sciences*.
- Emine Yılmaz Bolat, S. D. (2017). Okul öncesi eğitimde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında aile katılımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*.
- Erkan, S. (2010). Aile ve Aile Eğitimi ile İlgili Temel Kavramlar. Z.Fulya Temel (Ed.) *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılımı Çalışmaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ersoy, Ö. (2003). Aile Katılımı Çalışmaları. Morpa Kültür Yayınları. Müdürlüğü, O. Ö. (2002). 36-72 Aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı Mili Eğitim Basımevi.
- Ersen, N. (2020). *Okul öncesi eğitimde aile katılım çalışmalarını engelleyen etmenlerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gündoğdu, S. (2021). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Uyguladıkları Aile Katılım Çalışmalarının incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*.
- Hasibe Özlen Demircan. (2018). okul öncesi eğitimde aile katılımını genişletmek: aile "bağlılığı, ortaklığı, katılımı ve eğitimi". orta doğu teknik üniversitesi.
- Kılıç, Z. (2015). *İlköğretimde hayat bilgisi dersinde aile katılımı çalışmaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kocabıyık, F. (2011). Eğitime bakış. *Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 7(20),3.
- Kocak, Y. (1991), “Okul – Aile İletişiminin Engelleri”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kolay, Y. (2004). Okul-aile-çevre iş birliğinin eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164(4).
- Kostelnik, M. Soderman, A.K. and Whiren, A.P (2004) *Developmentally Appropriate Curriculum Best Practices in Early Childhood Education*. Newjersey: Pearson Education inc.
- Köksal Eğmez, F. C. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarında ailenin eğitime katılımı (Kocaeli’nde beş anaokulunda yapılan araştırma)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Kurtulmuş1, Z. (2016). Okul Öncesi Eğitimde Uygulanan Etkinlik Planlarında Aile Katılımı Boyutunun İncelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education- CIJE*.
- Neşe Kutlu Abu, Z. K. (2020). okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına yönelik görüşlerinin derinlemesine incelenmesi.
- Oktay, Ayla, (2004), *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*, Epsilon Yayınları, İstanbul.
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın sihirli yılları: Okulöncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınevi, İstanbul.



- Ömeroğlu, Esra, Can Yasar, Mürüvvet, (2005), "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Ailenin Eğitime Katılımı", *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Sayı:62.
- Ömeroğlu, Esra, Kandır, Adalet; ve Ersoy, Özlem, (2004), Yıllık Plan Örnekleri ve Aile Katılımı Çalışmaları, Morpa Yayınları, İstanbul.
- Özgül Polat, E. A. (2021). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Aile Katılımına Yönelik Tutumları ile Aile Katılımına Yönelik Bariyer Algıları Arasındaki İlişki. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*.
- Sahin, F., Turla, A. (1996). "Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kurumlarında Yaptıkları Ana-Baba Eğitim Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi", 18-20 Eylül, II. Ulusal Eğitim Sempozyumu, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Sencan, H., (2005). Sosyal ve Davranışsal Olcumlerde Güvenirlik
- Sibel YOLERİ, A. T. (2015). okul öncesi aile katılımının ebeveyn tutumlarını yordayıcı etkisi. *Milli Eğitim*.
- Şengül Pala, M. G. (2022). post pandemik eğitim sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *van yüzüncü yıl üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*,
- Tezel-Şahin, F., & Ünver, N. (2005). Okul öncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 23-31.
- Tezel Şahin, F. ve Özyürek A. (2010). *Anne baba eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı*. İstanbul: Morpa.
- Toran, M. ve Özgen, Z. (2018). Okul öncesi eğitimde aile katılımı: Öğretmenler ne düşünüyor, ne yapıyor?. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 229-245.
- Ural, O. (2021). Aile Katılım Çalışmalarına Yönelik Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilişsel Haritaları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Yıldırım, M. C. (2008). okul aile işbirliğine ilişkin bir araştırma. *inönü üniversitesi eğitim fakültesi eğitim bilimleri bölümü*.
- Yıldırım, V. Y. (2021). okul öncesi eğitim programı bağlamında ailelerin evde yapmış oldukları eğitim öğretim çalışmalarının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (5. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Zeynep Akgün, V. K. (2022). Okul Öncesi Eğitimde Öğretmenlerin ve Okul Yönetiminin Aile Katılımında Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerilerinin İncelenmesi. *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*.

EXTENDED ABSTRACT

The issue of parental involvement in early childhood education has long been recognized as a crucial determinant of children's cognitive, social, and emotional development. However, when examined through the lens of educational geography, it becomes evident that parental involvement is not solely a pedagogical practice but a multifaceted phenomenon shaped by geographical conditions, socio-economic structures, and the surrounding social environment. This study, conducted in Tokat, Turkey, aims to explore how these contextual factors intersect with teachers' perceptions of parental involvement and how such dynamics influence the quality of early childhood education.

The research adopts a qualitative phenomenological approach, seeking to capture the lived experiences and interpretations of preschool teachers regarding parental involvement. Data were collected through semi-structured interviews with fifteen teachers working in various preschool institutions in the city center of Tokat. The data were subjected to content analysis, enabling the emergence of themes and codes that reflect the complex interplay between family participation and children's development, teacher motivation, and the school-community relationship. The findings reveal that active parental involvement significantly enhances children's self-confidence, fosters a sense of responsibility,



encourages positive attitudes toward schooling, and supports emotional development. By contrast, the absence of family participation was associated with weakened feelings of school belonging, social withdrawal, diminished self-confidence, and reduced academic performance. Teachers emphasized that parental involvement also strengthens communication between school and family, facilitates a deeper understanding of the student, and contributes to their own professional motivation and satisfaction.

Moreover, the study highlights that the quality of parental involvement is contingent upon broader socio-economic and environmental factors. Teachers pointed out the importance of providing material resources to support family engagement, avoiding activities that impose financial burdens, and establishing sustainable communication channels with parents. They further suggested that seminars, family visits, and more diverse activities would make parental involvement more inclusive and effective. These suggestions underscore that family participation is deeply embedded in the social geography of the community, where economic disparities, cultural practices, and spatial opportunities either foster or constrain collaborative educational practices.

From a theoretical perspective, the findings of this study align with the literature that emphasizes the significance of social capital, spatial belonging, and social cohesion in educational processes. Parental involvement, in this sense, can be understood as a mechanism that not only facilitates children's holistic development but also strengthens the ties between families, schools, and local communities. The Tokat case illustrates how the interaction between geographical context and social environment directly shapes the practices and perceptions of parental involvement. Therefore, this research contributes to the field of educational geography by situating family participation within a broader framework that accounts for regional socio-economic realities and cultural dynamics.

In conclusion, the study demonstrates that reinforcing parental involvement in early childhood education is critical for achieving educational equity and sustainability. It underscores the need for policies and practices that consider geographical disparities and socio-economic diversities, ensuring that family participation is not treated as a uniform expectation but as a process that must be adapted to the contextual realities of each community. By foregrounding the geographical and social dimensions of parental involvement, the research provides valuable insights for educators, policymakers, and researchers aiming to enhance the quality and inclusiveness of early childhood education in Turkey and beyond.

Ek bilgiler

Çıkar çatışması bilgisi:

Destek bilgisi:

Etik onay bilgisi:

Katkı oranı bilgisi: