



## Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı Engelleri ve Süreçte Karşılaşılan Sorunlar\*

### Barriers to Parental Involvement in Preschool Education and Problems Encountered in Process

Raziye GÜNAY BİLALOĞLU\*\*, Yaşare AKTAŞ ARNAS\*\*\*

• *Geliş Tarihi:* 15.01.2018 • *Kabul Tarihi:* 10.09.2018 • *Yayın Tarihi:* 21.09.2018

**Kaynakça Bilgisi:** Günay Bilaloğlu, R., & Aktaş Arnas, Y. (2018). Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı Engelleri ve Süreçte Karşılaşılan Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Advance online publication. doi: 10.16986/HUJE.2018043536

**Citation Information:** Günay Bilaloğlu, R., & Aktaş Arnas, Y. (2018). Barriers to parental involvement in preschool education and problems encountered in process. *Hacettepe University Journal of Education*. Advance online publication. doi: 10.16986/HUJE.2018043536

**ÖZ:** Çalışmanın amacı, okul öncesi eğitimde aile katılımının gerçekleştirilmesinde öğretmenlerin ve ebeveynlerin sahip oldukları engellerin ve karşılaştıkları sorunların nitel veri toplama araçları kullanılarak az sayıda katılımcı ile derinlemesine incelenmesidir. Araştırma Adana ili Çukurova ilçesinde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir bağımsız anaokulunda görev yapan iki öğretmen ve bu öğretmenlerin sınıfına devam eden 28 çocuğun ebeveynleri ile yürütülmüştür. Araştırma nitel araştırma desenlerinden olan durum araştırması olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak görüşme ve gözlemlerden yararlanılmıştır. Veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcı öğretmenlerin aile katılımının artırılması, aile katılımı engelleri, aile katılımı açısından okul-aile iletişimde kendilerine düşen sorumluluklar ile ebeveynlerle aile katılımı açısından yaşadıkları sorunlar hakkında yeterli bilgi ve farkındalığa sahip olmadıkları belirlenmiştir. Ebeveynlerin okulla iletişim kurmaya ve çocuklarının eğitimlerine katılmaya istekli oldukları ancak nasıl katılımda bulunabilecekleri hakkında bilgilerinin olmadığı, okul ve öğretmen tarafından yeterince desteklenmedikleri ve okul yönetimi ve öğretmenlerle aile katılımı açısından iletişim sorunları yaşadıkları tespit edilmiştir. Hem öğretmenlerin hem de ebeveynlerin aile katılımı açısından bazı engellerinin olduğu saptanmıştır.

**Anahtar sözcükler:** Okul öncesi eğitim, aile katılımı, aile katılımı engelleri

**ABSTRACT:** The aim of this study was to examine problems that parents and teachers encountered during which family participation fulfills in preschool education thoroughly, with limited participants by using qualitative data collection tools. The study was conducted with two teachers who worked in an independent kindergarten affiliated to the Directorate of National Education in the province of Çukurova, Adana and the parents of 28 children from the class of these teachers. This study was conducted as a case study of qualitative research designs. Interview and observation were used as data collection tools in the research. Content analysis was used to analyze the data. As a result of the research, it has been determined that the participating teachers do not have sufficient knowledge and awareness about the problems they have experienced in terms of family participation with parents, family participation barriers, responsibility for family-school communication in terms of family participation and increasing parental involvement. It was determined that parents were willing to communicate with the school and participate in their children's education, but that they had no information about how they could participate, were not adequately

\* Bu çalışma, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde 29.09.2014 tarihinde tamamlanan "Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı Etkinliklerinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar ve Aile Katılımı Etkinliklerinin Dil-Matematik Becerilerinin Geliştirilmesine Etkisi" isimli doktora tezinden üretilmiştir. Hacettepe Üniversitesi ile EJER Dergisinin 8-10 Haziran 2015 tarihleri arasında birlikte düzenlediği II. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Öğr. Gör. Dr., Çukurova Üniversitesi, Adana Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Çocuk Gelişimi Programı, Adana-TÜRKİYE. e-posta: [raziyegb@gmail.com](mailto:raziyegb@gmail.com) (ORCID: 0000-0003-1887-6767)

\*\*\* Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Adana-TÜRKİYE. e-posta: [yasare@cu.edu.tr](mailto:yasare@cu.edu.tr) (ORCID: 0000-0002-0738-9325)

supported by the school and the teacher, and had communication problems with the school management and teachers in terms of family involvement. It has been determined that both teachers and parents have some barriers in terms of family involvement.

**Keywords:** Preschool education, parental involvement, parental involvement barriers

## 1. GİRİŞ

Ailelerin çocuklarının eğitime katılımı, eğitimin etkili ve başarılı olması için önemli unsurlardan biri olarak görülmekte (Hornby ve Lafaele, 2011), öğretmenlerin bu süreçte ebeveynlerle işbirliği yaparak onların hem evde hem de okulda öğrenme etkinliklerine katılımını sağlamalarının önemi üzerinde durulmaktadır (Morrison, 2006). Aile katılımı kapsamında okul temelli ve ev temelli etkinlikler gerçekleştirilebilir. Ebeveynlerin anne baba eğitimi çalışmalarına (atölyelerine / seminerlerine) ve ebeveyn-öğretmen (veli) toplantılarına, sınıf içi etkinliklere, yönetim ve karar verme süreçlerine katılması gibi etkinlikler okul temelli aile katılımı etkinlikleridir (Ford ve Amaral, 2006; Hornby ve Lafaele, 2011; Morrison, 2006). Ebeveynlerin okuldan gelen etkinlikleri çocukla birlikte yapmaları ve çocukların yaptıklarını kontrol etmeleri, çocukla birlikte çevreyi keşfetmeleri, çocuklarına şarkı, parmak oyunu öğretmeleri gibi etkinlikler de ev temelli aile katılımı etkinlikleridir (Hornby ve Lafaele, 2011).

Aile katılımının tüm yaşlardaki çocuklar için onların çeşitli alanlardaki (akademik başarı, erken akademik becerilerin gelişimi, sosyal ve kişilik gelişimleri gibi) gelişimleri açısından oldukça yararlı olduğunu ortaya koyan pek çok araştırma bulunmaktadır (Anders, Rossbach, Weinert, Kuger, Lehl ve von Maurice, 2012; Arnold, Zeljo, Doctoroff ve Ortiz, 2008; Bennet, Weigel ve Martin, 2002; Fan ve Chen, 2001; Gürşimşek, 2003; Henderson ve Mapp, 2002; İrkörücü, 2006; Jeynes, 2007; Kapusuzoğlu, 2004; Kızıldaş, 2009; Kleeman, Peeters, Segers ve Verhoeven, 2012; Marcon, 1999; Mcwayne ve Owsianik, 2004; Pomerantz, Moorman ve Litwack, 2007; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford ve Taggart, 2004; Unutkan, 1998; Vural, 2006). Ebeveynlerin okul ile işbirliği yapması çocukların sosyal becerilerinin, özdenetimlerinin, akademik başarılarının ve akademik motivasyonlarının daha yüksek olmasını, evde ve okulda daha fazla işbirliğine yatkın olmalarını sağlamaktadır (Mcwayne ve Owsianik, 2004).

Aile katılımının potansiyel yararlarının yanında, bu değerli katılımın önünde sayısız engel bulunmaktadır. Literatürde aile katılımının ne olduğu, nasıl olması gerektiği ile ilgili olarak yazılanlar ile okullarda bulunan tipik aile katılımı uygulamaları arasında belirgin farklar vardır. Aile katılımı adına yazılanlar ve yapılanlar arasındaki bu fark için pek çok neden vardır ve bunlar aile katılımının engelleri olarak kavramlaştırılabilir (Hornby ve Lafaele, 2011). Aile katılımının istenen nitelik ve nicelikte gerçekleşmesinin önündeki engeller aileden, öğretmenden ve okul yönetiminden kaynaklanan engeller olarak sınıflandırılabilir. Bununla birlikte, en büyük engel, öğretmenlerin programlarında yer verdikleri aile katılımı etkinlikleri ile ebeveynlerin tercih ettikleri etkinliklerin birbirinden farklı olmasıdır (Aktaş Arnas, 2017).

### 1.1. Kuramsal Çerçeve

Aile katılımı gibi sosyal ve çevresel unsurları odak alan araştırmalar için sosyokültürel yaklaşım kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Liderliğini Vygotsky'nin yaptığı bu kuram tüm bilişsel süreçlerin sosyal bir bağlamda olduğunu ve sosyal etkileşimin öğrenme ve gelişimde önemli rol oynadığını savunmaktadır. Vygotsky bilişsel yeteneklerin gelişiminde sosyal ve kültürel bağlamın önemine vurgu yapmakta, sosyal etkileşimin önemli şekilde bilişsel gelişimi etkilediğini ileri sürmektedir (Driscoll; aktaran, Riddle, 1999). Çocuklar öğrenmeye sosyal çevrelerindeki kişilerden ve onların sosyal dünyalarından başlarlar. Vygotsky, çocukların bilişsel becerilerini ve yeteneklerini geliştirmelerinin başkalarına bağlı olduğuna inanır. Çocukların kazandıkları kavramların, fikirlerin, olguların, becerilerin ve tutumların kaynağı sosyal çevreleridir (SUNY Early Childhood Education and Training Program [SUNY]). Vygotsky, gelişim ve öğrenme konularını insan zihni ile sosyal çevresi arasındaki etkileşimin

sonucu olarak kabul etmektedir. Vygotsky öğrenmenin çocuğun tek başına yaptığı bir etkinlik olmadığını, çocuğun diğer insanlarla karşılıklı ilişkileri sırasında oluşan bir sürecin sonucu olduğunu ifade etmektedir (Ergün ve Özsüzer, 2006). Bellek, irade ve problem çözme gibi bireysel gelişimin parçası olan yüksek düzey zihinsel işlevlerin kaynağının da bu sosyal etkileşimler olduğunu ifade etmektedir (Yaşar, 2012). Çocuklar bir zihinsel süreci diğerleriyle etkileşim halindeyken veya paylaşımda bulunarak kazanmakta ve paylaşılan deneyimden sonra çocuk zihinsel süreci içselleştirerek bağımsız olarak kullanabilmektedir (Bodrova ve Leong, 2010).

Vygotsky (1978), çocukların tek başlarına başarabildikleri görevlere göre başkalarının yardımıyla başarabildikleri görevlerin daha fazla zihinsel gelişim düzeyinin bir göstergesi olabileceğini ileri sürmektedir. Yakınsal gelişim alanı genişliğinin ölçülmesi, sadece gelişimsel olarak başarılabilenleri değil aynı zamanda olgunlaşma sürecinde olan işlevleri ortaya çıkararak çocukta var olan bir potansiyeli ölçmekte ve çocuğun yakın geleceği ve dinamik gelişimine dair bir öngörü niteliği taşımaktadır (Erdener, 2009; Yaşar, 2012). Vygotsky, yetişkin desteği ile öğrenme kapasitesinin insan zekâsının temel özelliklerinden biri olduğunu savunmaktadır. Kendi başlarına görevlerini yapamayan, problem çözemeyen, bazı şeyleri ezberleyemeyen veya deneyimlerini hatırlayamayan çocuklar, bunları genellikle bir yetişkinin yardımıyla başarırlar. Yetişkinler, çocukların tek başlarına başaramadıkları görevlerde onlara yardımcı olduklarında, çocukların bilgi ve anlayış gelişimlerini hızlandırmaktadırlar. Bu görüş ile bir çocuğun öğrenme potansiyeli ön plana çıkarılmakta ve daha geniş bir bilgi birikimine sahip olan başkalarıyla etkileşimde bulunma yoluyla bu potansiyelinin eyleme dönüştüğü ifade edilmektedir (Wood, 2003).

Bruner, yetişkinlerin çocukların yakınsal gelişim alanının daha yüksek seviyelerinde işlev görmelerini sağlamak amacıyla destekte bulunmaları (iskele kurma - scaffolding) gerektiğini ifade etmektedir. İskele kurma (yetişkin desteği), yetişkinin (öğretmen, ebeveyn, daha yetenekli akranlar) çocuğun desteklenmiş performans düzeyinden bağımsız performans düzeyine geçişini nasıl kolaylaştırabileceğini tanımlamak için kullanılmaktadır (Berk ve Winsler; Meyer, aktaran, Bodrova ve Leong, 1998). Bruner'e göre yetişkin tarafından sağlanan iskeleler görevin kendisini daha kolay yapmaz ama öğrenen için görevi yardımla tamamlamayı olanaklı kılar. Başlangıçta çocuğun performansını onun potansiyelinin en yüksek düzeyine çıkarmak için yetişkin desteğinin maksimum düzeyde olmasına ihtiyaç duyulurken, zamanla çocuk daha bağımsız bir şekilde yapabilir oldukça desteğin düzeyi azalır. Bu noktada yetişkin iskeleleri (desteği) kaldırarak sorumluluğu çocuğa yüklemektedir (Bodrova ve Leong, 1998).

Sosyokültürel kuram dil, sosyal etkileşim ve kültürü öğrenme sürecinin odağına koyarak hem okul öncesi uygulamacılarına hem aile katılımı hem de öğrenme süreci çalışan araştırmacılara bu kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri anlama konusunda imkan sunmaktadır.

## 1.2. Problem Durumu

Günümüzde aile katılımı tüm dünyada eğitimin olmazsa olmaz bir ögesi durumuna gelmiştir. Aile katılımını konu alan araştırmaların bir yandan aile katılımının okul ve aileler tarafından nasıl değerlendirildiğine, aile katılımı uygulamalarına odaklanırken diğer yandan aile katılımı uygulamalarının çocukların gelişim alanlarına katkısına odaklandıkları görülmektedir. Aile katılımı uygulamaları kapsamında daha çok okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen aile katılım etkinliklerinin belirlendiği dikkat çekmektedir (Abbak, 2008; Aktaş Arnas, 2002; Çevis, 2002; Işık, 2007; Kaplan, 2002; Koç, Taylan ve Bekman, 2001; Köksal Eğmez, 2008; Kuşin, 1991; Tezel Şahin ve Turla, 2003; Ünüvar, 2010). Bununla birlikte aile katılımında karşılaşılan sorunlara yönelik araştırmalar da bulunmaktadır (Ensari ve Zembat, 1999; Fantuzzo, Tighe ve Childs, 2000; Koçak, 1991; Kurtuldu, 2010). Okul ve aileler tarafından aile katılımının değerlendirilmesi kapsamında ise aile katılımına ilişkin yönetici,

öğretmen ve ebeveynlerin görüşlerinin incelendiği görülmektedir (Akkaya, 2007; Arabacı, 2003; Argon ve Kıyıcı, 2012; Atabey, 2008; Atakan, 2010; Balkar, 2009; Büyükkaragöz, 1993; Erdoğan ve Demirkasimoğlu, 2010; Gökçe, 2000; Gürşimşek, 2010; Güven, 2011; Kuzu, 2006; Sabırlı Özışıklı, 2008; Tezel Şahin, 2004).

Aile katılımı uygulamalarının çocukların gelişim alanlarına katkısına odaklanan araştırmalar arasında aile katılımının çocukların matematik gelişimine katkısının incelendiği araştırmalar olduğu belirlenmiştir (Anders ve diğerleri, 2012; Blevins-Knabe ve Musun-Miller, 1996; Blevins-Knabe, Berghout Austin, Musun, Eddy ve Jones, 2000; İrkörücü, 2006; Kleeman ve diğerleri, 2012; LeFevre, Skwarchuk, Smith-Chant, Fast, Kamawar ve Bisanz, 2009; Skwarchuk, 2009). Aile katılımının çocukların dil ve okuryazarlık gelişimine katkısını araştıran çalışmalar da bulunmaktadır (Arnold ve diğerleri, 2008; Benet, Weigel ve Martin, 2002; Wood, 2002; Kızıltaş, 2009). Bir grup araştırmada ise aile katılımının çocukların matematik ve okuryazarlık gelişimine katkısı incelenmiştir (Begum, 2007; Manolitsis, Georgiou ve Tziraki, 2013; Melhuish, Phan, Sylva, Sammons, Siraj-Blatchford ve Taggart, 2008). Bunların yanı sıra aile katılımının çocukların sosyal gelişimine katkısını inceleyen araştırmalar da yer almaktadır (Gürşimşek, 2003; Unutkan, 1998; Vural, 2006). Bazı araştırmacılar ise yaptıkları çalışmalarda aile katılımının çocukların akademik başarı ve sosyalleşmelerine (Brooks, 2004; Kohl, Lengua ve McMahon, 2000), kişilik gelişimine (Kapusuzoğlu, 2004), motivasyon ve sosyal beceri gelişimi ile ilkökula hazırlık sürecine (Gürşimşek, Girgin, Harmanlı ve Ekinci, 2002) katkılarını incelemiştir.

Aile katılımıyla ilgili gerçekleştirilen bu araştırmalar incelendiğinde veri toplama kaynağı olarak farklı ölçme araçlarının kullanıldığı göze çarpmaktadır. Örneğin, bazı araştırmalarda sadece anket kullanılmıştır (Aktaş Arnas, 2002; Becker ve Epstein, 1982; Büyükkaragöz, 1993; Çeviş, 2002; Fantuzzo ve diğerleri, 2000; Gökçe, 2000; Işık, 2007; Kaplan, 2002; Köksal Eğmez, 2008; Kurtuldu, 2010; Kuşin, 1991; Le Fevre ve diğerleri, 2009; Tezel Şahin, 2004; Ünüvar, 2010). Bazı araştırmalarda sadece ölçek kullanıldığı dikkat çekmektedir (Benet ve diğerleri, 2002; Fantuzzo ve diğerleri, 2004; Kazak, 1998; Kotaman, 1998; Unutkan, 1998; Wood, 2002). Yapılan bir kısım araştırmada ise görüşme yoluyla verilerin toplandığı belirlenmiştir (Akkaya, 2007; Argon ve Kıyıcı, 2012; Balkar, 2009; Erdoğan ve Demirkasimoğlu, 2010; Kaya, 2002; Koç ve diğerleri, 2001). Bazı araştırmalarda ise sadece formlar kullanılmıştır (Arabacı, 2003; Atabey, 2008; Gürşimşek ve diğerleri, 2002; Kızıltaş, 2009). Bu çalışmaların ortak noktası hepsinde de tek veri toplama aracı kullanılmış olmasıdır. Bununla birlikte yurt dışında yapılan araştırmalarda üç ve daha fazla veri toplama araçlarının birlikte kullanıldığı (Blevins-Knabe ve diğerleri, 2000; Kleeman ve diğerleri, 2012; Manolitsis ve diğerleri, 2013; Skwarchuk, 2009; Sonnenschein ve diğerleri, 2012), ülkemizde ise iki veri toplama aracının bir arada kullanıldığı araştırmaların sayıca az olduğu (Abbak, 2008; Atakan, 2010; Gürşimşek, 2003, 2010; Güven, 2011; Kapusuzoğlu, 2004; Sabırlı Özışıklı, 2008; Vural, 2006), üç ve daha fazla veri toplama aracının kullanıldığı araştırmaların da nadir olduğu (Güven, 2011; Kapusuzoğlu, 2004) belirlenmiştir.

Ülkemizde okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımının nasıl sağlandığı üzerine odaklanan araştırmalar (Abbak, 2008; Aktaş Arnas, 2002; Çeviş, 2002; Işık, 2007; Kaplan, 2002; Kaya, 2002; Koç ve diğerleri, 2001; Köksal Eğmez, 2008; Kuşin, 1991; Tezel Şahin ve Turla, 2003; Ünüvar, 2010) gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu araştırmalar incelendiğinde, hemen hepsinde okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan ve uygulanmayan aile katılımı etkinliklerinin neler olduğunun belirlendiği görülmektedir. Bununla birlikte bu araştırmalarda, öğretmenler ve ebeveynler tarafından tercih edilen aile katılımı etkinliklerinin uygulanma sürecinin, öğretmenlerin aile katılımı etkinliklerine ilişkin yeterliliklerinin incelenmediği belirlenmiştir. Bu araştırmaların bazılarında örnekleme sadece ebeveynler (Işık, 2007; Kaya, 2002), öğretmenler (Koç ve diğerleri, 2001), yöneticiler (Aktaş Arnas, 2002) oluştururken, bazılarında öğretmen ve ebeveynlerin (Abbak, 2008; Köksal Eğmez, 2008; Kuşin, 1991;

Ünüvar, 2010) oluşturduğu ve örneklem büyüklüğünün 24 ile 350 katılımcı arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu araştırmaların büyük çoğunluğunda verilerin anket aracılığıyla toplandığı, durumun derinlemesine incelenmediği görülmüştür.

Bununla birlikte aile katılımı etkinliklerinin uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik az sayıda araştırma yapıldığı görülmüştür (Ensari ve Zembat, 1999; Fantuzzo ve diğerleri, 2000; Koçak, 1991; Kurtuldu, 2010). Bu araştırmalarda sadece öğretmenlerin ve ebeveynlerin aile katılımı sürecinde karşılaştıkları sorunların neler olduğu belirlenmiş, öğretmenlerin ve ebeveynlerin bu sorunları nasıl algıladıkları ve sorunların çözümü için neler yaptıkları incelenmemiştir. Ayrıca bu araştırmalarda nicel yöntemler kullanılmış olup, veriler ölçek veya anket yoluyla toplanmış, durum derinlemesine incelenmemiştir.

Yukarıda belirtilen nedenlerden, öğretmenlerin ve ebeveynlerin aile katılımı etkinliklerinin uygulanması sırasında karşılaştıkları sorunların ve sahip oldukları engellerin nitel veri toplama araçları kullanılarak az sayıda katılımcı ile derinlemesine incelenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu ihtiyaçtan yola çıkılarak gerçekleştirilen çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin ve ebeveynlerin aile katılımı etkinliklerinin gerçekleştirilmesi sürecinde birbirleriyle yaşadıkları sorunların neler olduğu, tarafların bu sorunların çözümü konusunda neler yaptıkları ve varsa sahip oldukları aile katılımı engellerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

## 2. YÖNTEM

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Durum çalışmasında, bir veya daha fazla duruma ilişkin detaylı bir açıklama ve analiz ortaya koymak amaçlanmaktadır (Johnson ve Christensen, 2014). Durum çalışmaları, bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak ve görmek, bir olaya ilişkin olası açıklamaları geliştirmek ve bir olayı değerlendirmek amacıyla kullanılabilir (Gall, Borg ve Gall, 1996, aktaran, Büyüköztürk vd., 2014).

### 2.1. Çalışma Grubu

#### 2.1.1. Çalışma grubunun özellikleri

Araştırmanın çalışma grubunu Adana ili Çukurova İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir bağımsız anaokulunda görev yapan iki öğretmen ve bu iki öğretmenin sınıfındaki çocukların ebeveynlerinden gönüllü ve koşulları uygun olan 28 ebeveyn oluşturmuştur. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin belirlenmesinde iki aşamalı bir yaklaşım belirlenmiştir. Öncelikle Adana ili merkez ilçelerindeki Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapan 150 öğretmene Kişisel Bilgiler Formu verilmiştir. Formu eksiksiz dolduran 83 öğretmenden elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin mezun oldukları okul, cinsiyet, kıdem, görev yapılan okulun sosyoekonomik düzeyi (SED) ve okul türü belirlenmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğunun okul öncesi öğretmenliği mezunu, kadın, 6-10 yıllık mesleki deneyime sahip oldukları ve orta SED'deki bağımsız anaokullarında görev yaptıkları görülmüştür. Çalışma grubuna alınacak öğretmenlerin bu özellikleri taşımasına önem verilmiş, daha geniş bir grubu yansıtacağı düşüncesiyle amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme kullanılmıştır. İkinci aşamada, bu özellikleri taşıyan öğretmenler arasından araştırma açısından çeşitli avantajlar sağlayacağı (öğretmenler ve ebeveynlerle görüşme ve gözlem için uygun mekanın ayarlanması, sınıf içi ve dışı gözlemlerde bürokratik engellerle karşılaşmama, öğretmenlerle okul dışında da görüşebilme, ulaşım kolaylığı vs) düşünülen, araştırmacının hem yöneticilerini hem öğretmenlerini yakından tanıdığı bir okulda görevli iki öğretmen belirlenerek uygun durum örnekleme kullanılmıştır. Öğretmenlerin her ikisi de kadın ve fakülte mezunudur. Öğretmenlerden biri 37 yaşında olup, 12 yıllık mesleki deneyime sahiptir ve son 7 yıldır araştırmanın gerçekleştirildiği okulda görev yapmaktadır. Diğer öğretmen ise 33 yaşında olup, 9

yıllık mesleki deneyime sahiptir ve son 5 yıldır araştırmanın yürütüldüğü okulda çalışmaktadır. Çalışma grubunda yer alan ebeveynlerden sadece biri erkek, diğerleri kadındır. Ebeveynlerin % 67,86'sı 30-39 yaş aralığında olup, %53,6'sı lise, %28,6'sı da fakülte mezunudur. Ebeveynlerin % 64,3'ü ev hanımı olup, %50'si iki çocuk sahibidir.

## **2.2. Veri Toplama Araçları**

### **2.2.1. Görüşme**

Araştırma verilerinin elde edilmesinde standartlaştırılmış açık uçlu görüşmelerden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında haftalık yapılan görüşmelerde öğretmen ve ebeveynler için birbirine benzer olacak şekilde hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Çalışmada görüşme formlarının hazırlanmasında ilgili literatürün taranmasıyla elde edilen kuramsal bilgiler (Aktaş Arnas, 2007; Brooks, 2004; Hornby ve Lafaele, 2011; Pena, 2000; Sheldon, 2002), bu konuda yapılan araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları (Abbak, 2008; Akkaya, 2007; Aktaş Arnas, 2002; Atakan, 2010; Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Gürşimşek, 2010; Kazak, 1998; Koçak, 1991) ile uzman görüşleri esas alınmıştır. Hem öğretmenler hem de ebeveynlerle görüşme için başlangıçta 20'şer soru hazırlanmış ve Çukurova Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliğinde alan uzmanı dört öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarının görüş ve önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Öğretmen görüşme formunun son şeklinde 17 soru, ebeveyn görüşme formunun son şeklinde ise 19 soru bulunmaktadır.

Öğretmenler ve ebeveynler için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm, görüşülen hafta içerisinde öğretmenlerin ebeveynlerle, ebeveynlerin de öğretmenlerle veya okulla aile katılımı açısından herhangi bir sorun yaşayıp yaşamadıklarını, sorun yaşadılarsa bu sorunun nasıl çözüldüğünü ve çözüme ilişkin duygularının neler olduğunu belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Öğretmen formunun ikinci bölümünde, ebeveynlerin o haftaki aile katılımı etkinliklerine katılım düzeyleri ile ilgili öğretmenlerin memnuniyet durumlarını belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Ebeveyn formunun ikinci bölümünde ise, ebeveynlerin o hafta içerisinde öğretmen ve okulla ilişkin beklentilerinin neler olduğunu ve o hafta öğretmenin gerçekleştirdiği aile katılımı çalışmalarına ilişkin memnuniyet durumlarını belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Görüşme sırasında öğretmenler ebeveynlerle, ebeveynler ise öğretmen ve okulla aile katılımı açısından herhangi bir sorun yaşamadıklarını ifade ettiklerinde doğrudan ikinci bölümdeki sorulara geçilmiştir. Öğretmen görüşmeleri öğretmenler odasında yapılmış ve yaklaşık 10- 15 dakika sürmüştür. Ebeveyn görüşmeleri ise okulun kil atölyesinde veya öğretmenler odasında yapılmış ve 15-35 dakika sürmüştür. Hem öğretmen hem de ebeveyn görüşmeleri yarı yapılandırılmış görüşme formuna araştırmacı tarafından not edilmiştir.

### **2.2.2. Gözlem**

Diğer bir veri toplama yöntemi olarak gözlem yöntemi seçilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin ve ebeveynlerin gerçekleştirdikleri aile katılımı etkinliklerinin uygulanması sürecini öğretmen ve ebeveynler açısından incelemek amacıyla yapılandırılmamış gözlemler kullanılmıştır. Araştırmada, okul ve okul dışında gerçekleştirilen aile katılımı etkinlikleri sırasında öğretmen-ebeveyn etkileşimleri gözlenmiştir. Öğretmenlerin ve ebeveynlerin aile katılımına ilişkin her durumları "not alma" ve "video kamera" tekniği ile kaydedilmiştir. Video kamera ile kaydedilen verilerin de bilgisayar ortamına aktarılması sonucunda toplam 20 sayfalık yazılı metin elde edilmiştir.

## **2.3. Verilerin Toplanması**

Araştırmanın verileri öğretmenler ve ebeveynlerle yapılan haftalık görüşmeler ve aile katılımı etkinliklerinde yapılan gözlemler yoluyla toplanmıştır. Ebeveynlerle yapılan

görüşmelerin çoğunluğu ebeveynler çocuklarını okula bırakırken veya okuldan alırken yapılmış, bazı ebeveynlerle de telefonla görüşülmüştür. Araştırmanın uygulama aşamasında her hafta her ebeveyn ile görüşülememiştir. Öğretmenlerle görüşmeler ise, mesai saatlerinin sonunda veya başında okulda öğretmenler odasında gerçekleştirilmiştir.

#### 2.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin analizinde içerik analiz kullanılmıştır. Öğretmenler ve ebeveynlerle yapılan görüşmeler ve etkinlikler sırasında yapılan gözlemler metin haline dönüştürülmüştür. Daha sonra bu veriler, görüşme formlarındaki sorular doğrultusunda gruplanmıştır. Kodlamalar oluşturulurken görüşme ve gözlemlerden elde edilen yazılı metinler satır satır okunmuştur. Araştırmanın amaçları doğrultusunda bazen doğrudan verilerden yola çıkarak bazen de ortaya çıkan anlamlara göre belli kodlar oluşturularak metin üzerinde işaretlenmiştir. Kodlanan veriler incelenerek benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılmıştır. Daha sonra birbiriyle ilişkili olan kodlar bir araya getirilerek tematik kodlama yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Nitel araştırmalarda bulguların geçerlik ve güvenilirliğin belli ölçütlere göre düzenlenmesi gereklidir. Bu çalışmada betimleyici geçerlik kapsamında görüşme ve gözlemlerden elde edilen bulgular herhangi bir yoruma yer verilmeden tüm gerçekliği ile ortaya konmuştur. Teknik geçerlik kapsamında, veri toplama araçlarının uygunluğu için uzman görüşüne başvurulmuştur. Üçgenleme kapsamında, veri kaynağı olarak öğretmen ve ebeveynler, veri toplama aracı olarak görüşme ve gözlemlerden yararlanılmış ve her bir veri toplama aracından elde edilen bulgular birbirleriyle karşılaştırılarak sunulmuştur. Ayrıca görüşme ve gözlem verilerinin analizinde Çukurova Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliğinden bir öğretim elemanı ikinci kodlayıcı olarak görev almıştır. İki kodlayıcının analizleri arasında tutarlılık olup olmadığını belirlemek üzere bir araya gelmiş, farklı kategoriler altında ele alınan durumlar üzerinde uzlaşmaya varılmaya çalışılmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik puanı görüş birliğine varılan kodlamaların, görüş birliğine varılan ve varılmayan kodlamaların toplamına oranı şeklinde hesaplanmıştır (Miles ve Huberman 1994). Kodlayıcılar arası güvenilirlik puanı görüşme verileri açısından ebeveynler için .98 ve öğretmenler için .97, gözlem verileri açısından .98 olarak hesaplanmıştır.

### 3. BULGULAR

#### 3.1. Öğretmenlerin Aile Katılımına İlişkin Ebeveynlerle Yaşadıkları Sorunlar ile Sorunlara Buldukları Çözümler

Yapılan görüşmelerde aile katılımı açısından öğretmenlerin ebeveynlerle sorun yaşayıp yaşamadıkları ve ebeveynlerin aile katılımı etkinliklerine katılım düzeyleri ile ilgili memnuniyet durumları sorulmuştur. Her iki öğretmen de ebeveynlerle herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Ancak öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde ve aile katılımı etkinliklerine ebeveynlerin katılımı ile ilgili yapılan gözlemlerde, öğretmenlerin aile katılımı açısından ebeveynlerle yaşadıkları bazı durumların sorun olarak ele alınabileceği görülmüştür. Bu durumlara ilişkin tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1. Öğretmenlerin aile katılımı açısından ebeveynlerle yaşadıkları sorunlara ilişkin tema, kod ve frekans dağılımı**

Ana tema	Alt kategori	Kodlar	f
Planlama	Sınıf içi etkinliğe katılım	Plansız katılım	3
		Katılım konusunda isteksizlik	3
Uygulama	Evde eğitime katılım	Ev etkinlikleriyle ilgili dönüt vermeme	1
	Sınıf içi etkinliğe katılım	Planlanan etkinliğe katılmama	2

Tablo 1’de öğretmenlerin aile katılımı açısından ebeveynlerle yaşadıkları sorunlar “planlama ve uygulama” ana temaları altında “sınıf içi etkinliğe katılım ve evde eğitime katılım” alt kategorilerinde ele alınmıştır. Planlama ana temasında, bazı ebeveynlerin sınıf içi etkinliklere plansız katıldıkları, bazılarının da sınıf içi etkinliğe katılımları için yapılan davete karşılık vermedikleri belirlenmiştir. Araştırma süresince üç ebeveynin planlama yapmadan sınıf içi etkinliklere katıldıkları görülmüştür. Bu ebeveynlerden ikisinin çocuklarını bırakmaya geldikleri sırada başka bir ebeveynin sınıf içi etkinliğe katılacağını öğrendikleri ve kendilerinin de sınıf içi etkinliğe katılmak istediklerini öğretmene ilettikleri, öğretmenin de bu iki ebeveynin plansız bir şekilde sınıf içi etkinliğe katılmasına izin verdiği gözlenmiştir. Bir ebeveyn ise öğretmen ile önceden bir planlama yapmadan sınıf içi etkinliğe katılmak istemiş ve öğretmen de ebeveynin isteğini kabul etmiştir. Öğretmen bu durumu, “*Cuma günü bir veli sınıfa geldi. Gözlem yapacağımı düşündüm. Ama kitap okumak istedi, izin verdim. Kitabın ne olduğunu önceden bilmiyordum. ‘Kurşun Asker’i okudu.*” (Ö1) şeklinde açıklamıştır.

Öğretmenlerin hem planlama hem de uygulama ana temaları kapsamında, ebeveynlerin sınıf içi etkinliklere katılmaları için yapılan davete olumlu karşılık vermemelerini, ev etkinliklerine yönelik istenen dönütleri vermemelerini ve planlanan sınıf içi etkinliklere katılmamalarını “ilgisizlik” olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerden biri bu duruma ilişkin düşüncelerini, “*Veliler geçen hafta ve bu hafta içerisinde biraz ilgisizdiler. Dönem sonunun gelmesiyle ilgili olabilir. Velilerden bazılarını davet ettim ama katılım olmadı*” (Ö1) şeklinde ifade ederken, diğeri, “*Bu hafta velilerin katılımı azdı. Bir velim sınıf içi etkinliğe katılacaktı, birkaç defa haber göndermeme rağmen gelmedi. Birlikte karar vermiştik etkinliğe. Çocuğu için çok iyi olacaktı ama ilgisiz davrandı*” (Ö2) ifadeleriyle dile getirmiştir. Ancak Öğretmenler yukarıda bahsedilen durumları sorun olarak değerlendirmedikleri için çözüm amaçlı bir girişimlerinin olmadığı da belirlenmiştir.

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin, aile katılımı etkinliklerini gerçekleştirmek ve ebeveynlerin katılımını sağlamak için kendilerinden kaynaklanan bazı engellerinin de olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin sahip olduğu bu engellerin “zaman yetersizliği, isteksizlik ve aile katılımı etkinliklerini sadece ebeveynlerin evde ve sınıfta eğitim etkinliklerine katılması olarak algılamaları” olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerden biri, “*Ebeveynlerin sınıf içi etkinliğe katılmaları çocuklar üzerinde olumlu etkilere yol açıyor. Bir çocuk annesi sınıf içi etkinliğe katıldıktan sonra kendini çok daha rahat ifade edebiliyor, özgüveni geliyor. Çocuklarda gözlediğim bu değişimleri ebeveynlere yazarak göndermeyi düşündüm. Ancak ebeveyni sınıf içi etkinliğe katılan her çocuk için yazmak zaman alıcı ve benim bunu yapmak için zamanım olmuyor*” (Ö1) ifadelerini kullanmıştır. Diğer öğretmen ise görüşmeler sırasında, “*Ev ziyareti olarak sınıftaki çocuklarla birlikte yine sınıftan bir çocuğun evine gidiyoruz. Aslında bizim yaptığımız ev ziyareti olmuyor. Ev ziyaretlerini okul dışı zamanlarda öğretmenin aileyi evinde ziyaret etmesi şeklinde gerçekleştirmemiz gerekiyor. Ancak benim de küçük çocuklarım var ve okul sonrasında onlarla ilgilenmem gerekiyor. Bu nedenle ev ziyareti yapmak için zamanım olmuyor.*” (Ö2) ifadeleriyle durumu açıklamaya çalışmıştır.

### **3.2. Ebeveynlerin Aile Katılımına İlişkin Okul ve Öğretmenle Yaşadıkları Sorunlar ile Sorunlara Buldukları Çözümler**

Yapılan görüşmeler sırasında ebeveynlere aile katılımı açısından okul ve öğretmen ile ilgili olarak yaşadıkları herhangi bir sorun olup olmadığı, varsa yaşadıkları sorunları nasıl çözdükleri sorulmuştur. Ebeveynlerin tamamı sorun yaşamadıklarını belirtmekle birlikte on iki ebeveyn aile katılımıyla ilgili bazı beklentilerinin olduğunu ancak öğretmenlerin ve okul yönetiminin bu beklentilerini karşılamadıklarını ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin beklenti olarak ifade ettikleri durumlar üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Ebeveynlerin aile katılımı açısından okul ve öğretmenlerden beklentilerine ilişkin tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.



**Tablo 2. Ebeveynlerin aile katılımı açısından okul ve öğretmenlerden beklentilerine ilişkin tema, kod ve frekans dağılımı**

Ana tema	Alt kategori	Kodlar	f	
İletişim	Öğretmenin bilgilendirme eksikliği	Çocuk hakkında	4	
		Hafta boyunca sınıfta yapılanlar	5	
		Aile katılımı etkinlikleri öncesinde	4	
		Okulda gerçekleştirilecek etkinlikler	3	
		Duyuru notları	3	
		Uygulamalardaki değişiklikler	2	
		Ebeveynin aile katılımı etkinliklerine katılamaması	1	
		Ebeveynle etkili iletişim	3	
		Zaman planlaması	Öğretmenin aile katılımı etkinliklerini mesai saatleri ile sınırlaması	1
		Yönetimin bilgilendirme eksikliği	Uygulamalardaki değişiklikler	4
Yönetimin tutumu	Ebeveynlerin yönetim ve karar verme sürecine katılımı	1		
Rehberlik	Öğretmenin yönlendirme eksikliği	Evde yapılabilecek etkinlikler	2	

Tablo 2’de ebeveynlerin aile katılımı açısından okul ve öğretmenlerden beklentileri “iletişim ve rehberlik” olmak üzere iki ana temada ele alınmıştır. Aile katılımı açısından okul ve öğretmenlerden beklentilerini dile getiren ebeveynlerin tamamı öğretmenlerin aile katılımı etkinlikleri konusunda kendilerini bilgilendirmelerini beklediklerini belirtmişlerdir. Ebeveynler çocuklarının durumu hakkında, sınıfta gerçekleştirilen ve gerçekleştirilecek olan aile katılımı etkinlikleri hakkında, sınıf uygulamalarındaki değişiklikler hakkında bilgilendirilmek istediklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda ebeveynlerden birinin ifadeleri; “*Ben sormadığım sürece çocuğumla ilgili bilgi alamıyorum öğretmenden. Öğretmenle ayaküstü görüşürken ben sormazsam söylemiyor bir şey. Çocuğumun eksikliği, hatası varsa ben sormadan söylemesini isterdim.*”(E17) şeklinde iken bir diğerrinin ifadeleri şöyledir; “*Yapılan etkinliklerden, sosyal organizasyonlardan bilgi sahibi olmayı isterdim. Dün bir ev ziyareti yapılmış çocuklarla ama ben dün akşam kızımdan duydum. Öğretmen bu konuda bizi bilgilendirmedi.*”(E23). Bir diğerr ebeveyn ise görüşlerini; “*Daha önce Çarşamba günleri oyuncak günüydü ama 2-3 haftadır iptal edilmiş. Çocuk bana bunu söylemedi, öğretmen de bilgi vermedi. Okula oyuncak götürdüğü için oğluma stajyer öğrenciler kızmış. Ben öğretmene sorduğumda iptal edildiğini duydum. Bana önceden söylenseydi oyuncak göndermezdim.*”(E1) şeklinde belirtmiştir.

Aile katılımı açısından öğretmenlerin beklentilerini karşılamaması ile ilgili olarak ebeveynler, öğretmenlerin etkili iletişim kuramadığını, aile katılımı etkinliklerini mesai saatleri ile sınırladığını, ebeveynlerle sadece okula geliş gidiş saatlerinde görüştiklerini ve bu görüşmelerin de çok kısa sürdüğünü dile getirmişlerdir. Ebeveynlerden bazıları görüşlerini şöyle ifade etmiştir: “*İstediğim, beklediğim iletişimi kurabildiğimizi düşünmüyorum. Sıcak bir ortam sağlayamadı öğretmen. Daha çok iletişim içerisinde olmayı isterdim*”(E3). “*Öğretmenle ayaküstü görüşmelerde konuşulan konular daha uzun süre konuşulabilirdi ancak bu sadece benden kaynaklanmıyor. Öğretmenle de ilgili bir durum- zaman açısından. Okula geliş gidiş saatlerinde başka ebeveynler de öğretmenle görüşmek istiyor veya öğretmenin okuldan çıkış saati gelmiş oluyor.*”(E1). Araştırma süresince yapılan gözlemlerde hem öğretmenlerin hem de ebeveynlerin en çok tercih ettikleri aile katılımı etkinliklerinin aile ile iletişim etkinlikleri

olduğu da gözlenmiştir. Bununla birlikte ebeveynlerin öğretmenlerle en çok yaşadıkları sorun da iletişim sorunudur.

Ebeveynlerden bazıları okuldaki yönetim ve karar verme süreçlerine katılım ile ilgili bazı beklentilerini dile getirmişlerdir. Örneğin, bazı ebeveynler okul yönetiminin okuldaki uygulamalara ilişkin (örneğin, öğleden sonra gelen gruplara verilen ara öğünle ilgili) yapılan değişiklik konusunda görüşlerinin alınmasını ve kendilerine bilgi verilmesini beklediklerini ifade etmişlerdir. Ebeveynlerden biri bu konuyla ilgili olarak; “*Öğlenci çocuklara ikindi kahvaltısı değil yemek veriliyordu. Ama artık tekrar kahvaltı veriliyormuş. Bu konuda bilgilendirilmek ve görüşlerimizin alınmasını isterdim. Müdüre hanımın bir toplantı yapmasını beklerdim. Biz yemek ücretini ödeyebilirdik*”(E21) diyerek bilgilendirme haricinde yönetim ve karar verme sürecine de katılma isteğini dile getirmiştir.

Araştırmada ebeveynler, öğretmenlerin ebeveynlerle iletişim konusunda yetersiz olduklarını, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okulda yapılan etkinlikler ve uygulama değişiklikleri konusunda ebeveynleri notlar göndererek bilgilendirmelerini beklediklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca iki ebeveyn çocuklarını desteklemek için evde yapabilecekleri etkinlikler konusunda öğretmenlerin kendilerini yeterince yönlendirmediklerinden yakınmışlar ve bu konuda öğretmenlerin kendilerine öneriler sunmalarını beklediklerini ifade etmişlerdir. Ebeveynlerden birinin bu konudaki ifadeleri “*Çocuğumun zayıf ve güçlü olduğu konularda beni bilgilendirmesini ve evde yapabileceklerim konusunda yönlendirmesini isterdim. Henüz yapılmadı*”(E18) şeklindedir.

Yapılan görüşmelerde ebeveynler ifade ettikleri bu durumları “sorun” olarak değil, “beklenti” olarak değerlendirdiklerinden çözüm için genel olarak bir çaba göstermemişlerdir. Öğretmenin kendilerini sınıfta ve okulda yapılan etkinlikler konusunda bilgilendirmediğini belirten ebeveynlerden ikisinin bu sorun için çözüm önerilerinin bulunduğu ancak bu önerilerini öğretmene veya okul idaresine iletmedikleri belirlenmiştir. Okul yönetimi tarafından uygulamalarda yapılan değişiklikler konusunda bilgilendirilmediklerini söyleyen ebeveynlerden biri bu konuda okul yönetimi ile görüşme yapacağını belirtirken, bir diğeri okul yönetimiyle bu konuda görüştüğünü belirtmiştir.

Ebeveynlerin yapılan görüşmelerdeki ifadelerinden hem evde çocuklarının eğitimine katılma hem de okuldaki etkinliklere katılma konusunda bazı engellerinin olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin eğitim etkinliklerine katılma konusunda sahip oldukları engeller Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3. Ebeveynlerin eğitim etkinliklerine katılmaları konusunda sahip oldukları engellere ilişkin tema, kod ve frekans dağılımı**

Ana tema	Alt kategori	Kodlar	f	
Uygun olanaklara sahip olmama	Çalışma koşulları	Çalışma koşullarının yoğunluğu	4	
		Çalışma saatleri	7	
	İkinci veya üçüncü çocuklar	Zaman bulamama	9	
		Destek kişilerin olmaması	3	
		Ev işlerinin zaman alması	3	
Özgüven eksikliği	Ev işleri	Evde yardımcının olmaması	1	
		Evde eğitime katılma	3	
	Kendini yetersiz hissetme	Okul etkinliklerine katılma	2	
Özel durumlar	Sağlık sorunları	Ebeveynin rahatsızlanması	3	
		Çocuğunun rahatsızlanması	4	
	Bir yakını kaybetme	Ailevi sorunlar	Zaman ayıramama	3
			Kişisel algı	Etkinliklere katılım konusunda çekinceler
		Rahatsız etmemek için sınıf etkinliklerine katılmama		2

Tablo 3'te ebeveynlerin çocuklarının eğitim etkinliklerine katılımlarını engelleyen durumlar “uygun olanaklara sahip olmama, özgüven eksikliği, özel durumlar ve kişisel algı” ana temaları altında ele alınmıştır. Uygun olanaklara sahip olmama ana temasında, ebeveynler çalışma koşullarının yoğunluğunu ve çalışma saatlerini çocuklarının eğitim etkinliklerine katılımlarının önünde bir engel olarak ifade etmişlerdir. Bu ebeveynler, yoğun geçen bir günün ardından evde çocuklarına yeterince zaman ayıramadıklarını, eve gönderilen etkinlikleri çocuklarıyla birlikte yapamadıklarını ve okulda gerçekleştirilen etkinliklere katılamadıklarını açıklamışlardır. Ebeveynler, çocuklarının okulda buldukları saatlerde kendilerinin de çalıştıklarını, işlerini bırakıp çocuklarının okuluna gelemediklerini, etkinliklere katılamadıklarını ifade etmişlerdir. Ebeveynlerden biri bu konudaki düşüncelerini; “*Hemşire olduğum ve 8-17 arası çalıştığım için çok fazla okuldaki etkinliklere katılamıyorum. Evde fırsat buldukça zaman ayırıyorum onlara. ... Okula da çok sık gelemiyorum. Çocuklar servisle gelip gidiyorlar. ... Çok sık nöbet tutuyorum ve yoğun çalışıyorum. Bazen uyumaya bile vakit bulamıyorum. Bu nedenle çocuklarıma çok zaman ayıramıyorum*” (E3), şeklinde dile getirirken bir diğeri; “*Etkinliklere katılımımı çok yeterli bulmuyorum. Çünkü zaman sorunum var. Evde eve gönderilen etkinlikleri yapıyoruz ama okuldaki etkinliklere katılamıyorum. ... Sınıfta bir etkinliğe katılmak isterdim ama aynı saatlerde ben de çalıştığım için bu mümkün olmuyor.*” (E8) şeklinde ifade etmiştir.

Ebeveynler çocuklarının eğitim etkinliklerine katılımlarını engelleyen diğer bir faktörü ikinci veya üçüncü çocuğa sahip olmak şeklinde belirtmişlerdir. Bazı ebeveynler diğer çocuklarıyla da ilgilenmek zorunda oldukları için okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklarına evde ve okulda yeterince zaman ayıramadıklarını belirtirken, bazıları da özellikle küçük yaşta çocuklarıyla ilgilenen başka kimselerin olmaması nedeniyle okulda ve okul dışında gerçekleştirilen aile katılımı etkinliklerine katılamadıklarını ifade etmişlerdir. Ebeveynler, çocuklarının eğitim etkinliklerine katılımlarını engelleyen diğer bir faktörü de ev işleri olarak belirtmişlerdir. Ebeveynler ev işlerinin çok zamanlarını aldığını ve yardımcıları olmadığı için bütün işleri kendilerinin yaptığını, bu nedenle çocuklarına yeterince zaman ayıramadıklarını ifade etmişlerdir. Bir ebeveyn, “*Sınıf etkinliklerine, gezilere de katılmak istiyorum ama başka bir çocuğum daha olduğu için katılamıyorum. Diğer çocuğum küçük olduğu için okuldaki etkinliklere çok katılamıyorum.*” (E1) şeklinde sahip olduğu aile katılım engelini açıklarken bir diğeri “*..... Ev etkinliklerine çok zaman ayıramıyorum. Ev işleri ve çocuklar beni yeterince yoruyor. Kızımın çok uzun zaman geçiremiyorum ev ödevlerini yaparken. Başlangıçta yapmasını söylüyorum, bir de sonunda ne yaptığını görüyorum. Sürekli başında duramıyorum.*” (E5) şeklinde açıklamada bulunmuştur.

Özgüven eksikliği ana temasında, ebeveynlerden bazılarının eve gönderilen etkinlikleri çocuğuyla birlikte yapma konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri anlaşılırken, bazılarının da sınıf içi etkinliklere katıldıklarında ne yapacaklarını bilmedikleri, etkinlikleri gerçekleştiremeyecekleri endişesi yaşadıkları belirlenmiştir. Ebeveynlerden bazılarının bu konudaki ifadeleri; “*Ev etkinliklerini yaptırıyorum ama bazen sorduğu sorulara yanıt veremedi yetersiz kalıyorum. Daha yeterli olabilirdim.*” (E4), “*Sadece ev etkinliklerine katılım gösteriyorum. Okulda sınıf içi etkinliklere katılımım olmadı. Yeterli olamam düşüncesiyle çok katılmıyorum, yapamayacağımı düşünüyorum.*” (E10), “*Çok yeterli olduğumu düşünmüyorum. Sınıf içi etkinliklere de katılmak istiyorum ama ne yapabileceğimi bilmiyorum.*” (E21) şeklindedir.

Özel durumlar ana temasında, bazı ebeveynler çocuklarının eğitim etkinliklerine katılmama sebeplerini sağlık sorunları, bir yakınlarını kaybetmeleri ve ailevi sorunlarının olması olarak ifade etmişlerdir. Ebeveynler bahsedilen bu özel durumların yaşandığı sürece çocuklarıyla yeterince ilgilenemediklerini, okulda ve evde çocuklarına zaman ayıramadıklarını belirtmişlerdir. Ebeveynler, “*Sağlık sorunlarım nedeniyle kızımın çok ilgilenemedim. ... Katılımımız daha iyi olabilirdi ama bu hafta biraz rahatsızdık, hem ben hem de kızım.*” (E23),

“... Evde ödevler yapıyoruz ama çok zaman ayıramıyorum. Cenazemiz olduğu için bir hafta hiç okula gelemedim.” (E24), “Çok düşük derecede katılıyorum. Ailevi nedenlerden çok fazla ilgilenemiyorum.” (E11) diyerek aile katılımlarının önündeki engelleri dile getirmişlerdir.

Kişisel algı ana temasında, ebeveynlerin ifadelerinden özellikle de sınıf içi etkinliklere katılma konusunda öğretmenden davet bekledikleri ve öğretmen ile çocukları rahatsız edecekleri düşüncesiyle sınıfa gelmedikleri, sınıf içi etkinliklere katılmadıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenin davetini bekleyen bir ebeveyn bu durumu şu şekilde açıklamıştır: “Kendimi çok yeterli görmüyorum, çok etkinliklere katılıyor gibi de görmüyorum. Biraz pasif kalıyorum, dışında kalıyorum. Hatayı kendimde görüyorum. Aile katılımı etkinlikleri için davet bekliyorum, ben gidip katılmıyorum. Benden kaynaklanıyor bu durum. Sınıf içi etkinliklere de katılmak isterdim. Ben talep edemiyorum, söyleyemiyorum. Daha önce öğretmenden talep etmiştim. Şimdi onun davetini bekliyorum.” (E17). Öğretmeni ve çocukları rahatsız etmek istemeyen bir ebeveyn ise düşüncelerini; “Öğretmenin kendi planını, düzenini bozmamak için okula, sınıfa çok sık gelmek istemiyorum. Sınıfa gelip sadece gözlem yapsam bile ‘Çocukların dikkati dağılıyor, diğer çocuklar kendi anneleri gelmediği için üzülebilirler’ diye gelmek istemiyorum fazla.” (E11) şeklinde dile getirmiştir. Bazı ebeveynlerin okulda ve sınıfta gerçekleştirilecek etkinliklerden haberdar edilmediklerini veya geç haberdar olduklarını, öğretmenlerin ebeveynlerle arasında sıcak ve samimi iletişimi kuramadığını ifade etmeleri, öğretmenlerin davetkar ve kolaylaştırıcı olmadıkları düşüncesini desteklemektedir.

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin ve ebeveynlerin aile katılımı açısından karşılaşılan sorunları nasıl algıladıkları ve nasıl çözümledikleri sorularına yanıt aranan bu çalışmada ilginç sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlardan biri, öğretmenlere ve ebeveynlere aile katılımı konusunda herhangi bir sorun yaşayıp yaşamadıkları sorulduğunda her iki tarafın da herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmeleridir. Öyle ki her iki taraf da herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmekle beraber hem yapılan derinlemesine görüşmelerde hem de gözlemler sırasında aslında bazı sorunların olduğu ve her iki tarafın da bunu sorun olarak görmedikleri veya dile getirmedikleri belirlenmiştir. Bunun en önemli sebebi hem öğretmenlerin hem de ebeveynlerin aile katılımı konusunda yeterli bilgi sahibi olmamaları ve bunu bir sorun olarak algılamamaları olabileceği gibi, bu durumun her iki taraf arasında bir gerginliğe sebep olmaması da olabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin, bu durumu sorun olarak görmedikleri için ebeveynlerin aile katılımı etkinliklerine katılımlarını arttırmaya yönelik herhangi bir çabalarının olmadığı, ebeveynlerin okulda ve evde etkinliklere katılımlarını engelleyen durumlarla ilgili herhangi bir bilgi sahibi olmadıklarını göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin aile katılımı konusunda hem yeterli bilgiye sahip olmadıkları hem de bu işi kendisine ek bir iş gibi algılamaları ile açıklanabilir. Becker ve Epstein (1982), çoğu öğretmenin kendilerine en çok yardımcı dokunacak aile katılımı programlarının nasıl başlatılacağını ve başarıyla yürütüleceğini bilmediklerini ifade etmişlerdir. Oysa ki, öğretmenlerin mutlaka aile katılım programı oluşturmaları ve her ailenin, ebeveynin tercihi göre farklı katılım etkinlikleri sunabilmeleri gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin ebeveynlerin katılım düzeylerine odaklanarak programdan nasıl faydalanabileceklerini ve programa nasıl katılabileceklerini belirlemeleri gerekmektedir (Kentucky State Department of Education [KSDE], 1991).

Araştırmadan elde edilen bir diğer ilginç bulgu ise, öğretmenlerin aile katılımı konusunda ebeveynlerin katılımını bekledikleri ancak bunun gerçekleşmediği zamanlarda ebeveynleri “ilgisiz” olarak niteledikleri, bu durumun gerçek nedenini araştırmak yerine olasılıklar üzerinden yorumda buldukları, böyle zamanlarda ebeveynlerle doğrudan iletişime geçmedikleridir. Oysa ki, öğretmenlerin gerek ev ziyaretleri yoluyla, gerek veli toplantıları ve

bireysel görüşmeler yoluyla hem ebeveynlere aile katılımının çocukların gelişimi ve eğitimi için ne kadar önemli olduğunu anlatmaları hem de aile katılımının önündeki engelleri çok iyi belirleyerek yeni stratejiler geliştirmeleri gerekmektedir. Finders ve Lewis (1994) eğitimcilerin, ailelerin okula gelememelerini ilgisizlik olarak değerlendirmek yerine, onların çocuklarının eğitimine katılımlarını engelleyen durumları anlamaya çalışmaları gerektiğini ifade etmektedir. Nakamura (2000) ise, aile katılımını arttırmak için ebeveynlerin desteğini sağlamanın zorunlu olduğunu, bu desteği sağlamanın en iyi yolunun da ebeveynlerle açık ve çift yönlü bir iletişim kurmak olduğunu ifade etmektedir.

Araştırmanın önemli bulgularından biri de ebeveynlerin, öğretmenler ve yöneticilerle yaşadıkları iletişim sorunlarıdır. Ebeveynler, hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin kendileriyle etkili iletişim ve işbirliği kuramadıklarını ve karar alma süreçlerine kendilerini dahil etmediklerini belirtmişlerdir. Wherry'nin (2009) de belirttiği gibi anne babaları çocuklarının eğitime katkıda bulunmaktan alıkoyan engellerin başında iletişim engelleri gelmektedir. İletişim engelleri okul-aile arasındaki iletişim eksikliğinden kaynaklanabilir. Aynı zamanda iletişim engelleri anne babayı bilgilendirmek için öğretmenlerin kullandıkları bilgilendirme stratejilerinden veya ailenin okul ile ilgili etkinliklere katıldığında öğretmenin takındığı tutumdan da kaynaklanıyor olabilir (Nakamura, 2000). Bu nedenle öğretmenler ebeveynler ile sık sık iletişime geçmeli ve iki yönlü ve açık bir iletişim kurmalıdırlar (Aktaş Arnas, 2017). Gökçe (2000) tarafından yapılan araştırmada da, okul aile işbirliğini geliştirmede velilerin, öğretmenlerin velilerle etkili iletişim ve işbirliği oluşturmasını bekledikleri tespit edilmiştir. Balkar'ın (2009) yaptığı araştırmada da velilerin, öğretmen ve okul yönetiminin velilerle yetersiz iletişimde bulduklarını, daha fazla iletişimde bulunmalarının gerekli olduğunu, okul aile işbirliğinin sadece velilerden beklenmemesi gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir.

Ayrıca araştırma sonuçları, öğretmenlerin ebeveynleri evde eğitime katılım konusunda da yeterince yönlendirmediklerini göstermektedir. Oysa ki pek çok araştırma, ev ortamının ve evde yapılan öğrenme etkinliklerinin çocukların gelişimi, eğitimi ve akademik başarıları üzerinde önemli etkilere sahip olduğunu göstermektedir (Blevins-Knabe ve Musun-Miller, 1996; Melhuish ve diğerleri, 2008; Kleemans, Peeters, Segers ve Verhoeven, 2012). Epstein (1995), ailenin ev ortamında çocuğun öğrenmesini destekleyici öğrenme ortamı oluşturmasının, çocukların çeşitli alanlardaki gelişimlerini, akademik başarılarını arttırdığını belirtmektedir. Wasik, Bond ve Hindman (aktaran, Gürşimşek, 2010), ailelerin evde okulda verilen eğitimi desteklemek için yapabilecekleri konusunda yönlendirilmeleri, okul-aile işbirliğini geliştirme konusunda çeşitli etkinliklerle desteklenmeleri gerektiğini ifade etmektedirler.

Bu araştırmanın bir önemli sorusu da ebeveynlerin, okul ve öğretmenle yaşadıkları sorunları nasıl çözdükleridir. Ebeveynlerin okul ve öğretmenle yaşadıkları durumları sorun olarak algılamalarında ve çözüm girişiminde bulunmalarında, bu durumların niteliği ve ebeveynler için taşıdığı önemin etkili olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin, okulda gerçekleştirilen eğitim ve aile katılımı etkinlikleri gibi konularda öğretmenler veya okul yönetimi tarafından bilgilendirilmemeyi kabul edebildikleri ancak çocukların bakımıyla ilgili olumsuz durumları kabul edemedikleri ve sorun olarak gördükleri belirlenmiştir. Bu durumun birkaç nedeni olabilir. Birincisi, ebeveynlerin, okul öncesi eğitim kurumlarının en önemli işlevinin çocukların bakım ihtiyacının karşılanması olduğunu düşünmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010) tarafından yapılan bir çalışmada bu bulguyu destekler nitelikte, ilköğretim okulu yöneticilerinin küçük sınıflarda çocuğu olan ailelerin daha çok okula ilişkin kaygılar, arkadaşlarıyla iletişim, sosyalleşme, beslenme, bakım (tuvalet alışkanlığı vb), fiziksel ve psikolojik gelişim ve davranış bozuklukları gibi konularda okulla iletişime geçtiklerini düşündükleri belirlenmiştir. Aynı araştırmada, yöneticilerin çocukların sınıf düzeyi arttıkça ailelerin bu konular yerine daha çok akademik başarı ile ilgili konularda okulla iletişime

geçtiklerini ifade ettikleri bulunmuştur. Bir diğer nedeni ise, aile katılımının önemi konusunda ebeveynlerin yeterli bilgiye sahip olmamaları olabilir.

Araştırmada ebeveynlerin çocuklarının eğitim etkinliklerine yeterince zaman ayırmadıkları ve bu konuda bazı engellere sahip oldukları belirlenmiştir. Ebeveynler tarafından belirtilen engellerin çalışma saatlerinin yoğunluğu, katı çalışma saatleri, ailenin sahip olduğu çocuk sayısı, ev işlerinin yoğunluğu, özgüven eksikliği olduğu görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde bu bulguları destekler nitelikte pek çok araştırmaya rastlamak mümkündür. Örneğin, Hornby ve Lafaele (2011), bazı ebeveynlerin okuldaki aile katılımı etkinliklerine katılmak için esnek çalışma saatlerine sahip olmadıklarını, bazı ebeveynlerin de günün sonunda çok yorgun olduklarından çocuklarının ev etkinliklerine yardım edemediklerini belirtmektedir. Koçak (1991) tarafından yapılan çalışmada, yönetici ve öğretmenlerin okul-aile iletişimde engel oluşturan durumlardan birini “anne babaların işlerinin çokluğu” olarak ifade ettikleri bulunmuştur. Yurt dışında yapılan bazı çalışmalarda da (Office of Educational Research and Improvement, aktaran, England, 2005; Sheldon, 2002; Turbiville, Umbarger ve Guthrie, aktaran, Carlisle ve diğerleri, 2005) benzer sonuçlar elde edilmiştir. Benzer bir çalışmada Carlisle ve diğerleri, (2005), çok fazla çocuğa sahip ebeveynler ile ev işleriyle çok fazla meşgul olan ebeveynlerin aile katılımı konusunda yeterli zamanı bulamadıklarını ifade etmektedirler. Gürşimşek (2010) tarafından yapılan bir çalışmada, çocuk sayısının artmasıyla birlikte ebeveynlerin ev ve okul temelli aile katılım etkinliklerine katılım düzeylerinde düşüş olduğunu bulmuştur.

Anne babalar çoğunlukla çocuklarının eğitimleri konusunda neler yapmaları gerektiği, niçin yapmaları gerektiği ve bunu nasıl yapacaklarını bilmemektedirler. Çoğu anne baba çocuklarına nasıl yardım edeceklerini bilmediklerinden çocuklarının eğitimini destekleme konusunda isteksiz davranabilirler. Bu nedenle bu anne babalar çocuklarının eğitimlerini destekleme konusunda öğretmenlerin rehberliğine ve onların yön göstermelerine ihtiyaç duyarlar. Öğretmenlerin bu konuda ebeveynlere kendilerinden ne beklenildiği konusunda bilgi vermeleri ve bu konuda onların sorularını cevaplamaları gerekmektedir. Bu onların kendi yeteneklerine güvenmeleri ve yeteneklerini ortaya koyma konusunda istekli olmalarına katkı sağlayabilir (Aktaş Arnas, 2017). Hoover-Demsey ve Sandler’ın (1997) da belirttiği gibi anne babalık becerilerine ve çocuklarının başarılı olmasında kendi yeteneklerine güvenen ebeveynlerin çocuklarının eğitim sürecine daha fazla katıldıkları bir gerçektir. Yapılan bazı araştırmalarda (Pena, 2000; Kotaman, 2008; Ekinci Vural ve Gürşimşek, 2009) ebeveynlerin eğitim düzeyinin artmasıyla çocukların eğitim sürecine katılımlarının arttığı bulunmuştur. Gürşimşek (2010) tarafından yapılan araştırmada da ebeveynlerin eğitim düzeyi yükseldikçe evde çocuklarının eğitimine destek için yaptıkları etkinliklerde artış olduğu bulunmuştur. Çünkü eğitim düzeyi düşük ve kendi becerilerine güvenmeyen ebeveynler, çocuklarının eğitimine katkıda bulunmaktan geri durmakta ve bu görevi tamamen okullara bırakmaktadırlar. Bunun en önemli nedeni bu anne babaların çocukların eğitimine nasıl katkıda bulunacakları ile ilgili kendileri ile ilgili şüpheleridir (Hornby, 2000; Nakamura, 2000).

Ebeveynlerin etkinliklere katılım konusunda özellikle öğretmenlerin ebeveynlerin katılımına açık olmadıklarına yönelik algıları, aile katılımına yönelik potansiyel bir engel olarak karşımıza çıkmıştır. İlgili literatür incelendiğinde de pek çok anne baba okulun otoriter yapısı karşısında kendilerini güçsüz hissettikleri ve okul ortamında kendilerini rahat hissetmedikleri görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin anne babaları farklı stratejiler uygulayarak okulun bir parçası haline getirmeleri ve onları cesaretlendirmeleri gerekmektedir (Aktaş Arnas, 2017). Benzer şekilde, ebeveynleri iyi karşılayan ve aile katılımına değer verdiğini açık hale getiren okullar aile katılımını daha etkili şekilde geliştirebilmektedir (Hornby ve Lafaele, 2011).

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, katılımcı öğretmenlerin aile katılımının artırılması, aile katılımı engelleri, aile katılımı açısından okul-aile iletişimde kendilerine

düşen sorumluluklar ile ebeveynlerle aile katılımı açısından yaşadıkları sorunlar hakkında yeterli bilgi ve farkındalığa sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerin okulla iletişim kurmaya ve çocuklarının eğitimlerine katılmaya istekli oldukları ancak nasıl katılımda bulunabilecekleri hakkında bilgilerinin olmadığı, okul ve öğretmen tarafından yeterince desteklenmedikleri ve okul yönetimi ve öğretmenlerle aile katılımı açısından iletişim sorunları yaşadıkları belirlenmiştir. Hem öğretmenlerin hem de ebeveynlerin aile katılımı açısından bazı engellerinin olduğu saptanmıştır.

Araştırma elde edilen sonuçlar itibarı ile alan yazına önemli katkılar sunmakla birlikte bazı sınırlılıklara da sahiptir. Bu çalışmada aile katılımında yaşanan sorunlar ve bu sorunların nasıl çözümlendiği az sayıda katılımcı ile var olduğu şekliyle incelenmiştir. Daha sonra yapılacak çalışmalarda, hem öğretmenlere hem ebeveynlere aile katılımında yaşanan sorunlar ve sorunların nasıl ortadan kaldırılacağına yönelik eğitim verilerek eğitimin etkililiği araştırılabilir.

Ayrıca bu çalışmanın sonuçları okul öncesi eğitimde aile katılımının daha sağlıklı ve etkili gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlere aile katılımı ve iletişim becerileri konusunda ciddi ve kapsamlı bir eğitim verilmesinin gerekli olduğunu göstermektedir. Bu amaçla, verilecek eğitimin hem teorik hem de uygulama boyutunda olması, uygulamalarda drama gibi öğretmenlerin süreçte aktif olmasını, sorgulamasını, empati kurmasını sağlayacak yöntem ve tekniklerin kullanılması, eğitimin bu konuda uzman kişiler tarafından verilmesi ve eğitimin uzun süreli olması önemli olacaktır.

Araştırma sonuçları, ebeveynlerin çocuklarının eğitime katılımını sağlamak ve arttırmak için de ebeveynlerin desteklenmesinin önemli bir konu olduğunu göstermektedir. Bu amaçla aile eğitimi ve aile katılımı konularında ebeveynlere de uzman kişiler tarafından uygulamalı eğitimlerin verilmesi önerilebilir.

## 5. KAYNAKLAR

- Abbak, B. S. (2008). *Okul öncesi eğitim programındaki aile katılımı etkinliklerinin anasınıfı öğretmenleri ve veli görüşleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Akkaya, M. (2007). *Öğretmenlerin ve velilerin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmalarına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aktaş Arnas, Y. (2002). Okul öncesi eğitim kurumlarında okul-aile işbirliği çalışmaları ile anne baba eğitim programı uygulamaları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (22),31-41.
- Aktaş Arnas, Y. (Eds.) (2017). *Aile eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Anders, Y., Rossbach H.G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehl, S. Et al. (2012). Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 231-244.
- Arabacı, N. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarında sınıf içi etkinliklere katılan ve katılmayan annelerin okul öncesi eğitim hakkındaki bilgilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Argon, T. ve Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 80-95.
- Arnold, D. H., Zeljo, A., Doctoroff, G. L. & Ortiz, C.(2008). Parent involvement in preschool: Predictors and the relation of involvement to preliteracy development. *School Psychology Review*, 37 (1), 74-90.
- Atabey, D. (2008). *Yönetici öğretmen aile iletişim ve işbirliği aracı geçerlik güvenilirlik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumlarındaki yönetici, öğretmenler ile aile arasındaki iletişim ve işbirliğinin yönetici, öğretmen ve aile bakış açısına göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Atakan, H. (2010). *Okul öncesi eğitiminde aile katılımı çalışmalarının öğretmen ve ebeveyn görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Balkar, B. (2009). Okul-aile işbirliği sürecine ilişkin veli ve öğretmen görüşleri üzerine nitel bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (36), 105-123.
- Becker, H. J., & Epstein, L. J. (1982). Parent involvement: A survey of teacher practices. *The Elementary School Journal*, 83 (2), 85-102.
- Begum, N. N. (2007). *Effect of parent involvement on math and reading achievement of young children: Evidence from the early childhood longitudinal study*. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University of Pennsylvania. (UMI No. 3268588)
- Blevins-Knabe, B., Berghout Austin, A., Musun, L., Eddy, A. & Jones R. M. (2000). Family home care providers' and parents' beliefs and practices concerning mathematics with young children. *Early Childhood Development and Care*, 165, 41-58.
- Blevins-Knabe, B. & Musun-Miller, L. (1996). Number use at home by children and their parents and its relationship to early mathematical performance. *Early Development and Parenting*, 5 (1), 35-45.
- Bennet, K. K., Weigel, D. J. & Martin, S. S. (2002). Children's acquisition of early literacy skills: examining family contributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 295-317.
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2010). *Zihnin araçları. Erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı*. (1. Basım) (Çev. Ed. G. Haktanır). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Brooks, J, E. (2004). *Family involvement in early childhood education: A descriptive study of family involvement approaches and strategies in early childhood classrooms*. Unpublished doctoral dissertation, University Of South Caroline, Dissertation Abstracts International, 65(08), 2890A. (UMI No. 3142799).
- Büyükkaragöz, S. (1993). *Ana babalarla, öğretmenlerin "okulöncesi eğitim programı" hakkındaki görüşleri*. 9. YA-PA Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri (s. 66-76), İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carlisle, E., Stanley, L. & Kemple, K. M. ( 2005). Opening doors: Understanding school and family influences on family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33 (3), 155-162.
- Çeviş, M. (2002). *Denizli ili merkez ilköğretim okullarındaki okul-aile işbirliğinin yönetici, öğretmen ve veli tarafından ideal ve pratik düzeyde değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Ekinci Vural, D. ve Gürşimşek I. (2009). Okul öncesi eğitimde aile katılımlı sosyal beceri eğitimi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4 (3), 1110-1122.
- England, R. L. (2005). *Learning the ABC's: Family involvement in kindergarden literacy*. Unpublished doctoral dissertation, University of North Florida.
- Ensari, H. ve Zembat, R. (1999). Yönetim stillerinin ailenin okulöncesi eğitim programlarına katılımı üzerindeki etkileri. İçinde, *Marmara Üniversitesi anaokulu\anasınıfı öğretmeni el kitabı* (s. 180-205 ). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Epstein, J.L. (1995). School, family and community partnership: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappa*, 76 (9), 705-707.
- Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri: Piaget'e eleştirel bir bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 85-103.
- Erdoğan, Ç. ve Demirkasimoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16 (3), 399-431.
- Ergün, M. ve Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. *Afyonkarahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 269-292.
- Fan, X. ve Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychological Review*, 13 (1), 1-22.
- Fantuzzo, J. & Tighe, E., Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367-370.



- Finders, M.& Lewis, C.(1994). Why some parents don't come to school. *Educational Leadership*, 51(8), 50-54.
- Ford, L. & Amaral, D. (2006). Research on parent involvement: Where we've been, where we need to go. *School Leadership Journal*, 1 (6), 1-20.
- Gökçe, E. (2000). İlköğretimde okul aile işbirliğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. <http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr/makale/sayı7/30-İLKÖĞRETİMDE%20OKUL%20AİLE%20İŞBİRLİĞİNİN%20GELİŞTİRİLMESİ.pdf> Erişim Tarihi: 22 Temmuz 2013
- Gürşimşek, I.(2003). Okul öncesi eğitime aile katılımı ve psikososyal gelişim. *Kuramda ve Uygulamada Eğitim Bilimler Dergisi*, 3(1), 125-144.
- Gürşimşek, I. (2010). Okul öncesi eğitime aile katılımını etkileyen faktörler [Factors effecting parent involvement in early childhood education ]. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 9 (18), 1-19.
- Gürşimşek, I., Girgin, G., Harmanlı, Z. ve Ekinci, D. (2002). Çocuğun eğitiminde aile katılımının önemi (Bir pilot çalışma). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi sempozyumu bildiri kitabı*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Güven, G. (2011). *Farklı eğitim modelleri kullanılarak uygulanan aile eğitim ve aile katılım programlarının okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarına ve ebeveynlerin görüşlerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Henderson, A. T. & Mapp,K. L. (2002). A new wave of evidence. The impact of school, family, and community connections on student achievement. Annual synthesis. National Center for Family and Community Connections with Schools. Southwest Educational Development Laboratory (SEDL). <https://www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf> Erişim Tarihi: 22 Haziran 2013.
- Hornby, G.(2000). *Improving parental involvement*. London: Continuum International Pub.
- Hornby, G. & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
- Hoover-Dempsey, K.V. & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- İşık, H. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen okul-aile işbirliği çalışmalarının anne-baba görüşlerine dayalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- İrkörtücü, S. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 6 yaşındaki çocuklara uygulanan ev odaklı matematiksel destek programının çocukların matematiksel kavram edinimine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement. A meta-analysis. *Urban Education*, 42 (1), 82-110.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: Nicel, nitel ve karma yaklaşımlar* (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kaplan, S.(2002). *İlköğretim birinci kademe okul-aile işbirliği mevcut durum ve bir model önerisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kapusuzoğlu, Ş. (2004). 3-6 yaş arası okul öncesi sınıf yönetimi uygulamalarının ve aile desteğinin çocuğun kişilik gelişimine etkisinin değerlendirilmesi. *I. Uluslararası okul öncesi eğitim kongresi bildiri kitabı* (III. Cilt, s. 220-229).İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Kaya, Ö. M. (2002).*Okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara ailelerin ilgi ve katımları ile okulöncesi eğitim kurumlarının aile eğitimine katkısı konusunda anne-baba görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kazak, E. (1998). *Okul-aile işbirliği ve sorunları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adapazarı.
- Kentucky State Department of Education / KSDE (1991). *Building an effective family-school partnership* (Kentucky Preschool Programs. Technical Assistance Paper Number 6). Kentucky State Department of Education, Frankfort. (ERIC: ED379104).
- Kızıldaş, E. (2009).*Okul öncesi eğitimde uygulanan aile katılım çalışmalarının 5-6 yaş grubu çocukların dil becerilerinin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Kleemans, T., Peeters, M., Segers, E. & Verhoeven, L. (2012). Child and home predictors of early numeracy skills in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 471-477.
- Koç, A., Taylan, E. ve Bekman, S. (2001). *Türkiye’de okulöncesi çocuk eğitimi: İhtiyaç değerlendirme araştırması ve dil yetisi düzeyi değerlendirmesi*. AÇEV.
- Koçak, Y. (1991). Okul aile iletişiminin engelleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 129-133.
- Kohl, G., Lengua, L.J. & 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.
- Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 135-149.
- Köksal Eğmez, C. F. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarında ailenin eğitime katılımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Kurtuldu, B. S. (2010). *Okul öncesi eğitiminde okul aile ilişkilerinde yaşanan sorunların öğretmen ve veli görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kuşin, İ. (1991). Okul öncesinde aile ve okul işbirliği. *7. Ya-Pa Okul öncesi eğitimi ve yaygınlaştırılması semineri kitabı* (ss. 74-77). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Kuzu, N. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmalarının anne davranışları üzerindeki ve annelerin okul öncesi eğitime yönelik görüşlerine ilişkin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- LeFevre, J. A., Skwarchuk, S. L., Smith-Chant, B. L., Fast, L., Kamawar, D. & Bisanz, J. (2009). Home numeracy experiences and children’s math performance in the early school years. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 41 (2), 55-66.
- Manolitsis, G., Georgiou, G. & Tziraki, N. (2013). Examining the effects of home literacy and numeracy environment on early reading and math acquisition. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 692-703.
- Marcon, R. A. (1999). Positive relationships between parents school involvement and publish school inner city preschoolers’ development and academic performance. *School Psychology Review*, 28 (3), 395-412.
- McWayne, C., & Owsianik, M. (2004). *Parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children*. <http://www.hfrp.org/publications-resources/publications-series/family-involvement-research-digests/parent-involvement-and-the-social-and-academic-competencies-of-urban-kindergarten-children> Erişim tarihi: 07.07.2014
- Melhuish, E. C., Phan, M. B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2008). Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, 64 (1), 95-114.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Morrison, G.S. (2006). *Fundamentals of early childhood education*. USA: Pearson, Merrill Prentice Hall.
- Nakamura, R. M. (2000). *Healthy classroom management: Motivation, communication, and discipline*. Wadsworth Thomson Pub. Canada.
- Pena, D. C. (2000). Parent involvement: Influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*, 94 (1), 42-54.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A. & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents’ involvement in children’s academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77 (3), 373-410.
- Riddle, E.M.(1999). *Lev Vygotsky’s social development theory*. <http://chd.gse.gmu.edu/immersion/knowledgebase/theorists/constructivism/vygotsky.htm> Erişim tarihi: 23.01.2007
- Sabırlı Özışıklı, I. (2008). *A study of parent involvement in the Boğaziçi university preschool center*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sheldon, S. B. (2002). Parents’ social networks and beliefs as predictors of parents involvement. *Elementary School Journal*, 102 (4), 301-316.

- Skwarchuk, S. L. (2009). How do parents support preschoolers' numeracy learning experiences at home?. *Early Childhood Education Journal*, 37, 189-197.
- Sonnenschein, S., Galindo, C., Metzger, S. R., Thompson, J. A., Huang, H. C. & Lewis, H. (2012). Parents' beliefs about children's math development and children's participation in math activities. *Child Development Research*, doi:10.1155/2012/851657.
- SUNY Early Childhood Education and Training Program. "Lev Vygotsky's theory of sociocultural cognitive development". *Science and Cognitive Development. Vygotsky and Social Cognition*. <http://www.funderstanding.com/vygotsky.cfm> Erişim tarihi:23.01.2007
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). The effective provision of pre-school education (EPPE) Project: Findings from pre-school to end of key stage 1. *Nottingham, United Kingdom: Department for Education and Skills*. <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=3155&context=sspapers>. Erişim Tarihi: 1 Haziran 2014.
- Tezel Şahin, F. (2004). Anne-babaların okul öncesi eğitim programlarına katılımlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *I.Uluslararası okul öncesi eğitim kongresi kitabı* (II. Cilt, s.231-240). Ankara: Ya-Pa Yayınları.
- Tezel Şahin, F. ve Turla, A. (2003). Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan aile katılım çalışmalarının incelenmesi. *Omp 2003 dünya konsey toplantısı ve konferans kitabı* (I. Cilt, s. 379-392 ), Ankara: Ya-Pa Yayınları.
- Unutkan, Ö.P. (1998). *5-6 yaş grubu aile katımlı sosyalleşme programı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ünüvar, P. (2010). Aile katılımı çalışmalarına yönelik ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (3), 719-730.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wood, C.(2002). Parent-child preschool activities can affect the development of literacy skills. *Journal of Research Reading*, 25 (3), 241-258.
- Wood, D.(2003). *Çocuklarda düşünme ve öğrenme*.(Çev. Mine Özünlü).İstanbul: Doruk Yayıncılık.
- Yaşar, M. (2012). Sosyokültürel Yaklaşım. Z. F. Temel (Ed.) içinde *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar*. (s.49-76). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

### Extended Abstract

In this study, problems faced by pre-school teachers and parents during events with parental participation, which methods are followed to reach a solution, and, if applicable, the barriers for parental contribution were investigated.

The sample group consisted of two teachers and 28 parents of the students in the class of those teachers in a preschool operated under Adana, Çukurova National Education Directorate. The data of the research were collected based on weekly interviews with teachers and parents and observation of events where parents have participated. The majority of the interviews with parents were made while the parents were dropping off and picking up their children from preschool. Some of the parents were interviewed over the phone. Teacher interviews were conducted before or after working hours. Content analysis was used for data analysis.

One of the results of this study showed that there was no problem for parental participation when teachers and parents were interviewed. Although both participant groups stated that there was no problem, deep interviews and observation showed certain problems. However, both groups regarded these problems as normal. One of the main reasons for such an attitude could be insufficient information about participation on both the teacher and parent side. Additionally, both participant groups may perceive this as non-problematic. The result of this study indicated that as teachers regard parental participation as non-problematic, there is no effort to increase participation, and teachers lack the knowledge about preventive conditions to participate in school and home events. However, teachers should create parental participation programs, and offer different participation events based on preferences of parents. Additionally, teachers need to determine how they can benefit from programs and increase parental participation by focusing on parental participation levels. Another interesting finding of this study was

that teachers regard parents without participation as “indifferent”, and made no effort to communicate with parents in such events. However, teachers should tell the importance of parental participation about education and child development with home visits, parental meetings, and individual interviews. Teachers should also determine the barriers and create new strategies. Another important finding of the study was the communication problems of parents, teachers, and managers. Parents stated that both teachers and managers were unable to form effective communication and cooperation with them, and they were excluded from the decision-making processes. One of the main barriers of parental participation in education of children was communication barriers. Communication barriers may be caused by a lack of communication between school and parents. Additionally, informative strategies of teachers may cause communication barriers to inform parents or attitude of the teacher regarding parents that are unable to participate events. Furthermore, the results of this study indicated that teachers are unable to properly guide parents in home education participation. However, various researches indicated that learning activities in a home environment had significant effects on child development, and educational and academic success.

Another finding of this study was the quality and importance of the problems based on the perspective of parents was effective in identifying problems with teachers and managers as a problem and try to find answers. It was determined that parents could tolerate the fact that they were uninformed by teachers or managers, however, they reject that they are classified as indifferent and stated that this attitude was problematic. This could be caused since parents have insufficient knowledge about importance of parental participation and regard preschools as environment to meet the basic needs of children. In this study, certain barriers were determined for participation of parents regarding education of children. Working hours of parents, strict working hours, number for children, intensity of house work, and low self-esteem were some of these barriers. Additionally, parents have insufficient information about what they should do for the education of the children, and why and how this should be carried out. Teachers need to inform the parents about what is expected of them and should answer their questions. This study had also found that perception of teachers that indicated close attitude for parental participation was potential barrier for parental participation.

In this study, it was found that teachers have insufficient information and awareness regarding increasing parental participation, participation barriers, their responsibilities in school-parent relationships, and problems of parents about parental participation. It was determined that parents were willing to engage with school and participate the education of the children. However, it was also determined that parents lack the knowledge of how to do that, parents were failed to be supported by the school and teachers, and there were communication problems between parents and teachers and management. Certain barriers on parent and teacher side were determined.

In this study, problems in parental participation, and how these problems were solving was investigated with limited number of participants. Future studies may investigate parental participation problems of teachers and parents, and how education programs can be organised to eliminate such problems. The results of this study indicated that comprehensive education about parental participation and communication skills should be given to teachers to achieve healthy and effective parental participation. In this sense, theoretical and practical education can help teachers to take active role in the application, use methods to increase empathy. Additionally, it is important to provide this education by experts and for certain periods of time. Education programs for parents regarding parental participation can be organised.