

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE AİLE KATILIMI ETKİNLİKLERİNİN
UYGULANMASINDA KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE AİLE KATILIMI
ETKİNLİKLERİNİN DİL-MATEMATİK BECERİLERİNİN
GELİŞTİRİLMESİNE ETKİSİ**

Raziye GÜNAY BİLALOĞLU

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2014

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE AİLE KATILIMI ETKİNLİKLERİNİN
UYGULANMASINDA KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE AİLE KATILIMI
ETKİNLİKLERİNİN DİL-MATEMATİK BECERİLERİNİN
GELİŞTİRİLMESİNE ETKİSİ**

Raziye GÜNAY BİLALOĞLU

Danışman: Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2014

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda DOKTORATEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS
(Danışman)

Üye : Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL

Üye : Doç. Dr. Meral ATICI

Üye : Yrd. Doç. Dr. Özkan ÖZGÜN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Mustafa YAŞAR

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

.../.../2014

Prof. Dr. Yıldırım Beyazıt ÖNAL
Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE AİLE KATILIMI ETKİNLİKLERİNİN
UYGULANMASINDA KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE AİLE KATILIMI
ETKİNLİKLERİNİN DİL-MATEMATİK BECERİLERİNİN
GELİŞTİRİLMESİNE ETKİSİ****Raziye GÜNAY BİLALOĞLU****Doktora Tezi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı****Danışman: Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS****Eylül 2014, 280 sayfa**

Bu araştırma, öğretmenlerin ve ebeveynlerin okul-aile iletişimini nasıl sürdürdüklerini, aile katılımı etkinliklerini nasıl değerlendirdiklerini, aile katılımına ilişkin karşılaştıkları sorunları nasıl algıladıklarını ve aile katılımı etkinliklerinin çocukların dil ve matematik becerilerinin gelişimini nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem deseninde bir çalışmadır. Araştırmanın nicel verileri, 2010-2011 eğitim öğretim yılında, Adana ili merkez Çukurova ilçesinde orta sosyoekonomik düzeye sahip karma yaş uygulamasının yapıldığı bir bağımsız anaokulunun iki sınıfındaki 22 çocuk (60-72 ay) ve ebeveynlerinden toplanmıştır. Kontrol ve deney grubundaki çocuklar belirlenirken sınıflardaki 60-72 ay arası çocuk sayısı ve TEMA-3 öntest puanlarının denkliği ölçüt alınmıştır. Nitel veriler, deney ve kontrol grubu öğretmenleri ile bu iki sınıftaki tüm çocukların ebeveynlerinden gönüllü ve koşulları uygun olan 28 ebeveyninden toplanmıştır.

Deney grubunda dil ve matematik becerilerine yönelik ev etkinlikleri gönderilmiştir, kontrol grubunda ise mevcut program uygulanmıştır. Deney grubunda araştırmacı tarafından dil ve matematik becerilerine yönelik ev etkinlikleri gönderilmiş, hem deney hem de kontrol grubunda öğretmenlerin aile katılımı uygulamalarına müdahalede bulunulmamıştır. Uygulama toplam 10 hafta sürmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak hikaye kitabı, Erken Matematik Yeteneği Testi-3 (TEMA-3),

kontrol listeleri, yarı yapılandırılmış görüşme formları, gözlem ve doküman incelemesi kullanılmıştır. Hikaye kitabı ve TEMA-3 deney ve kontrol grubu çocuklarına öntest ve sontest olarak uygulanmıştır.

Araştırmada nicel veriler üzerinde Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi ve Mann Whitney U Testi analizleri yapılmış, analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak alınmıştır. Nitel veriler üzerinde ise içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırmada, deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin aile katılımının önemi, aile katılımının planlanması, uygulanması ve 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 görülmüştür. Hem deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin hem de ebeveynlerin aile katılımı etkinliklerini çocuğun eğitim etkinliklerine katılım olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Ebeveynlerin aile katılımı açısından bazı engellerinin olduğu, 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 saptanmıştır.

Araştırmada dil becerilerine yönelik aile katılım etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile etkinliklerin uygulanmadığı kontrol grubunun cümle başına düşen yargı sayısı, sözcük sayısı ve sözcük türleri sayısı öntest-sontest fark (erişi) puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Matematik becerilerine yönelik aile katılım etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile etkinliklerin uygulanmadığı kontrol grubunun TEMA-3 öntest-sontest fark puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Okul öncesinde aile katılımı, dil becerileri, matematik becerileri

ABSTRACT**THE PROBLEMS IN FAMILY INVOLVEMENT PROCESS IN PRESCHOOL EDUCATION AND THE EFFECTS OF FAMILY INVOLVEMENT PRACTISES ON PROMOTING LANGUAGE AND NUMERACY SKILLS****Raziye GÜNAY BİLALOĞLU****Doctoral Dissertation, Preschool Education Department****Advisor: Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS****September 2014, 280 pages**

This study aims to explore how teachers and parents maintain school-family communication, how they view family involvement practices, how they perceive the problems related to family involvement process, and how family involvement practices affect the development of children's language and numeracy skills in preschool.

This study utilizes a combined design of both quantitative and qualitative research methods. The sample for the quantitative part of the study consists of 22 children (60-72 months) and their parents from a government preschool in a central district of Adana during 2010-2011 academic year. The sample was chosen from two classes where mix-age practices were done. The school is located in a middle-income socioeconomic district. For determining the children in experiment and control groups, the number of 60-72-month children and their TEMA-3 pretest scores were taken into consideration. The sample for the qualitative part of the study includes both the experiment and control groups' teachers and the parents (n= 28) of the children in these classes.

In the experiment group, the researcher sent activities related to language and numeracy skills for parents and children to do at home while the control group had their current curriculum. Family involvement practices of the teachers in both experiment and control group were not interfered by the researchers. The implementation lasted 10 weeks. As data collection tools in this study, the researcher used story books, Test of Early Mathematics Ability (TEMA-3), control lists, semi-structured interview forms, observations and document analysis. Story book and TEMA-3 was applied to all children in both control and experiment groups as a pre-test and post-test.

In this study, for quantitative data, Wilcoxon Signed-Rank Test and Mann Whitney U Test analysis were done, and the significance level was found as $p < .05$. For qualitative data, the content analysis was applied.

In this study, it was found that the teachers in both control and experiment groups have inadequate information and awareness concerning to the importance of family involvement, the planning and implementation processes of family involvement, the barriers against family involvement, their problems with parents, and their roles and responsibilities in school-family communication. Not only the teachers in both experiment and control groups but also all the parents acknowledge the family involvement practice as participation in the child's educational activities. The parents were found to be willing to communicate with the school and to participate in their children's education. However, it was found that they were not informed enough how to participate in this process and that they were not supported by the school and teachers. In addition, they had communication problems with teachers about family involvement. The families had some difficulties in involving their children's education, and these difficulties became major factor that influence the type of the family involvement activity and its quantity.

There was no statistically meaningful difference between the pre-test and post-test scores of experiment group and the control group, in terms of the numbers of judgments per sentence and words, and the types of words. There was no statistically meaningful difference in the TEMA-3 pre-test and post-test scores of experiment group which did family involvement activities in numeracy and the control group which did not take such activities at home.

Keywords: Family involvement in preschool, language skills, numeracy skills

ÖNSÖZ

Aile katılımı hem yurt dışında hem de ülkemizde eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak kabul görmüş bir uygulamadır. Ülkemizde yaklaşık yirmi yıldır araştırılan bir konu olmakla birlikte, yapılan araştırmalarda aile katılımına yönelik öğretmen uygulamalarının detaylı bir şekilde araştırıldığı çalışmalara rastlanmamıştır. Bu doğrultuda, araştırma öğretmenlerin ve ebeveynlerin aile katılımı etkinliklerini nasıl gerçekleştirdiklerini, aile katılımı etkinliklerini nasıl değerlendirdiklerini, aile katılımına ilişkin karşılaştıkları sorunları nasıl algıladıklarını ve aile katılımı etkinliklerinin çocukların dil ve matematik becerilerinin gelişimini nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın şekillenmesi, planlanması, uygulanması ve raporlaştırılması aşamalarında pek çok kişinin katkısı olmuştur. Öncelikle bugüne dek bana her konuda yol gösteren, desteğini esirgemeyen, araştırmanın her aşamasında bana yardım edip cesaretlendiren danışmanım sayın Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS'a içtenlikle teşekkür ediyorum.

Ayrıca araştırmada katkılarını esirgemeyen Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL'a, Doç. Dr. Meral ATICI'ya, Yrd. Doç. Dr. Özkan ÖZGÜN'e, Yrd. Doç. Dr. Mustafa YAŞAR'a; verilerin analizi başta olmak üzere araştırmanın değişik aşamalarında yardımını gördüğüm sayın Dr. Ayşegül KARABAY'a, Dr. Akın EFENDİOĞLU'na, İnanç ETİ'ye, Seda ŞAHİN'eve Burcu Sultan ABBAK'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmanın yürütüldüğü okuldaki yöneticilere, öğretmenlere, çocuklara ve ebeveynlere; bu çalışmayı destekleyen Ç.Ü. Araştırma Fonu Saymanlığı'na (EF2010D4); Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü çalışanlarına; Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalındaki çalışma arkadaşlarıma; çalışmada emeği geçen ismini saymadığım herkese teşekkür ederim.

Son olarak bana her zaman destek olan eşime, kızlarıma, GÜNAY ve BİLALOĞLU ailelerine sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Raziye GÜNAY BİLALOĞLU

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ	vii
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xviii
EKLER LİSTESİ.....	xix

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Araştırma Problemi	6
1.2. Araştırmanın Amacı.....	9
1.3. Araştırmanın Önemi	10
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	11

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Aile Katılımı	13
2.1.1. Aile Katılımının Önemi	16
2.1.2. Aile Katılımının Amaçları	18
2.1.3. Aile Katılımı Engelleri	19
2.1.3.1. Aileden Kaynaklanan Engeller	19
2.1.3.2. Öğretmenlerden Kaynaklanan Engeller	22
2.1.3.3. Okul Yönetiminden Kaynaklanan Engeller	24
2.1.4. Aile Katılımının Planlanması	24
2.1.5. Aile Katılımı Etkinlikleri.....	26
2.1.5.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanabilecek Aile Katılım Etkinlikleri.....	30
2.1.5.1.1. Aile Eğitim Etkinlikleri.....	30
2.1.5.1.2. Aile İletişim Etkinlikleri	34

2.1.5.1.3. Ebeveynlerin Eğitim Etkinliklerine Katılımı	45
2.1.5.1.4. Mesai (Çalışma) Saatleri Dışında Gerçekleştirilecek Etkinlikler.....	48
2.1.5.1.5. Yönetim Ve Karar Verme Süreçlerine Katılım.....	50
2.2. Aile Katılımı ve Dil Gelişimi.....	51
2.2.1. Dil Edinimi	53
2.2.2. Dilin Bileşenleri.....	56
2.3. Aile Katılımı ve Matematik	56
2.3.1. Matematik Becerileri ve Kavramları	57
2.4. Kuramsal Çerçeve (Sosyokültürel Yaklaşım).....	58
2.5. İlgili Araştırmalar	62
2.5.1. Aile Katılımının Uygulanma Durumuna İlişkin Yapılan Araştırmalar	62
2.5.2. Aile Katılımında Karşılaşılan Engellere Yönelik Araştırmalar	68
2.5.3. Aile Katılımına İlişkin Ebeveyn Ve Öğretmen Görüşlerinin İncelendiği Çalışmalar.....	69
2.5.4. Aile Katılımının Çocukların Akademik, Sosyal, Kişilik, Dil Ve Matematik Gelişimi Üzerindeki Etkilerini İnceleyen Araştırmalar	76
2.6. Konuyla İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi.....	88

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	90
3.2. Nitel Veri için Çalışma Grubu	94
3.3. Nicel Veri İçin Çalışma Grubu	97
3.3.1. Sınıflardaki 60-72 Ay Arası Çocuk Sayısı	98
3.3.2. TEMA-3 Öntest Puanları	99
3.4. Veri Toplama Araçları ve Yöntemleri	100
3.4.1. Hikâye Kitabı.....	100
3.4.2. Erken Matematik Yeteneği Testi – 3 (TEMA-3).....	101
3.4.3. Kişisel Bilgiler Formu	106
3.4.4. Görüşme.....	107
3.4.5. Öğretmenlerin Gerçekleştirdikleri Aile Katılımı Etkinlikleri Kontrol Listesi.....	108
3.4.6. Ebeveynlerin Katıldıkları Aile Katılımı Etkinlikleri Kontrol Listesi	109

3.4.7. Gözlem.....	109
3.4.8. Doküman incelemesi	110
3.5. Verilerin Toplanması	110
3.6. Deneysel İşlem.....	114
3.6.1. Deney Grubunda Ev Etkinlikleri Uygulaması.....	114
3.6.2. Kontrol Grubunda Öğretmenin Gerçekleştirdiği Mevcut Uygulama	115
3.7. Verilerin Analizi	115
3.7.1. Nitel Verilerin Analizi	115
3.7.2. Nicel Verilerin Analizi	118
3.7.3. Araştırmanın Nitel Boyutu İçin Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	119
3.7.4. Araştırmada Alınan Etik Önlemler	121

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumunda Uygulanan Aile Katılımı Etkinlikleri	123
4.2. Öğretmenlerin Aile Katılımı Etkinliklerini Gerçekleştirme Durumları	131
4.2.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğretmenlerinin gerçekleştirdikleri Aile Katılımı Etkinlikleri.....	131
4.2.2. Öğretmenlerin Aile Katılımı Etkinliklerine İlişkin Değerlendirmeleri	147
4.2.3. Öğretmenlerin Aile Katılımına İlişkin Ebeveynlerle Yaşadıkları Sorunlar İle Sorunlara Buldukları Çözümler	149
4.3. Ebeveynlerin Aile Katılımı Etkinliklerini Gerçekleştirme Durumları	152
4.3.1. Ebeveynlerin Katıldıkları Aile Katılımı Etkinlikleri	152
4.3.2. Ebeveynlerin Aile Katılımı Etkinliklerine İlişkin Değerlendirmeleri	173
4.3.3. Ebeveynlerin Aile Katılımına İlişkin Okul ve Öğretmenle Yaşadıkları Sorunlar İle Sorunlara Buldukları Çözümler	176
4.4. Aile Katılımı Etkinliklerinin Dil Becerilerine Etkisi	182
4.4.1. Aile Katılımı Etkinlikleri ve Çocukların Kullandıkları Cümlelerdeki Yargı Sayısı	182
4.4.2. Aile Katılımı Etkinlikleri ve Çocukların Kullandıkları Cümlelerdeki Sözcük Sayısı	184
4.4.3. Aile Katılımı Etkinlikleri ve Çocukların Kullandıkları Cümlelerdeki Sözcük Türleri Sayısı	185

4.4.3.1. Çocukların İfadelerinde Kullandıkları Ad Türü Sözcükler.....	186
4.4.3.2. Çocukların İfadelerinde Kullandıkları Eylem Türü Sözcükler.....	187
4.4.3.3. Çocukların İfadelerinde Kullandıkları Sıfat Türü Sözcükler.....	189
4.4.3.4. Çocukların İfadelerinde Kullandıkları Zarf Türü Sözcükler.....	191
4.4.3.5. Çocukların İfadelerinde Kullandıkları Zamir Türü Sözcükler.....	193
4.4.3.6. Çocukların İfadelerinde Kullandıkları Bağlaç Türü Sözcükler.....	195
4.5. Aile Katılımı Etkinliklerinin Çocukların Matematik Yeteneği Puanlarına Etkisi.	200

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Araştırmanın Yürütüldüğü Okul Öncesi Eğitim Kurumunda Aile Katılımı Etkinliklerinin Nasıl Uygulandığına İlişkin Tartışma	208
5.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğretmenlerinin Aile Katılımı Etkinliklerini Nasıl Gerçekleştirdiklerine İlişkin Tartışma	227
5.2.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğretmenlerinin Aile Katılımı Etkinliklerini Nasıl Değerlendirdiklerine İlişkin Tartışma	228
5.2.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğretmenlerinin Aile Katılımına İlişkin Ebeveynlerle Yaşadıkları Sorunlar ve Sorunları Nasıl Çözdüklerine İlişkin Tartışma.....	229
5.3. Ebeveynlerin Aile Katılımı Etkinliklerini Nasıl Gerçekleştirdiklerine İlişkin Tartışma	231
5.3.2. Ebeveynlerin Aile Katılımı Etkinliklerini Nasıl Değerlendirdiklerine İlişkin Tartışma.....	235
5.3.3. Ebeveynlerin Aile Katılımına İlişkin Öğretmenlerle Yaşadıkları Sorunlar ve Sorunları Nasıl Çözdüklerine İlişkin Tartışma.....	236
5.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Cümle Başına Düşen Yargı Sayısı, Sözcük Sayısı ve Sözcük Türleri Sayısı Öntest-Sontest Fark Puanları Arasında Fark Olup Olmadığına İlişkin Tartışma.....	240
5.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Erken Matematik Yeteneği Testi-3 (TEMA-3) Öntest-Sontest Fark Puanları Arasında Fark Olup Olmadığına İlişkin Tartışma..	243

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	249
6.2. Öneriler	252
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	252
6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	253
KAYNAKÇA	255
EKLER	269
ÖZGEÇMİŞ	280

KISALTMALAR

TEMA-3: Erken Matematik Yeteneği Testi-3 (Test of Early Mathematics Ability-3)

İBDÖ: İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Deneme Modelinin Simgesel Görünümü	92
Tablo 2. Kişisel Bilgiler Formu Uygulanan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul, Cinsiyet, Kıdem, Görev Yaptıkları Okulun Sosyoekonomik Düzeyi ve Türüne Göre Dağılımı	94
Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Yaş, Cinsiyet, Öğrenim Durumu, Meslek, Çocuk Sayısı ve İBDÖ Puanlarına Göre Dağılımı	96
Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Cinsiyete Göre Dağılımı	98
Tablo 5. Öntest Normallik Testi Sonuçları	100
Tablo 6. Deney ve Kontrol Grupları TEMA -3 Öntest Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	100
Tablo 7. Erken Matematik Yeteneği Testi-3 (TEMA-3) Form A'nın Madde Analizi Sonuçları	104
Tablo 8. TEMA-3 A Formu KR-20 Analizi Sonuçları	105
Tablo 9. Erken Matematik Yeteneği Testi-3 (TEMA-3) Form B'nin Madde Analizi Sonuçları	105
Tablo 10. TEMA-3 B Formu KR-20 Analizi Sonuçları	106
Tablo 11. Ebeveynlerin Evde Çocuklarıyla Birlikte Yaptıkları Dil Etkinliklerine İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı	117
Tablo 12. Ebeveynlerin Sınıf İçi Etkinliklere Katılım Konusundaki Duygu ve Düşüncelerine İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı.....	117
Tablo 13. Öğretmenlerin Gerçekleştirdikleri Aile Katılımı Etkinlikleri.....	132
Tablo 14. Öğretmenlerin Aile Katılımı Açısından Ebeveynlerle Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı	150
Tablo 15. Ebeveynlerin Katıldıkları Aile Katılımı Etkinlikleri	153
Tablo 16. Ebeveynlerin Evde Eğitime Katılımlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	160
Tablo 17. Ebeveynlerin Sınıf İçi Etkinliklere Katılımlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	172
Tablo 18. Ebeveynlerin Sınıf İçi Etkinliklere Katılım Konusundaki Duygu ve Düşüncelerine İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı.....	165

Tablo 19. Ebeveynlerin Eğitim Etkinliklerine Katılmaları Konusunda Sahip Oldukları Engellere İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı.....	168
Tablo 20. Ebeveynlerin Aile Katılımı Açısından Okul ve Öğretmenlerle Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı	177
Tablo 21. Deney Grubundaki Çocukların İfadelerinde Cümle Başına Düşen Yargı Sayıları Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	182
Tablo 22. Kontrol Grubundaki Çocukların İfadelerinde Cümle Başına Düşen Yargı Sayıları Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	183
Tablo 23. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların İfadelerinde Cümle Başına Düşen Yargı Sayısı Öntest-Sontest Fark Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	183
Tablo 24. Deney Grubundaki Çocukların İfadelerinde Cümle Başına Düşen Sözcük Sayısı Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	184
Tablo 25. Kontrol Grubundaki Çocukların İfadelerinde Cümle Başına Düşen Sözcük Sayısı Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	184
Tablo 26. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların İfadelerinde Cümle Başına Düşen Sözcük Sayısı Öntest-Sontest Fark Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	185
Tablo 27. Deney Grubundaki Çocukların İfadelerinde Cümle Başına Düşen Ad Türü Sözcük Sayısı Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	186
Tablo 28. Kontrol Grubundaki Çocukların İfadelerinde Cümle Başına Düşen Ad Türü Sözcük Sayısı Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	186
Tablo 29. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların İfadelerinde Cümle Başına Düşen Ad Türü Sözcük Sayısı Öntest-Sontest Fark Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	187
Tablo 30. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların İfadelerinde Kullandıkları Ad Türündeki Sözcüklerin Diğer Sözcük Türlerine Göre Oranları	187

Tablo 31. Deney Grubundaki Çocukların İfadelerinde Cümle Başına Düşen Eylem Türü Sözcük Sayısı Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	188
Tablo 32. Kontrol Grubundaki Çocukların İfadelerinde Cümle Başına Düşen Eylem Türü Sözcük Sayısı Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	188
Tablo 33. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların İfadelerinde Cümle Başına Düşen Eylem Türü Sözcük Sayısı Öntest-Sontest Fark Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	189
Tablo 34. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların İfadelerinde Kullandıkları Eylem Türündeki Sözcüklerin Diğer Sözcük Türlerine Göre Oranları.....	189
Tablo 35. Deney Grubundaki Çocukların İfadelerinde Cümle Başına Düşen Sıfat Türü Sözcük Sayısı Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	190
Tablo 36. Kontrol Grubundaki Çocukların İfadelerinde Cümle Başına Düşen Sıfat Türü Sözcük Sayısı Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	190
Tablo 37. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların İfadelerinde Cümle Başına Düşen Sıfat Türü Sözcük Sayısı Öntest-Sontest Fark Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	191
Tablo 38. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların İfadelerinde Kullandıkları Sıfat Türündeki Sözcüklerin Diğer Sözcük Türlerine Göre Oranları.....	191
Tablo 39. Deney Grubundaki Çocukların İfadelerinde Cümle Başına Düşen Zarf Türü Sözcük Sayısı Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	192
Tablo 40. Kontrol Grubundaki Çocukların İfadelerinde Cümle Başına Düşen Zarf Türü Sözcük Sayısı Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	192
Tablo 41. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların İfadelerinde Cümle Başına Düşen Zarf Türü Sözcük Sayısı Öntest-Sontest Fark Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	193
Tablo 42. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların İfadelerinde Kullandıkları Zarf Türündeki Sözcüklerin Diğer Sözcük Türlerine Göre Oranları.....	193

Tablo 43. Deney Grubundaki Çocukların İfadelerinde Cümle Başına Düşen Zamir Türü Sözcük Sayısı Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	194
Tablo 44. Kontrol Grubundaki Çocukların İfadelerinde Cümle Başına Düşen Zamir Türü Sözcük Sayısı Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	194
Tablo 45. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların İfadelerinde Cümle Başına Düşen Zamir Türü Sözcük Sayısı Öntest-Sontest Fark Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	195
Tablo 46. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların İfadelerinde Kullandıkları Zamir Türü Sözcüklerin Diğer Sözcük Türlerine Göre Oranları.....	195
Tablo 47. Deney Grubundaki Çocukların İfadelerinde Cümle Başına Düşen Bağlaç Türü Sözcük Sayısı Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	196
Tablo 48. Kontrol Grubundaki Çocukların İfadelerinde Cümle Başına Düşen Bağlaç Türü Sözcük Sayısı Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	196
Tablo 49. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların İfadelerinde Cümle Başına Düşen Bağlaç Türü Sözcük Sayısı Öntest-Sontest Fark Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	197
Tablo 50. Deney Ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların İfadelerinde Kullandıkları Bağlaç Türündeki Sözcüklerin Diğer Sözcük Türlerine Göre Oranlarının Betimsel İstatistik Sonuçları.....	197
Tablo 51. Ebeveynlerin Dil Etkinlikleri Kapsamında Gerçekleştirdikleri Çalışmalara Yönelik Tema, Kod ve Frekans Dağılımı	198
Tablo 52. Deney Grubundaki Çocukların TEMA-3 Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	201
Tablo 53. Kontrol Grubundaki Çocukların TEMA-3 Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	201
Tablo 54. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların TEMA-3 Öntest-Sontest Fark Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	202
Tablo 55. Ebeveynlerin Matematik Etkinlikleri Kapsamında Gerçekleştirdikleri Çalışmalara Yönelik Tema, Kod ve Frekans Dağılımı	203

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı Etkinlikleri.....	30
Şekil 2. Araştırmanın Deseni ve İzlenecek Süreç.....	93

EKLER LİSTESİ

	Sayfa
EK 1. Öğretmen Görüşme Formu	269
EK 2. Ebeveyn Görüşme Formu	271
EK 3. Öğretmenlerin Gerçekleştirdiği Aile Katılım Etkinlikleri Kontrol Listesi (Haftalık).....	273
EK 4. Ebeveynlerin Katıldığı Aile Katılım Etkinlikleri Kontrol Listesi (Haftalık)....	274
EK 5. Dil Becerilerine Yönelik Etkinlikler	275
EK-6. Matematik Etkinlikleri.....	277

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bireyin doğumuyla başlayıp hayatı boyunca devam eden eğitim sürecinde okul öncesi dönemdeki eğitimin oldukça önemli bir yeri vardır. Çocuğun gelecekteki yaşamını önemli ölçüde etkileyen okul öncesi dönemdeki eğitimin temeli ailede atılmakta, anne-baba ve çocuğun yakın çevresi tarafından bu eğitim verilmektedir. Dolayısıyla çocuğun yakın çevresinin çocuğun gelişimi ve eğitiminde, dolaylı olarak da toplumun geleceğinin şekillenmesinde önemli bir güce ve role sahip olduğu açıktır. Ancak zamanla çocuğun aile çevresinin çocuğun tüm gelişim alanlarında ortaya çıkan ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalmasıyla birlikte okul öncesi eğitim kurumları bu ihtiyaçları karşılamada önem kazanmaya başlamıştır (Aral, Kandır ve Can-Yaşar, 2000).

Okulöncesi eğitim kurumları çocuğu diğer çocuklarla, sağlıklı bir ortamda bir araya getirmekte, çocuğun zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel vb. deneyimlerini çeşitlendirici bir uyarıcı-çevre zenginliği sunarak çocuğun yeteneklerini, ilgilerini ortaya koymasını ve geliştirmesini, sağlam bir kişilik gelişimini ve sosyal duyarlılığı desteklemektedir (Oğuzkan ve Oral, 1997). Okul öncesi eğitim kurumlarında hem yetişkinler hem de farklı yaş grubundaki çocuklarla bir arada bulunma olanağına sahip olan çocuklar, grup etkinliklerine katılma, çatışmaları her iki tarafı da memnun edecek şekilde çözme gibi iletişim becerileri (Oktay, 2004) ve sosyal becerileri (Yavuzer, 1994) açısından gelişme göstermektedirler. Okul öncesi eğitim kurumlarının amacı, yalnızca çocuğa bilgi aktarmak değildir. Okul öncesi eğitim kurumlarının, çocuğun var olan yeteneklerini ortaya çıkarmasında ve geliştirmesinde, ona araştırmayı, sorgulamayı, gerektiğinde ihtiyaç duyduğu bilgiye ulaşmanın yollarını öğretmek hayata hazırlamada önemli rolü vardır (Yavuzer, 1994).

Okul öncesi eğitim kurumlarının amaçlarına ulaşabilmesi ve çocukların kurumda verilen eğitimden gereği gibi yararlanabilmeleri, iyi hazırlanmış bir eğitim programı ve bu programın uygulayıcısı olan öğretmene (Çağdaş ve Seçer, 2006), aynı zamanda da okul-aile işbirliğine bağlıdır. Okulda başarılı bir eğitimin gerçekleştirilebilmesi, öğretmenin çocuğu tanımasına, onun ihtiyaçlarını, aile özelliklerini, sahip olduğu olanakları ve sınırlılıkları bilmesine ve öğretmen ile çocuk arasında güven ve sevgiye dayalı bir ilişkinin kurulmasına bağlıdır. Öğretmenin aileyi

yakından tanınması, çocuğu daha kolay tanıyabilmesinde ve ihtiyaçlarını belirleyebilmesinde önemli bir faktördür. Anne babanın sahip olduğu ebeveyn tutumu, aile bireyleri arasındaki ilişkilerin niteliği, anne babanın çocuğu nasıl değerlendirdiği öğretmen tarafından bilindiğinde, öğretmen çocuğun davranışlarının nedenlerini anlayabilir ve onu daha doğru olarak değerlendirebilir. Okul öncesi dönemde okul-aile işbirliği her eğitim döneminde olduğundan çok daha önemlidir (Oktay, 2004).

Okul öncesi eğitim kurumlarında okul-aile işbirliği sayesinde öğretmen çocuğu ve aileyi daha yakından tanırken, aile de okulu ve öğretmeni daha iyi tanıyabilir. Bu durum ailenin, çocuğunun nasıl bir ortamda eğitim gördüğünü öğrenmelerini ve uygulanan etkinlikler hakkında bilgi edinmesini sağlar (Oktay, 2004). Aynı zamanda okulu ve öğretmeni yakından tanıyan aile çocuğun eğitim sürecine katılma konusunda istekli olur. Ebeveynler çocuklarının ilk ve en uzun süreli eğitimcileri olduğundan, ebeveynlerin ve çocuğun yakın çevresini oluşturan diğer bireylerin okul öncesi eğitimin bir parçası olması gerekmektedir (Wheeler, 2007). Çocuk doğal çevresinden soyutlandığında ve aileler eğitim sürecine dahil edilmediğinde okuldaki eğitimin devamı evde sağlanamadığından, ne kadar iyi hazırlanmış olursa olsun okul öncesi eğitim programları da başarısız olacaktır. Bu nedenle çocuğun yakın çevresinin desteklenmesi ve eğitim etkinliklerine katılımlarının sağlanması önemli bir konudur. Okulun ve özellikle de öğretmenlerin bir yandan çocuğun bütün gelişim alanlarını desteklerken diğer yandan ailenin desteklenmesi yolu ile aile bireylerinin ve çocuğun yakın çevresinin eğitim uygulamalarına katılmalarını sağlamaları da bir gerekliliktir (Çağdaş ve Seçer, 2006; Ersoy, 2003). Anne babaların çocuklarının eğitimlerine katılarak çocuklarının gelişimlerine katkıda bulunmaları her yaştaki çocuk için büyük önem taşımaktadır. Özellikle okul öncesi eğitimde aile katılımı, programın başarısını arttırmada çok önemli bir etken olmanın yanında, çocuğun daha sonraki yıllarda gelişimini ve başarısını arttırmada da oldukça önemlidir.

Aile katılımı çocukların eğitimiyle ilgili ebeveyn, öğretmen, okul yöneticileri ve eğitim kuramcıları gibi tüm tarafların arzuladığı, önemli bulduğu ve desteklediği bir durumdur. Aile katılımı; ailelerin ihtiyaç duydukları her konuda desteklenmesi, eğitilmesi ve çocuklarının eğitimine katılmalarının sağlanmasına, ev ile okul arasında kurulacak sürekli bir iletişim aracılığıyla çocukların deneyimlerinin artırılmasına, çeşitlilik kazandırılmasına ve programların ebeveynlerin katılımı ve katkıları ile zenginleştirilmesine yönelik sistemli bir yaklaşımdır (Zembar ve Polat Unutkan, 1999).

Aile katılımı, sadece okul ve eğitim ortamlarını içeren bir süreç değildir. Aile katılımı, anne babaların çocuklarının gelişim ve eğitim sürecine katkıda bulunmaları için okul ve okul dışı ortamlarda düzenlenmiş etkinliklerin bütünü olarak tanımlanabilir (Ömeroğlu ve Yaşar, 2005). Okul ve ev arasındaki devamlılığı sağlamak, okul dışı ortamlarda devam eden öğrenme sürecinde ailenin çocukların eğitimindeki rolünü güçlendirmek ve daha etkin hale getirmek de aile katılımı sürecinin önemli ve ayrılmaz bir parçasıdır (Aktaş Arnas ve Yaşar, 2008).

Aile katılımı kapsamında yapılacak etkinlikler okul temelli ve ev temelli etkinlikler olarak iki grupta ele alınabilir. 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).

Çocukların okul başarılarını arttırmanın en iyi yollarından biri anne babaların çocuklarının eğitimlerinin bir parçası olarak evdeki ve okuldaki öğrenme etkinliklerine katılarak çocuklarını desteklemeleridir (Morrison, 2006). Akademik başarıyı kolaylaştırmada hem ev hem de okul temelli aile katılımının etkililiği pek çok literatür incelemesi ve meta analiz çalışmasında ifade edilmiştir (Bennet, Weigel ve Martin, 2002; Fan ve Chen, 2001; Henderson ve Mapp, 2002; Jeynes, 2007; Marcon, 1999; Mcwayne ve Owsianik, 2004; Parker, 1999; Pomerantz, Moormann ve Litwack, 2007; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford ve Taggart, 2004).

Ebeveynler okuldaki etkinliklere katıldıklarında öğretmenleri gözlemleyerek elde ettikleri bilgileri çocuklarıyla birlikte gerçekleştirecekleri eğitim etkinliklerini yapılandırmada ve uygulamada kullanabilirler. Ebeveynlerin sınıf içi etkinliklere katılmaları, onların aile katılımı konusundaki tutumlarının değişmesini (Becker ve Epstein, 1982) ve bu tür etkinliklere gönüllü katılımları ebeveynlerin okulu daha fazla sahiplenmesini sağlayabilir (Morrison, 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).

Anne babaların çocuklarıyla ev ortamında yaptıkları etkinliklerin çocukların çeşitli alanlarda gelişimleri üzerinde önemli etkileri vardır (Wheeler, 2007). Ailenin sahip olduğu özelliklerin çocukların okul başarısı üzerinde etkisi olmakla birlikte, evdeki öğrenme ortamının niteliğinin ailenin özelliklerinden daha etkili olduğu araştırmalarla ortaya konmuştur (Sylva ve ark., 2004; Wheeler, 2007). Aileler dezavantajlı koşullara sahip ve eğitim düzeyleri düşük olsa bile evde çocuklarının gelişimini destekleyecek etkinliklere zaman ayırır ve onlarla kaliteli zaman geçirirlerse çocuklarının gelişimini olumlu yönde etkileme gücüne sahiptirler (Wheeler, 2007).

Okul öncesi dönemde çocukların bilişsel gelişimlerinin göstergeleri arasında görsel ve işitsel algılama, dikkat, bellek, problem çözme, kavram edinimi, düşünme gibi zihinsel bilgi işlem süreçleri yer almaktadır (Arslan, 2008; MEB, 2006). Dil ve matematik bu zihinsel işlem süreçlerinin somut olarak gözlemlenebildiği alanlar arasındadır. Sarama, Lange, Clements ve Wolfe (2012), hem dil hem de matematik öğreniminde önemli benzer gelişimsel noktalar olduğunu ifade etmektedirler. Sarama ve diğerleri (2012), alfabetik diller içerisinde kelimeyi heceden, heceyi kafiyeden, kafiyeyi de sestten önce tanıma gibi gelişimsel bir yapı olduğunu, benzer şekilde matematikte de gelişimin sayıları parçalanamaz niceliksel kategorilerden, üç ve ikiye ayrılan beş gibi birleşik sayılara doğru kavramsallaştırma yoluyla ilerlediğini belirtmektedirler. Altı yaşına geldiklerinde, çoğu kültürdeki çocuklar hem alfabetik hem de sayısal sembollere maruz kalırlar ve kelimeleri seslere, sayıları da tekli basamaklara ayırabilme becerisi göstermeye başlarlar. Hem kelime hem de sayıların bileşken doğasını tanıma gibi beceriler, okuma ve sayı sayma becerisinin temel yordayıcıları olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle, dil ve matematik alanları benzer yollarda gelişim göstermektedirler (Sarama vd., 2012).

Dil edinimi ilk olarak ailede başlayan ve bireyin içinde bulunduğu sosyal çevreyle etkileşime girmesiyle gelişen bir süreçtir (Büyükikiz ve Hasırcı, 2013). Çocuklar çevrelerindeki kişilerden ve onların sosyal dünyalarından öğrenmeye başlamaktadırlar. Çocukların içinde buldukları sosyal çevre, kazandıkları kavramların, fikirlerin, olguların, becerilerin, tutumların kaynağıdır ve çevreyle birlikte kültür, çocuklara sağlanan uyarıcıların türünü ve niteliğini belirler (Senemoğlu, 2003). Dolayısıyla çocukların dil ediniminde, ilk sosyal çevreleri olan aile ve ev ortamının büyük etkisi vardır.

Çocuklar doğdukları andan itibaren çevrelerini keşfetme çabası ile farklı nesnelere, ilişkiler ve sözel öğretilerle çeşitli deneyimler kazanmakta ve yeni bilgiler

edinmektedirler. Kendi duyularıyla etraflarındaki dünyayı araştırmaya çalışırlar. Bu araştırmalar sırasında çocuklar sürekli matematiksel kavramlarla karşı karşıya gelmektedirler. Okul öncesi yıllar boyunca çocuklar birebir eşleştirme, sınıflandırma, karşılaştırma, sıralama, sayma ve sayı işlemleri, şekil, geometri, uzaysal ilişkiler ve ölçme gibi kavram ve becerileri edinirler (Aktaş Arnas, 2009; Avcı ve Dere, 2002). Yine bu yıllarda konuşmaya başlamayla birlikte matematik dilini önce taklit ederek daha sonra anlamını bilerek kullanmaya başlarlar (Andrews, 1997; Landsdell, 1999, akt. Avcı ve Dere, 2002).

İnsan hayatının ayrılmaz bir parçası olan matematik alanında çocukların daha başarılı olmaları için erken yaşlarda onlara yardımcı olabilecek deneyimlerle karşılaşmaları oldukça önemlidir. Okul öncesi çocukları çok erken yıllarda, bebeklikten itibaren matematikle tanışmakta, matematiksel kavram ve becerileri sergileyebilmektedirler (Güven, 2000, akt. Avcı ve Dere, 2002). Dolayısıyla çocuklar matematik öğrenmeye ilk olarak kendi yakın çevrelerinde, aile ortamında başlamaktadırlar. Ebeveynler her alanda olduğu gibi matematik alanında da çocuklarının ilk öğretmenleridir.

Yapılan araştırmalar aile katılımının çocukların akademik başarıları üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur (Brooks, 2004; Çelenk, 2003; Şahin ve Ünver, 2005). Ebeveynlerin çocuklarının eğitim etkinliklerine katılımının ve çocuklarla birlikte okul ve ev ortamında birlikte yaptıkları etkinliklerin çocukların dil ve okuma-yazma gelişimi üzerinde de önemli etkileri vardır. Yapılan araştırmalar (Burgess, 1997; Bus, van Ijzendoorn, and Pellegrini, 1995; Lonigan et al., 1998; Payne et al., 1994; Senechal, LeFevre, Thomas, & Daley, 1998, akt. Bennett, Weigel ve Martin, 2002; Kızıldaş, 2009) ebeveyn ve çocuk arasında kitap okuma etkinliklerinin ve dil becerilerinin desteklendiği aile katılım etkinliklerinin küçük çocukların dil ve okuma-yazma becerilerinin gelişimini olumlu şekilde etkilediğini göstermektedir. Araştırmalar aile katılımının çocukların psikososyal gelişimleri, sosyal becerileri (Brooks, 2004; Gürşimşek, Girgin, Harmanlı ve Ekinci, 2002; Gürşimşek, 2003; Roopnarine, Krishnakumar, Metindoğan ve Evans, 2006; Vural, 2006) ve kişilik gelişimleri üzerinde (Kapusuzoğlu, 2004) de etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca aile katılımının çocukların matematik öğrenmeleri üzerinde de olumlu etkileri olduğunu belirtilen çalışmalar da bulunmaktadır (Blevins-Knabe ve Musun-Miler, 1996; Klemans, Peeters, Segers ve Verhoeven, 2012; Manolitsis, Georgiou ve Tziraki, 2012; Skwarchuk, 2009).

Çocuğun ebeveynlerinin ve diğer aile bireylerinin çocukla olan ilişkileri, iletişim biçimleri ve sıklığı, ona sağladıkları uyarıcıların miktarı çocuğun dil ve matematik öğrenme performansı üzerinde olumlu veya olumsuz etki yaratabilir. Çocuğun erken akademik becerileri olarak da tanımlayabileceğimiz dil ve matematiği öğrenmesinde çevresindeki yetişkinlerin yardımına ihtiyacı vardır. Ancak yetişkinler sadece destekleyici öğrenme ortamları sağlamakla yetinmeyip bununla birlikte öğretim etkinliklerini çocuğun hâlihazırdaki gelişim düzeyine uygun ancak gelişimini daha üst düzeylere çıkaracak şekilde düzenleyerek çocuklara yardımcı olabilirler. Vygotsky bu durumu yakınsal gelişim alanı kavramıyla açıklamaktadır. Yakınsal gelişim alanı, çocuğun bağımsız (hiç kimseden yardım almadan kendi kendine yapabildiği) performans düzeyi ile bir yetişkinin rehberliği altında veya kendisinden daha yetenekli akranlarıyla işbirliği yaparak ulaşabileceği en üst performans düzeyi arasındaki alandır (Riddle, 1999; Schütz, 2004; Wood, 2003). Yakınsal gelişim alanı, bilinenler ile bilinebilecekler arasındaki boşluğa bir köprü kurar ve Vygotsky, öğrenmenin bu alanda meydana geldiğini ileri sürmektedir (Riddle, 1999).

Bruner, öğrenenlerin yakınsal gelişim alanlarının daha yüksek seviyelerinde işlev görmelerini olanaklı kılan yardım türünü belirlemek amacıyla iskele kurma (scaffolding-yetişkin desteği) terimini kullanmaktadır (Wood, Bruner ve Ross, 1976). Bruner'e göre bir yetişkin tarafından sağlanan "iskeleler" görevi kolaylaştırılmaz fakat öğrenenin görevi destekle tamamlamasını olanaklı kılar. Başlangıçta, öğrenenin performansını onun potansiyelinin en yüksek düzeyine çıkarmak için yetişkin desteğinin maksimum düzeyde olmasına ihtiyaç duyulur. Gitgide öğrenen daha bağımsız bir şekilde yapabilir oldukça desteğin düzeyi azalır. Bu noktada yetişkin iskeleleri / desteği kaldırarak, performans için sorumluluğu öğrenene yüklemektedir (Bodrova ve Leong, 1998). Vygotsky (1987, akt., Bodrova ve Leong, 1998), "*Çocuk bugün işbirliği ile yapabildiği şeyleri yarın bağımsız yapabilir olacaktır*" demektedir.

1.1. Araştırma Problemi

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. Bu çerçevede; a) okul öncesi eğitim

kurumlarında gerçekleştirilen aile katılımı etkinlikleri (Abbak, 2008; Aktaş Arnas, 2002a; Çeviş, 2002; Işık, 2007; Kaplan, 2002; Koç, Taylan ve Bekman, 2001; Köksal Eğmez, 2008; Kuşin, 1991; Şahin ve Turla, 2003; Ünüvar, 2010), b) aile katılımında karşılaşılan sorunlar (Ensari ve Zembat, 1999; Fantuzzo, Tighe ve Childs, 2000; Koçak, 1991; Kurtuldu, 2010), c) aile katılımına ilişkin yönetici, öğretmen ve ebeveynlerin görüşleri (Akkaya, 2007; Arabacı, 2003; Argon ve Kıyıcı, 2012; Atabey, 2008; Atakan, 2011; Balkar, 2009; Büyükkaragöz, 1993; Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Gökçe, 2000; Gürşimşek, 2010; Güven, 2011; Kuzu, 2006; Sabırlı Özışıklı, 2008; Şahin, 2004) incelenmiştir.

Araştırmacılar ayrıca aile katılımının çocuklarda; a) matematik gelişimine (Anders, Rossbach, Weinert, Kuger, Lehrl ve von Maurice, 2012; Blevins-Knabe ve Musun-Miller, 1996; Blevins-Knabe, Berghout Austin, Musun, Eddy ve Jones, 2000; İrkörücü, 2006; Kleeman, Peeters, Segers ve Verhoeven, 2012; LeFevre, Skwarchuk, Smith-Chant, Fast, Kamawar ve Bisanz, 2009; Skwarchuk, 2009), b) dil ve okuryazarlık gelişimine (Arnold, Zeljo, Doctoroff ve Ortiz, 2008; Benet, Weigel ve Martin, 2002; Wood, 2002; Kızıltaş, 2009), c) matematik ve okuryazarlık gelişimine (Begum, 2007; Manolitsis, Georgiou ve Tziraki, 2013; Melhuish, Phan, Sylva, Sammons, Siraj-Blatchford ve Taggart, 2008), d) sosyal gelişimine (Gürşimşek, 2003; Unutkan, 1998; Vural, 2006), e) akademik başarı ve sosyalleşmelerine (Brooks, 2004; Kohl, Lengua ve McMahon, 2000), f) kişilik gelişimine (Kapusuzoğlu, 2004), g) motivasyon ve sosyal beceri gelişimi ile ilkokula hazırlık sürecine (Gürşimşek, Girgin, Harmanlı ve Ekinci, 2002) katkılarını incelemişlerdir.

Aile katılımıyla ilgili gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde; a) çoğunlukla anket (Aktaş Arnas, 2002a; Becker ve Epstein, 1982; Büyükkaragöz, 1993; Çeviş, 2002; Fantuzzo vd., 2000; Gökçe, 2000; Işık, 2007; Kaplan, 2002; Köksal Eğmez, 2008; Kurtuldu, 2010; Kuşin, 1991; LeFevre vd., 2009; Şahin, 2004; Ünüvar, 2010), b) ölçek (Benet vd., 2002; Fantuzzo vd., 2004; Kazak, 1998; Kotaman, 1998; Unutkan, 1998; Wood, 2002), c) görüşme (Akkaya, 2007; Argon ve Kıyıcı, 2012; Balkar, 2009; Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Kaya, 2002; Koç vd., 2001), d) formlar (Arabacı, 2003; Atabey, 2008; Gürşimşek vd., 2002; Kızıltaş, 2009) gibi tek veri toplama aracının kullanıldığı görülmüştür. Bununla birlikte yurt dışında yapılan araştırmalarda üç ve daha fazla veri toplama araçlarının birlikte kullanıldığı (Blevins-Knabe vd., 2000; Kleeman vd., 2012; Manolitsis vd., 2013; Skwarchuk, 2009; Sonnenschein vd., 2012), ülkemizde ise iki veri toplama aracının bir arada kullanıldığı araştırmaların sayıca az

olduğu (Abbak, 2008; Atakan, 2011; 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, 2002a; Çeviş, 2002; Işık, 2007; Kaplan, 2002; Kaya, 2002; Koç vd., 2001; Köksal Eğmez, 2008; Kuşin, 1991; 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 vd., 2001), yöneticiler (Aktaş Arnas, 2002a) 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.

Aile katılımı etkinliklerinin uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik az sayıda araştırma yapıldığı görülmüştür (Ensari ve Zembat, 1999; Fantuzzo, Tighe ve Childs, 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.

Aile katılımı ile çocukların dil ve matematik becerilerinin gelişimi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların büyük bir çoğunluğunun Amerika ve Avrupa ülkelerinde gerçekleştirildiği görülmektedir (Anders vd., 2012; Arnold vd., 2008; Benet vd., 2002; Begum, 2007; Blevins-Knabe ve Musun-Miller, 1996; Blevins-Knabe vd., 2000; Kleeman vd., 2012; LeFevre vd., 2009; Manolitsis vd., 2013; Melhuish vd., 2008; Skwarchuk, 2009; Sonnenschein vd., 2012; Wood, 2002). Ayrıca bu araştırmalarda ev öğrenme ortamı ve evdeki öğrenme deneyimleri, bir başka ifadeyle ebeveynlerin sağladıkları olanaklar ve çocuklarıyla birlikte yaptıkları etkinlikler ile çocukların dil ve matematik gelişimi arasındaki ilişkiye odaklanılmıştır. Ülkemizde ise aile katılımı ile

çocukların dil ve matematik gelişimi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların oldukça az olduğu (İrkörücü, 2006; Kızıltaş, 2009) görülmektedir. Bununla birlikte bu az sayıdaki araştırmalarda ya ebeveynlere evde uygulamaları için destek programı ve programla ilgili eğitim verildiği (İrkörücü, 2006) ya da okulda uygulanan aile katılımlı programın eve gönderilen etkinliklerle desteklendiği dikkat çekmektedir. Ancak hem aile katılımı etkinliklerinin uygulanma sürecine odaklanıp hem de bu süreçte aile katılımının çocukların gelişimsel ilerlemelerine odaklanan araştırmalara rastlanmamıştır.

Yukarıda belirtilen nedenlerden, öğretmenlerin ve ebeveynlerin aile katılımı etkinliklerini nasıl gerçekleştirdiklerinin birden çok veri toplama aracı (görüşme, gözlem, kontrol listeleri, doküman inceleme, kişisel bilgiler formu) kullanılarak az sayıda örneklem üzerinde derinlemesine incelenmesine ve ebeveynlerin evde çocuklarının eğitime katılımlarının onların dil ve matematik becerilerinin gelişimine etkisinin araştırılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin ve ebeveynlerin aile katılımı etkinliklerini nasıl gerçekleştirdiklerini ve aile katılımı etkinliklerinin çocukların dil ve matematik becerilerinin gelişimini nasıl etkilediğini incelemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Araştırmanın gerçekleştirildiği okul öncesi eğitim kurumunda aile katılımı etkinlikleri nasıl uygulanmaktadır?
2. Öğretmenler aile katılımı etkinliklerinin nasıl gerçekleştirmektedirler?
 - 2.1. Öğretmenlerin gerçekleştirdikleri aile katılımı etkinlikleri nelerdir?
 - 2.2. Öğretmenler aile katılımı etkinliklerini nasıl değerlendirmektedirler?
 - 2.3. Öğretmenler aile katılımına ilişkin ebeveynlerle ilgili hangi sorunlarla karşılaşmakta ve bu sorunları nasıl çözmektedirler?
3. Ebeveynlerle aile katılımı etkinliklerini nasıl gerçekleştirmektedirler?
 - 3.1. Ebeveynlerin aile katılımı etkinliklerine katılma durumları nedir?
 - 3.2. Ebeveynler aile katılımı etkinliklerini nasıl değerlendirmektedirler?
 - 3.3. Ebeveynler aile katılımına ilişkin okul ve öğretmenle ilgili hangi sorunlarla karşılaşmakta ve bu sorunları nasıl çözmektedirler?

Araştırmada bu soruların yanında ayrıca aşağıdaki denenceler test edilmiştir:

1.Denence:Dil becerilerine yönelik aile katılım etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile etkinliklerin uygulanmadığı kontrol grubunun cümle başına düşen yargı sayısı öntest-sontest fark puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

2.Denence:Dil becerilerine yönelik aile katılım etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile etkinliklerin uygulanmadığı kontrol grubunun cümle başına düşen sözcük sayısı öntest-sontest fark puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

3.Denence:Dil becerilerine yönelik aile katılım etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile etkinliklerin uygulanmadığı kontrol grubunun cümle başına düşen sözcük türleri sayısı öntest-sontest fark puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

4.Denence:Matematik becerilerine yönelik aile katılım etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile etkinliklerin uygulanmadığı kontrol grubunun Erken Matematik Yeteneği Testi-3 (TEMA-3) öntest-sontest fark puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Literatürde okul öncesi eğitim kurumlarında hangi aile katılım etkinliklerinin yürütüldüğü (Abbak, 2008; Aktaş Arnas, 2002a; Becker ve Epstein, 1982; Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Ünüvar, 2010), yönetici, öğretmen ve ebeveynlerin aile katılımı hakkındaki düşünceleri (Akkaya, 2007; Aktaş Arnas, 2002b; Arabacı, 2003; Argon ve Kıyıcı, 2012; Atakan, 2011; Balkar, 2009; Büyükkaragöz, 1993; Kuzu, 2006; Sabırlı Özışıklı, 2008; Şahin, 2004), aile katılımının önündeki engeller (Ensari ve Zembat, 1999; Koçak, 1991; Kurtuldu, 2010) gibi pek çok konuda araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmanın da bahsedilen konulara ek olarak aile katılımı etkinliklerinin ve aile katılımında yaşanan sorunların öğretmen ve ebeveynler tarafından nasıl değerlendirildiğinin ortaya konmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Ülkemizde yapılan araştırmalarda okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılımı etkinliklerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmış olmakla birlikte, bu etkinliklerin nasıl uygulandığının incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yapılan bazı araştırmalarda da öğretmenlere aile katılımı etkinlikleri ile ilgili eğitim verildiği, öğretmenlerin aile katılımı etkinliklerinin nasıl uygulanacağı ile ilgili bilgilendirildikleri

görülmektedir. Ancak öğretmenlerin aile katılımı etkinliklerini uygulamalarıyla ilgili var olan durumu belirlemede, öğretmenlerin eksiklikleri ve hataları, aile katılımına yönelik bakış açıları ortaya çıkarılmadan ve öğretmenlerde kendi yeterlik düzeyleriyle ilgili bir farkındalık yaratılmadan yapılan bu uygulamaların her zaman istenen sonuçları vermediği de görülmektedir (Güven, 2011). Bu araştırma öğretmenlerin aile katılımı etkinliklerini nasıl uyguladığını detaylı bir şekilde inceleyen, öğretmenlerin bu konudaki yeterlilikleri hakkında ipuçları veren, öğretmenlerin aile katılımı etkinliklerini uygulamalarındaki eksikliklerinin ve hatalarının belirlenerek bundan sonraki süreçte hem öğretmenlere hem yöneticilere hem de program geliştirmecilere yapılması gerekenlerle ilgili bilgi veren bir araştırma olması nedeniyle de önemli görülmektedir.

Yapılan literatür taraması sonucunda ülkemizde çocukların dil ve matematik gelişimiyle ilgili yapılan çalışmalarda uygulamaların daha çok okul sınırları içinde kaldığı görülmektedir. Çocukların dil ve matematik becerilerinin gelişimi üzerinde aile ortamının ve çocuğun yakın çevresindeki bireylerin öneminin araştırılması ve alanda çalışan öğretmenlere dil ve matematikle ilgili aile katılımı etkinliklerini çocukların ev ve aile ortamına da taşımaları konusunda yol gösterici olacağı düşüncesi nedeniyle araştırma önemli görülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırlılıklarını sosyoekonomik düzey, örneklem büyüklüğü ve seçim yöntemi, aile katılımının bir boyutu oluşturmaktadır. Bunlarla ilgili ayrıntılı bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Okul öncesi eğitimde öğretmenler ve ebeveynler tarafından tercih edilen aile katılımı etkinlikleri, aile katılımı çalışmalarının gerçekleştirilme düzeyi ve aile katılımında karşılaşılan sorunlar sosyoekonomik düzeye göre farklılık gösterebilir. Farklı sosyoekonomik çevrelerde bulunan okullarda farklı sosyoekonomik düzeye sahip ebeveynlerle çalışılarak bu farklılıklara ilişkin detaylı veri elde edilebilir. Hatta elde edilen veriler arasında karşılaştırmalar yapılabilir. Ancak bu araştırma orta sosyoekonomik çevrede bulunan bir anaokulunda, büyük çoğunluğu orta sosyoekonomik düzeye sahip ebeveynlerle gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlerin sadece biri baba, diğerleri annelerdir.

Araştırmada, araştırmanın nitel ve nicel boyutuna yönelik iki çalışma grubu belirlenmiştir. Araştırmanın nitel boyutu için çalışma grubunun belirlenmesinde tipik

durum örnekleme ve uygun örnekleme yöntemibir arada kullanılmıştır. Aşatırmanın nicel boyutu için örnekleme seçiminde ise uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırma Adana ilinde orta sosyoekonomik düzeyde bulunan, öğretmenlerinin çoğunlukla eğitim fakültesi mezunu, kadın, 6-10 yıllık mesleki deneyime sahip olduğu bir okuldaki iki öğretmen, bu iki öğretmenin sınıfındaki çocuklar ve ebeveynleri ile sınırlıdır.

Bu araştırmada aile katılımının çocukların dil ve matematik becerileri üzerindeki etkisi de incelenmiştir. Aile katılımı etkinlikleri alanyazında farklı biçimlerde sınıflandırılmıştır. Bu araştırmada aile katılımı etkinlikleri ile ilgili bu sınıflamalar temel alınarak yeni bir sınıflama yapılmıştır. Yapılan yeni sınıflamada ebeveynlerin çocukların eğitim etkinliklerine katılımı kategorisinde ebeveynlerin evde eğitime katılımı, sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere katılımı yer almaktadır. Bu araştırmada sadece ebeveynlerin evde eğitime katılımı etkinliklerinin çocukların dil ve matematik becerilerinin gelişimine etkisi incelenmiştir. Bu araştırma ebeveynlerin evde çocuklarının eğitimine katılımı etkinlikleri ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Aile katılımı okul öncesi eğitimde programın başarısını arttırmada çok önemli bir etken olarak kabul edilmektedir. Öğretmenler okul öncesi eğitimde başarılı olmak ve çocukların başarısını arttırmak istiyorlarsa, aile katılımını programın bir parçası olarak düşünmeli ve ebeveynlerle işbirliği yaparak onların hem evde hem de okulda öğrenme etkinliklerine katılımını sağlamalıdır (Morrison, 2006). Aile katılımının çocukların bilişsel, dil ve okuma yazma, sosyal beceri gelişimleri, duygusal ve fiziksel gelişimleri, okula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerinde olumlu etkileri olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur.

Ural (2010), aile katılımı kavramının içerik olarak geniş bir yelpazeden ele alınsa da temelde ailelerin çocuklarının eğitiminde sorumluluk almaları, rol oynamaları ve çocuklarının eğitimine katkıda bulunmaları olduğunu ifade etmektedir. Ailelerin çocuklarının eğitimine ve gelişimine nasıl katkıda bulunabileceklerini incelemek için Vygotsky'nin çocuk gelişimine ilişkin sosyokültürel kuramı yararlı bir kuramsal çerçevedir. Ebeveynler (çocuğun bakımından sorumlu kişiler) çocuklarını en iyi tanıyan, onların halihazırdaki yetenek ve becerilerini en iyi bilen kişilerdir. Bu nedenle çocuğun yakınsal gelişimi alanına uygun şekilde öğretimi gerçekleştirebilirler. Çocuğun en yakınında olan ve onun bakımından sorumlu olan kişiler olarak ebeveynlerin öğrenmeyi kolaylaştırıcı şekildeki uygulamaları en iyi öğrenme deneyimlerini sağlamaktadır.

Bu bölümde öncelikle aile katılımının ne olduğu, aile katılımının önemi, amaçları, aile katılımına engel olan durumlar, aile katılımı etkinliklerinin sınıflandırılması ve açıklaması yapılmış, sonra sırasıyla aile katılımı ile dil ve matematik becerilerinin gelişimi arasındaki ilişki ile çocuklarda dil ve matematiksel becerilerin gelişim süreci açıklanmaya çalışılmıştır. Daha sonra bu araştırmanın bakış açısını oluşturan Vygotsky'nin sosyokültürel yaklaşımı ele alınmış ve en son olarak alanyazındaki ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Aile Katılımı

Aile katılımı öğretmenler, okul yönetimi ve ebeveynler tarafından önemli bulunmakta ve eğitimciler tarafından da amaçlanmaktadır. Dolayısıyla öncelikle aile

katılımının ne olduğunun ve neye benzediğinin bilinmesi önemlidir. Baker ve Soden (1998) aile katılımı çalışmalarına yönelik sorunların değerlendirmesini yaptıkları çalışmalarında, aile katılımı teriminin, hatta “aile” ve “katılım” terimlerinin tutarsız tanımlamalarının karşılaşılan en büyük sorun olduğunu belirtmişlerdir. Zamanla aile teriminin tanımlanmasında yalnızca ebeveynler üzerine odaklanmadan tüm aile bireylerine odaklanmaya doğru bir değişim olmuştur. Becker-Klein’e (1999) göre aile; büyükanne, büyükbaba, hala, amca, kuzenler ve kardeşler gibi geniş aile üyelerini de içermektedir. Aile katılımı teriminin diğer yarısı “katılım” da aile katılımının net tanımını geliştirmede büyük sorunlar yaratmaktadır. England (2005) literatürde terimle ilgili olarak “ilişki, ortaklık, etkileşim, katılım, sorumluluğu paylaşma, güç ve güçlendirme” gibi çeşitli anahtar sözcüklerin bulunduğunu ifade etmektedir.

Aile katılımı için alanyazında çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Morrison’a (2006) göre aile katılımı, “aile üyelerinin yeteneklerini keşfetmelerine, onları çocuklarına ve kendilerine yarar sağlamak için kullanmalarına yardım etme sürecidir.” Young (1996) aile katılımını, “anne babaya konuya özgü becerilerin öğretilmesi, sosyal ve duygusal destek verilmesi, anne baba ve profesyoneller arasında bilgi alışverişi, anne babanın bir gruba katılması, uygun anne-baba-çocuk ilişkilerinin geliştirilmesi ve anne babaya toplumsal kaynaklara ulaşmada yardımcı olmak” şeklinde tanımlamaktadır (akt. Tezel Şahin ve Özyürek, 2011). Nardine (1990) aile katılımını, “çocukların eğitimi için olabilecek en iyi ortamı sağlamak amacıyla ebeveynlerin ve eğitimcilerin birlikte çalıştığı okullarla aileler arasındaki ilişki” olarak ifade etmektedir (akt. England, 2005).

Coleman ve Churchill (1997) aile katılımının; ebeveynleri çocuklarının gelişimiyle ilgili bilgilendirmeyi, çocukları için etkili değişim etkenleri olmayı ebeveynlere öğretmeyi, ebeveynlere duygusal destek sağlamayı, çocuklarına öğretmenlik ve rehberlik yapabilmeleri için ebeveynleri eğitmeyi, ebeveynler ve öğretmenler arasında çocukla ilgili bilgi alışverişini, program planlama gibi ebeveynlerin ve öğretmenlerin ortak yürütecekleri etkinlikler planlamayı ve ebeveynlere toplumsal hizmetlere erişim konusunda yardımcı olmayı içerebileceğini belirtmektedirler. Epstein (2002) ise aile katılımını “okul ile aile arasında çok boyutluluğa dayalı her türlü etkileşim ve iletişim örüntüsü” olarak ifade etmektedir. Pate ve Andrews (2006) aile katılımını, “anne babanın okuldaki çalışmaların farkında olması, bu çalışmalara dahil olması, eğitimde anne baba becerileri ile çocukların başarısı arasındaki ilişkiyi anlaması ve çocuğun gelişimi hakkında sürekli olarak eğitimcilerle iletişim kurması” olarak tanımlamaktadır. El Nokali, Bachman, ve

Votruba-Drzal (2010) aile katılımını “ebeveynlerin evdeki ve okuldaki davranışlarını, çocuklarının eğitsel gelişimlerini destekleyecek şekilde ayarlamaları” olarak belirtmektedir.

Tanımlar incelendiğinde, “ebeveynlerin katılımı”, “ebeveynlerin yeteneklerinin geliştirilmesi” ve “aile-okul / ebeveyn-eğitimci iletişimi” gibi konuların temel alındığı, çoğunlukla ebeveynlerin davranışlarına odaklanıldığı fark edilmektedir. Bununla birlikte aile katılımının geniş bir tanımı Reynolds (1992) tarafından “çocuğun gelişimine katkı sağlayabilecek veya çocuğun ilgisi doğrultusunda ebeveyn katılımını okula yönlendirebilecek ebeveyn ve çocuk arasındaki her türlü etkileşim” olarak dile getirilmektedir (akt. Fitton ve Gredler, 1996).

Aile katılımı, çocuğa destek sağlama (Bempechat, 1990), okulu ziyaret etme (Ballantine, 1990), her gece ev ödevini kontrol etme, okul yönetim kurulu seçimlerinde oy kullanma veya televizyon izlemeyi sınırlandırma (National Education Association, 2002) gibi pek çok biçimde gerçekleştirilebilmektedir (akt. England, 2005). Joyce Epstein (1995; 2010) aile katılımının nasıl gerçekleştirilebileceğine ilişkin altı katılım türü tanımlamaktadır. Bu altı tür: a) ebeveynlik – temel ana-babalık veya ailelerin temel yükümlülükleri, b) iletişim kurma- ev ve okul arasında iki yönlü iletişim, c) gönüllülük – hem sınıf hem de okul genelindeki etkinliklerde ebeveynlerin yardım ve desteğini almak ve düzenlemek, d) evde öğrenme – ev temelli öğrenme etkinliklerinde yer alma/katılma, e) karar verme – ebeveynlerin okulun karar verme sürecine katılması, ebeveyn liderleri ve temsilcilerinin geliştirilmesi ve f) toplumla işbirliği – okul programlarını, aile uygulamalarını ve çocukların öğrenmelerini ve gelişimlerini güçlendirmek için toplum kaynaklarını ve hizmetlerini tanımlama ve bütünleştirmeyi içermektedir.

Epstein’in tanımladığı altı katılım türü, eğitimde aile katılımının sınıf duvarları içerisinde gerçekleşen deneyimlerle sınırlı olmadığını göstermektedir. Aile katılımının bir boyutu, okul olaylarına katılma, okulda ve sınıfta gerçekleştirilen etkinliklere katılma ve okul-aile birliği gibi kurullara katılmadır (Mayes, 2002; Olsen ve Fuller, 2003, akt. England, 2005). Bununla birlikte, aileler evde eğitimsel etkinlikler sırasında ve ev ortamını oluşturmada katılımda bulunabilirler (Becker-Klein, 1999). Aile katılımı pek çok biçimde olabildiği gibi pek çok yerde de olabilir.

2.1.1. Aile Katılımının Önemi

Çocuğun yakın çevresi onun gelişiminde ve eğitiminde önemli bir rol oynamaktadır. Çocuğun çevresinin çocuğun gelişimi ve eğitimi üzerinde etkin olabilmesi aile üyelerinin tutum ve davranışlarına bağlıdır. Okul öncesi eğitim ailede başlamakta ancak ilerleyen dönemlerde okul öncesi eğitim kurumları devreye girerek çocuğun eğitiminde önemli bir sorumluluk üstlenmektedir.

Ailelerin çocuklarının eğitimine katılması, çocukların gelişimini ve başarısını ilerletmede, eğitimsel ve gelişimsel problemleri önlemede ve çözmede önemlidir (Becher, 1986). Aile katılımı, çocukların akademik ve sosyal yeteneklerini geliştirmektedir. Çocuklar aile katılımını, ailelerinin eğitime ve kendilerine değer verdiği şeklinde algılamaktadırlar. Aileler okulun programına katıldığında, çocuklar ailelerinin onları bırakıp unutmadıklarını hissetmektedirler (Morrison, 1988, akt. Zembat ve Unutkan, 1999). Çocuklar öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin işbirliği içerisinde olduklarını gördüklerinde, okulun aile ile bağlantılı ve değerli bir yer olduğu fikrini edinebilmektedirler (Carlisle, Stanley ve Kemple, 2005).

Ailelerin çocukların eğitimine katıldığında çocukların akademik başarılarının arttığı görülmektedir (Brooks, 2004; Cotton ve Wikelund, 1989; Çelenk, 2003; Henderson ve Berla, 1994, akt. Brewer, 2004; Kohl, Lengua ve McMahan, 2000; LaRocque, Kleiman ve Darling, 2011; Pate ve Andrews, 2006; Topor, Keane, Shelton ve Calkins, 2010; Wilder, 2014). Aile katılımının çocuğun başarısını artırması aile katılım uygulamalarının niteliğine, aile katılım etkinliklerinin çeşitliliğine, ailenin destekleyici tutumuna ve olumlu bir aile yaşantısına bağlıdır (Aktaş Arnas ve Yaşar, 2008). Diaz (1989, akt. Çelenk, 2003), anne baba desteği ve ilgisinden yoksun olan çocukların akademik başarılarının daha düşük olduğunu ve sınıfta kalma riskinin daha fazla olduğunu saptamıştır. Yapılan çalışmalar sosyoekonomik durum, etnik köken veya ebeveynlerin öğrenim durumu ne olursa olsun, etkili bir aile katılımı sağlandığında çocukların okumayı öğrenme, matematik becerileri, dil, edebiyat, sanat, fen ve sosyal çalışmalarda daha başarılı olduklarını göstermektedir (Bridge, 2001; Çelenk, 2003; Gümüşeli, 2004; LaRocque, Kleiman ve Darling, 2011; Zellman ve Waterman, 1998). Akademik başarının artmasının yanında okula devam etmede artış (Epstein ve Sheldon, 2002a; Gonzalez-DeHass ve Willems, 2003; Henderson ve Berla, 1994, akt. Brewer, 2004; LaRocque, Kleiman ve Darling, 2011), daha yüksek özgüven (Brown, 1989, akt. England, 2005) ve daha iyi ev ödevi alışkanlıkları ve ev ödevleri üzerinde daha uzun

zaman geçirme (Epstein ve Dauber, 2001; Gonzalez-DeHass ve Willems, 2003) de aile katılımının yararları arasındadır. Ebeveynler çocuklarının eğitimine katıldığında, çocukların liseden mezun olma oranları artmakta ve üniversiteye gitme olasılıkları daha fazla olmaktadır (Gonzalez-DeHass ve Willems, 2003; Henderson ve Berla, 1994, akt. Brewer, 2004).

Aile katılımının çocuk üzerindeki bir diğer olumlu etkisi, çocuğun sosyal ve duygusal gelişimini arttırmasıdır. Henderson (1997), çocukların aile katılımı sonucunda daha olumlu tutum ve davranışlar geliştirdiklerini ve daha yüksek toplumsal sorumluluk ve vatandaşlık duygusuna sahip olduklarını belirtmektedir (Nakamura, 2000). Yapılan çalışmalar (Brooks, 2004; Gürşimşek, Girgin, Harmanlı ve Ekinci, 2002; Gürşimşek, 2003; Kohl, Lengua ve McMahon, 2000; Unutkan, 1998; Vural, 2006) aile katılımının çocukların sosyalleşmesinde önemli etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Aile katılımı arttıkça çocuklar öğretmenleri, aileleri ve akranlarıyla daha iyi iletişim kurabilmektedirler. Kapusuzoğlu (2004), aile katılımının çocukların kişilik gelişimleri üzerinde de etkili olduğunu belirlemiştir.

Aile katılımı çocuklara olduğu kadar ailelere de çeşitli faydalar sağlamaktadır. Özellikle ailelerin kendi çocuklarının eğitimlerini daha iyi kavramalarına ve onları nasıl destekleyebileceklerine dair fikirler üretmelerine olanak vermektedir (Decker ve Decker, 2005, akt. Tezel Şahin ve Özyürek, 2010). Araştırmalar eğitim programlarına katılan ebeveynlerin kendileriyle ilgili daha olumlu tutumlar geliştirdiklerini, özgüvenlerinin arttığını ve kendi kişisel gelişimlerini arttırmak için çeşitli programlara kaydolduklarını belirtmektedirler. Katılımda bulunan ebeveynler okul ve okul personeliyle ilgili olarak katılımda bulunmayan ebeveynlere göre daha olumlu tutumlar edinmektedirler (Herman ve Yeh, 1980, akt. Becher, 1986; LaRocque, Kleiman ve Darling, 2011). Öğretmenler ebeveynleri eğitim sürecine dâhil ettiklerinde ve ortak çalışmalar planlayıp yürüttüklerinde ebeveynler kendilerini öğretmenin meslektaşları olarak görmekte, iletişime açık olmakta ve öğretmene yardımcı olmak için daha çok çaba göstermektedirler (Coleman, 1997, akt. Brewer, 2004).

Aile katılımının çocuklar ve ailelere olduğu kadar öğretmenlere de yararları vardır. Aile katılımı öğretmenleri de olumlu etkilemekte ve aile katılımına daha ilgili bakmaktadırlar (Eryorulmaz, 1993). Aile katılımı aracılığıyla, öğretmenler ebeveynlerden çocuklarla, çocukların ev ve aile ortamıyla ilgili bilgiler alabilir ve bu bilgiler doğrultusunda çocuklar için daha etkili eğitim etkinlikleri planlayabilirler. Çocuğun hayatında, ev ve aile ortamında olan bitenleri bilmesi, öğretmenin çocuğun

davranışlarını değerlendirirken onun bireysel ihtiyaçlarını, stres unsurlarını, problemlerini ve ev ortamındaki değişiklikleri de göz önüne alarak daha duyarlı ve anlayışlı olmasına yardımcı olmaktadır. Bu da çocukla öğretmen arasındaki iletişimin niteliğini arttırmaktadır (Becher, 1986; Catron ve Allen, 2008; İşmen ve Yıldız, 1996; LaRocque, Kleiman ve Darling, 2011). Eğitim konusunda öğretmenlerle ebeveynlerin aynı görüşte birleşmeleri, okulda öğretmenin çocuktan beklediği davranışları ailenin de bilmesi ve istemesi eğitimde sürekliliği sağlayacaktır (Kazak, 1998).

2.1.2. Aile Katılımının Amaçları

Okul öncesi eğitimde hazırlanan kapsamlı programlarla aile katılımının varmak istediği nokta, eğitimde devamlılığı ve bütünlüğü sağlamaktır. Okulda verilen eğitimin evde, evde verilen eğitimin okulda desteklenmesi, bir devamlılığın söz konusu olması ve bu sayede hem okulda hem de evde çocuğun istendik davranış değişikliklerine güvenli ve kontrollü bir biçimde ulaşması ana amaçtır. Bunun yanında aile katılımın diğer amaçları ise;

- Anne babaya aile katılımı çalışmalarlarıyla eğitim vererek çocuklarının okul öncesi eğitimlerine destek olabilmelerini sağlamak,
- Çocuğun ailedeki öğrenme ortamına katkıda bulunmak ve öğretimi daha etkili hale getirmek,
- Çocuğun ve ailenin gereksinimlerinin kurumdaki program tarafından karşılandığına emin olmak,
- Çocuğun tüm gelişimleriyle ilgili ebeveynleri bilinçlendirmek, tüm gelişim alanlarına katkıda bulunabilmeleri için anne babaları desteklemek,
- Çocuğun evdeki öğrenme ortamını zenginleştirmek ve aileye çocuğun ev ortamında öğrenebilecekleri deneyimler hakkında bilgi vermek,
- Problemleri önlemek, problemlere çözüm önerileri ve alternatif disiplin yöntemleri sunmak,
- Doğru anne baba tutumları kazandırırken hatalı davranışları değiştirmek, çocukların hatalı davranışlarını nasıl değiştireceklerini öğretmek, bu tutumların kalıcılığını sağlamak,

- Ebeveynlerin çocuklarını daha iyi tanımlarına yardımcı olmak ve onun yaşamındaki önemli rolünü pekiştirmek, olarak sıralanabilir (Tezel Şahin ve Ünver, 2005; Piliçer, 2008, akt. Tezel Şahin ve Özyürek, 2010).

2.1.3. Aile Katılımı Engelleri

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 neden vardır ve bunlar aile katılımının engelleri olarak kavramlaştırılabilir (Hornby ve Lafaele, 2011).

Aile katılımının istenen nitelik ve nicelikte gerçekleşmesinin önünde aileden, öğretmenlerden ve okul yönetiminden kaynaklanan pek çok engel bulunmakla birlikte, en büyük engel, öğretmenlerin programlarında yer verdikleri aile katılımı etkinlikleri ile ebeveynlerin tercih ettikleri etkinliklerin birbirinden farklı olmasıdır (Aktaş Arnas, 2011).

2.1.3.1. Aileden Kaynaklanan Engeller

Aile katılımını etkileyen ailesel etkenlerden biri, okul ve aile arasında kültürel farklılıkların olması (Brooks, 2004) ve bu kültürel farklılıkların öğretmen ve ebeveynler tarafından olumsuz algılanmasıdır (Aktaş Arnas, 2011). Öğretmenlerin ve ebeveynlerin sahip oldukları değerlerin, etkileşim biçimlerinin farklı olması, etkili bir işbirliğinin geliştirilmesini engellemektedir (Keyes, 2008). Aileler kendi yerel kültürel değerlerinin okul ve öğretmen tarafından desteklenmediğine inanarak kendilerini okula yabancılaşmış hissedebilmekte ve bu nedenle sınıf içi etkinliklere (Carlisle, vd., 2005; England, 2005; Keyes, 2008; Nakamura, 2000) veya öğretmenin evde yapılmasını önerdiği etkinliklere katılmada isteksiz olabilmektedirler (Aktaş Arnas ve Yaşar, 2008; Carlisle, vd., 2005).

Öğretmenler ve ebeveynler arasında dil farkı olması aile katılımını etkileyen en büyük etkidir (Holman, 1997; Sileo, Prater ve Sileo, 1996; Turnbull ve Turnbull, 2001, akt. Al-Hassan ve Gardner, 2002). Öğretmenler ve ebeveynler kullandıkları dilin farklı olması nedeniyle birbirlerini anlayamamakta ve iletişim sorunları yaşayabilmektedirler (Aktaş Arnas, 2011; Brooks, 2004; Turney ve Kao, 2009). Dil

engeli öğretmenlerle etkileşim sırasında ebeveynlerin kendilerini rahatsız hissetmelerine (Carlisle, Stanley ve Kemple, 2005; Al-Hassan ve Gardner, 2002), öğretmenin kullandığı dili yeterli düzeyde kullanamayan ebeveynlerin öğretmenin yanında kendilerini değersiz hissederek okuldaki etkinliklere katılmaktan çekinmelerine (Keyser, 2001) neden olmaktadır.

Öğretmen ve ebeveynlerin eğitim düzeylerinin farklı olması ebeveynlerde utangaçlığa ve çekingenliğe neden olabilmektedir (Brooks, 2004). Ebeveynler öğretmeni eğitim alanında otorite olarak görebilmekte ve kendi eğitim düzeylerini yetersiz bulmaktadırlar. Bu da ebeveynlerin çocuklarının eğitiminde yer almamasına neden olabilmektedir (Aktaş Arnas ve Yaşar, 2008). Aynı zamanda eğitim düzeyi düşük olan ebeveynler çocuklarının eğitimine nasıl katkıda bulunabileceklerini bilememektedirler (Fege, 2000; Hornby, 2000; Nakamura, 2000, akt. Aktaş Arnas, 2011; Wherry, 2009). Eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynler eğitim düzeyi düşük olan ebeveynlere göre daha fazla katılımında bulunma eğilimi göstermektedirler (Dauber ve Epstein 2001; Sheldon, 2002). Ayrıca eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynler daha esnek çalışma saatlerine sahip olabildiklerinden okul ile daha sık ve olumlu ilişkiler geliştirebilmekte ve evde çocuklarının eğitimine daha fazla katılabilmektedirler (Coleman ve Churchill, 1997).

Ebeveynlerin çocuklarının eğitiminde yer alma konusunda istekli olmaları bir noktaya kadar onların kendi eğitim deneyimlerinin niteliği ile ilişkilidir. Kendi eğitim yaşantılarında okulla ilgili olumlu deneyimlere sahip olan ebeveynler okullara karşı olumlu tutuma sahip olmakta ve okul etkinliklerine sıklıkla katılmaktadırlar (Coleman ve Churchill, 1997). Bazı ebeveynler çocuklarının daha önceki okullarıyla sahip oldukları olumsuz deneyimler veya kendi okul yaşantıları boyunca yaşadıkları öğrenme veya davranış güçlükleri nedeniyle güven eksikliği yaşayabilirler (Brewer, 2004; Hornby ve Lafaele, 2011).

Ebeveynlerin sahip oldukları yeteneklerin çocuklarının başarılı olmalarına yardım etmek için yeterli olmadığını düşünmeleri de aile katılımına yönelik engellerden biridir (Wherry, 2009). Hoover-Dempsey ve Sandler (1997) çocuklarına yardım etmek için kendi yeteneklerine ilişkin düşük inanç düzeyine sahip ebeveynlerin, bazı katılımların çocukları için olumlu sonuçlar getirmeyeceği yönündeki görüşleri nedeniyle okulla iletişim kurmaktan kaçınmalarının olası olduğunu belirtmektedirler. Güven eksikliği, ebeveynlerin çocuklarına etkili bir şekilde yardım etmek için yeterli akademik beceriyi geliştiremedikleri görüşünden de kaynaklanabilir (Hornby ve Lafaele, 2011).

Ebeveynler okulun ve öğretmenlerin otoriter yapısı karşısında kendilerini tehdit altında görebilirler (Bauer ve Shea, 2003, akt. England, 2005; Pena, 2000; Keyes, 2008), okulun kendi özel yaşantılarını etkileyeceğini düşünerek korku yaşayabilirler. Ebeveynler okul atmosferini veya okul bürokrasisini uğraşılması çok zor bir şey olarak algılayabilirler, okul etkinlikleri gibi sosyal ortamlarda, kendilerinden daha bilgili kişilerle konuşurken kendilerini rahat hissetmeyebilirler (Gonzalez-DeHass ve Willems, 2003; Keyes, 2008; Weinstein ve Mignano, 1993). Ayrıca ebeveynler toplantı ve konferanslarda kendilerinden ne beklendiğine dair belirsizlik hissedebilirler (Aktaş Arnas ve Yaşar, 2008). Bazı ebeveynler de katılımda bulunmayı istemekle birlikte, bu isteklerini nasıl etkili bir katılıma dönüştürebileceklerini bilemeyebilirler (Gonzalez-DeHass ve Willems, 2003).

Aile yapısı da aile katılımının önündeki engellerden biridir. Sheldon (2002) geleneksel ailelerin geleneksel olmayan ailelere oranla çocuklarının eğitiminde daha fazla yer aldıklarını belirtmektedir. Ayrıca ebeveynlerin biyolojik veya üvey ebeveyn olması, çocuktan ayrı veya çocukla birlikte yaşayan ebeveynler olması da aile katılımında farklılıklara neden olmaktadır. Nord ve West'e (2001) göre biyolojik anne ve babalar üvey anne ve babalara göre daha fazla katılımda bulunmaktadır.

Ebeveynlerin katılımın önündeki engellerden biri de ebeveynlerin yeterli zamanının olmamasıdır. Yapılan araştırmalarda aile katılımının önündeki en büyük engel zaman yokluğu olarak bulunmuştur (Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi/Office of Educational Research and Improvement, 2001, akt. England, 2005). Tek ebeveynli ailelerde ve iki ebeveynin de tam gün çalıştığı ailelerde ebeveynler hem okul hem de ev etkinliklerine katılmak için zaman bulamamaktadırlar (Hornby ve Lafaele, 2011). Çok fazla çocuğa sahip ebeveynler ve ev işleriyle çok fazla meşgul olan ebeveynler de aile katılımı konusunda yeterli zaman bulamamaktadırlar (Carlisle vd., 2005).

Ebeveynlerin sosyoekonomik durumları da çocuklarının eğitiminde yer almalarını etkileyen faktörlerdendir (Pena, 2000; Hill ve Taylor, 2004). Sheldon (2002) daha yüksek gelir sahibi olan ebeveynlerin daha fazla katılımda bulunmaya eğilimli olduklarını belirtmektedir. Düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerde babanın uzun süreli ve ağır fiziksel işlerde çalışmalarının sonucu olarak; zaman ayıramama/izin alamama nedeniyle okuldaki etkinliklere katılmama (Brooks, 2004; Turney ve Kao, 2009) ve yorgunluk nedeniyle evde çocuğunun eğitimine katılmama (Hornby ve Lafaele, 2011) söz konusu olmaktadır. Düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerde

ebeveynlerin eğitim düzeylerinin de çoğunlukla düşük olması, ebeveynlerin öğretmen ve okul yöneticileriyle iletişim kurma konusunda utanmalarına, çekingenlik yaşamalarına veya hoş karşılanmayacaklarını düşünmelerine neden olabilmektedir. Bu duygu ve düşünceler ebeveynlerin okuldaki etkinliklere katılımını ve okulla iletişim kurmalarını engelleyebilmektedir (Cotton ve Wikelund, 1989).

Tüm bu engellerin yanı sıra ebeveynlerin okuldaki etkinliklere katılabilmesinde evde bakmakla yükümlü oldukları yaşlı birinin olması, evde küçük çocuklarına bakacak birilerinin olmaması, okula ulaşım konusunda sorun yaşamaları veya çalışan ebeveynlerin işten izin alamaması da sorun oluşturabilir (Coleman ve Churchill, 1997; Hill ve Taylor, 2004; Hornby ve Lafaele, 2011; Nakamura, 2000; Pena, 2000; Turney ve Kao, 2009). Ayrıca bazı ebeveynlerin madde ve alkol bağımlısı olması, birtakım psikolojik rahatsızlıklarının bulunması, sosyal problemlerinin olması da aile katılımına engel olabilmektedir (Cotton ve Wikelund, 1989; Hill ve Taylor, 2004; Hornby ve Lafaele, 2011).

2.1.3.2. Öğretmenlerden Kaynaklanan Engeller

Öğretmenlerden kaynaklanan aile katılımı engellerinden biri, öğretmenlerin aile katılımı konusunda isteksiz olmalarıdır. Öğretmenlerin aile katılımı konusunda isteksiz olmalarının en önemli sebebi, ailelerle çalışmanın, aile katılımı etkinlikleri planlama ve uygulamanın çok zaman alacağını düşünmeleridir (Weinstein ve Mignano, 1993; Becher, 1986; Tezel Şahin ve Ünver, 2005). Öğretmenin her bir çocuk için ayrı ayrı notlar hazırlaması, her bir çocuğun ebeveynini telefonla arayıp görüşmesi, öğretmen açısından eğitim zamanına ek bir zaman gerektirir.

Öğretmenlerin aile katılımı konusunda eğitim ve bilgi eksikliğinin olması da aile katılımını etkileyen faktörlerden biridir (Gonzalez-DeHass ve Willems, 2003). Öğretmenler ebeveynleri eğitim sürecine nasıl dahil edebileceklerini ve kendi rollerini süreç içerisinde uzman olarak nasıl devam ettirebileceklerini bilememektedirler (Becher, 1986). Öğretmenlerin aile katılım programlarından detaylı olarak haberdar olmayışı, programı nasıl yürüteceklerini, aileleri sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere katılmaları konusunda nasıl teşvik edeceklerini bilmemeleri öğretmenlerden kaynaklanan en önemli aile katılımı engellerinden biridir (Ensari ve Zembat, 1999; Hornby, 2000; Gonzalez-DeHass ve Willems, 2003; Tezel Şahin ve Ünver, 2005).

Öğretmenlerden kaynaklanan aile katılımı engellerinden biri de öğretmenlerin, ailelerin bu katılıma yanaşmayacağı, eğitime katılımı kabul etseler bile bunun bazı olumsuzluklar yaratacağını düşünmeleridir. Becher (1986) öğretmenlerin, ebeveynler eğitim sürecine katıldıklarında çocuklarla nasıl çalışılacağını bilmedikleri için birtakım olumsuz durumlarla karşılaşacaklarını düşündüklerini ifade etmektedir. Öğretmenler; ailelerin çocuklarla ilgili durumlarda objektif olmayacağını, ailelerin kendi sınırlarını aşabileceğini ve ailelerin programa yeterli zamanı ayıramayacaklarını düşünmektedirler (Tezel Şahin ve Ünver, 2005). Öğretmenler çoğu ebeveynin gerekli eğitimleri olmadığı için ebeveynlerin sınıfta veya ev ödevlerinde katılımlarının yararlı olmayacağını düşünmektedirler (Epstein ve Becker, 1982).

Öğretmenlerin ebeveynlere yönelik olarak geliştirdikleri olumsuz duyguları ve yanlış algıları aile katılımını engelleyen etkenlerden biridir. Keyes (2008), öğretmenlerin özellikle de alt sosyoekonomik düzeydeki ebeveynlerin okula gelmedikleri ve etkinliklere katılmadıkları için çocuklarının eğitimine yeterince önem vermediklerine inandıklarını, bu ebeveynleri ulaşılması zor ebeveynler olarak etiketleyebileceklerini belirtmektedir. Bazı öğretmenler ise ebeveynlerin bir kısmının kendilerini yeterince takdir etmediğini, saygı duymadığını ve otorite olarak kabul etmediğini düşündükleri için onlara karşı olumsuz duygular geliştirebilmektedirler (Gonzalez-DeHass ve Williams, 2003; Aktaş Arnas, 2011).

Öğretmenlerin ebeveynleri rakip ve tehdit olarak algılaması da aile katılımında öğretmenden kaynaklanan engellerdendir (Gonzalez-DeHass ve Williams, 2003; Keyes, 2008). Öğretmenler ebeveynleri eğitilmeleri gereken bireyler olarak görebilirler, gerçekleştirmeyi düşündükleri eğitim etkinlikleri için bir tehlike veya tehdit gibi algılayabilirler (Kauffman, Mostert, Trent ve Hallahan, 1998). Bazı öğretmenler, aileler sınıf içerisinde yer aldığı hem aile bireylerini hem de çocukları idare etmenin zor olacağını, kargaşa çıkacağını, ailelerin kendileri ile ilgili durumları meslektaşlarına veya çevreye aktaracaklarını (Ensari ve Zembat, 1999), ebeveynlerin yaptıkları hataları görüp sınıf yönetimi becerilerini, programla ilgili kararlarını ve öğretim yöntemlerini eleştireceklerini (Kauffman vd., 1998; Gonzalez-DeHass ve Williams, 2003) düşündükleri için aile katılımında isteksiz davranabilmektedirler.

Öğretmenlerin ebeveynlerle yaşanabilecek çatışmalardan çekinmesi de aile katılımını engelleyen bir etkidir. Ebeveynlerle çatışma yaşamaktan korkan öğretmenler onlarla iletişim kurmaktan çekinir ve ebeveynleri okulun dışında tutmaya çalışabilirler (Lazar ve Slostad, 1999, akt. Gonzalez-DeHass ve Williams, 2003). Aile

ve okul arasındaki iletişim eksiklikleri de aile katılımını engelleyen diğer bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır (Coleman ve Churchill, 1997; Cotton ve Wikelund, 1989; Kauffmann vd., 1998; Keyes, 2008; Nakamura, 2000; Wheeler, 2007). Öğretmenler veya ebeveynler temel deneyimleri, düşünceleri ve sorunları tanımlama ve onlarla ilgili konuşma konusunda yetersiz olabilirler (Klein ve Miller, 2008). Öğretmenlerin sadece öğrencilerin akademik problemleri ve kötü davranışları ile ilgili konuşmak üzere ebeveynlerle iletişime geçmeleri de aile katılımını olumsuz etkileyebilir (Pena, 2000).

2.1.3.3. Okul Yönetiminden Kaynaklanan Engeller

Okul yönetiminin aile katılımı konusundaki bilgisi, tutumu ve inançları aile katılımını etkileyen etkenlerdendir. Okul yöneticilerinin aile katılımı konusunda yeterli bilgi ve donanıma sahip olmaması, ailelere karşı olumsuz tutumlarının olması (Ekinci Vural, 2006) aile katılımı ve desteğine gereken önemi vermemelerine neden olabilmektedir. Okul yöneticileri, aileler eğitim sürecine katıldıklarında okulun işlerinin aksayacağını düşünebilmektedirler (Hornby, 2000; Tezel Şahin ve Ünver, 2005).

Aile katılımı çalışmalarının yürütülebilmesi için okulun kaynaklarının yeterli olmaması ve/veya okul yönetiminin kaynak ayırmaması da aile katılımının önündeki engellerden biridir (Aktaş Arnas, 2011; Ensari ve Zembat, 1996). Okul yöneticilerinin ailelere ayıracak zamanının olmadığını düşünmesi, işlerinin yoğun olması ve çok fazla dikkat gerektirmesi ve yöneticilerle aileler arasında iletişim kurmada problemlerin olması da aile katılımında okul yönetiminden kaynaklanan engeller arasında sayılabilir (Ekinci Vural, 2006).

Tüm bu etkenlerin yanı sıra ülkemizde aile katılım programının uygulanışına ilişkin yasal düzenlemelerin olmaması da okullarda aile katılımı çalışmalarının yaygınlaşmasını ve gelişmesini engelleyen faktörlerdir (Tezel Şahin ve Ünver, 2005).

2.1.4. Aile Katılımının Planlanması

Aile katılımında başarının yakalanması ve ailelerin katılımının artması için öncelikle planlama yapılması gerekmektedir. Aile katılımının planlanmasında, katılım etkinliklerinin okulun aile katılımı ile ilgili hedefleri doğrultusunda ailelerin ihtiyaçlarını ve olanaklarını dikkate alarak hem okuldaki hem evdeki öğrenme süreçlerini kapsayacak nitelikte olması gerekmektedir. Bunun için öğretmenin aile katılımı programını oluşturmadan önce çocukları ve aileleri yakından tanınması

önemlidir (Cotton ve Wikelund, 1989; Hohmann ve Weikart, 2000; Kentucky State Dept. of Education (KSDE), 1991).

Aile katılımı etkinliklerinin planlanması ebeveynlerin çocuklarını okula kayıt ettirdikleri andan itibaren başlamaktadır. Kayıt sırasında alınan aileye ve çocuğa ait bilgiler yıl içerisinde yapılacak aile katılımı çalışmalarının genel çerçevesini oluşturmakla birlikte (Ömeroğlu ve Can Yaşar, 2005) öğretmenin ailelerin yapısal özellikleri ve ebeveynlerin çalışma zamanları gibi konularda da bilgi sahibi olması önemlidir. Öğretmen bu bilgileri edinebilmek için sene başında ailelere bir form gönderebilir, telefon görüşmesi yapabilir veya veli toplantıları düzenleyebilir (Coleman, 1991; Ersoy, 2003; KSDE, 1991) veya daha ayrıntılı ve sağlıklı bilgiler elde edebileceği ev ziyaretleri düzenleyerek bire bir görüşebilir (Aktaş Arnas, 2011).

Öğretmenin daha sonra elde ettiği bu bilgilerden yola çıkarak yıllık eylem planı yapması gerekmektedir. Bu eylem planında her ailenin kültürel özelliklerinin, deneyimlerinin, ihtiyaçlarının, sahip olduğu olanaklarının ve çocuklarının eğitimine ilişkin beklentilerinin diğerlerinden farklı olduğunu bilerek her bir ailenin özelliğine göre farklı etkinliklere yer vermek önemlidir (KSDE, 1991; Coleman, 1997, akt. Ömeroğlu ve Can Yaşar, 2005).

Öğretmenin eylem planını yaparken aile katılımı etkinliklerinde ebeveynlerle paylaşacağı sorumluluğun türünü ve ebeveynlerin rolünün (liderlik, destek, işbirliği) ne olacağını belirlemesi gerekmektedir. Ebeveynin katılımı, sınıf için materyal hazırlama, okul personelinin seçimi ve sınıfa malzeme seçmek için oluşturulan komitelerde görev alma, uzmanlık alanı ile bir konuda sınıf içi etkinliklere katılma gibi çok çeşitli şekillerde olabilir (Coleman, 1991).

Öğretmenin hem dönem içerisinde hem de dönem sonunda gerçekleştirdiği aile katılımı etkinlikleriyle ilgili olarak kısa ve uzun erimli hedeflerine ulaşmış olup olmadığını değerlendirmesi gerekir. Böylece, hedeflerine ulaşmada yararlı olmayan etkinlikleri uygun olacağına inandığı başka etkinliklerle değiştirebilir veya gerekli durumlarda hedeflerini değiştirme yoluna gidebilir. Öğretmen değerlendirmelerini yaparken kendisi dışındaki diğer kaynaklardan da veri toplaması değerlendirmelerin nesnel olmasına yardımcı olacaktır (Ersoy, 2003; Padgett, 2006).

2.1.5. Aile Katılımı Etkinlikleri

Okulöncesi eğitim programlarında ailelerin çocukların eğitimine katılmaları değişik etkinlikler aracılığıyla gerçekleşmektedir. Bu etkinlikler yoluyla aileler hem çocuklarının gelişimlerini takip etmekte hem de onların gelişimlerine destek olabilmektedirler. Aile katılımı etkinlikleri ile ilgili farklı sınıflamalar yapılmıştır. Ancak her bir sınıflamada aile katılım etkinliklerinin bir veya birkaçı sınıflama dışı kalmıştır. Örneğin, Berger (2000, akt. Klein ve Miller, 2008) aile katılım etkinlikleri için ebeveyn ve okul arasında iletişim kurulması gerektiğini belirtmekte ve bu iletişimin tek yönlü ve çift yönlü iletişimden meydana geldiğini ifade etmektedir.

Berger (2000) çift yönlü iletişimin; ev ziyaretleri, ebeveyn toplantıları, bireysel görüşmeler, konferanslar, ebeveynlerin sınıf içi ve dışı etkinliklere katılmaları, teknolojinin kullanımı ve telefon görüşmeleri olduğunu ifade etmektedir. Tek yönlü iletişim şekillerinin ise, haber mektupları, notlar, bültenler, bülten tahtaları, dokümantasyon panelleri, kitapçıklar ve anne baba kütüphaneleri olduğunu belirtmektedir (2000, akt. Klein ve Miller, 2008).

Berger (2000) tarafından yapılan bu sınıflamada, ebeveynlerin evde çocuğun eğitimine katılımı, fotoğraf ve teyp-video kayıtları, sosyal organizasyonlar, ebeveynlerin okula geliş gidiş saatlerinde öğretmenle yaptıkları kısa görüşmeler, dilek/öneri ve makale kutusu, afiş, gelişim raporu ile ebeveynlerin yönetim ve karar verme sürecine katılımı gibi etkinliklerin yer almadığı görülmektedir.

Aral, Kandır ve Can Yaşar (2000), aile katılımını gerçekleştirmede kullanılabilecek etkinlikleri şu şekilde sınıflamışlardır.

- a) Aile ile iletişim kurma etkinlikleri: Selamlaşma, telefon görüşmeleri, bülten ve bülten tahtaları, haber mektupları, kitapçıklar, broşürler, afiş, fotoğraflar, kasetler ve iki yönlü yazışmalar.
- b) Ailelerin programa katılımı: Ailelerin sınıf etkinliklerine katılımı olarak ele alınmış ve aşağıda belirtildiği şekillerde gerçekleştirilebileceği ifade edilmiştir:
 1. Sınıfı ve uygulanan program etkinliklerini gözleme
 2. Evde veya okulda eğitim materyali hazırlama
 3. Dosyalama, kayıt tutma, sınıftaki eşyaların korunması, tamiri, gezi ve diğer etkinliklerde vb. konularda öğretmene yardımcı olma

4. Meslekleriyle veya yetenekleri, hobileri ile ilgili konularda çocuklarla birlikte etkinliğe katılma.
- c) Bilgilendirme toplantıları: Ailelerin çocuk gelişimi ve eğitimi konusundaki bilgi ve becerilerini arttırmak amacıyla düzenlenen toplantılardır. Ailelerin eğitim ihtiyaçları doğrultusunda öğretmenin veya bir uzmanın rehberliğinde konferanslar veya paneller de düzenlenebilir (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2000).

Aral ve arkadaşları tarafından yapılan bu sınıflamada ise, ebeveynlerin evde çocuğun eğitimine katılımı, bireysel görüşmeler, sosyal organizasyonlar, dilek/öneri ve makale kutusu, gelişim raporu gibi etkinliklerin yer almadığı görülmektedir.

Aile katılım etkinlikleri Milli Eğitim Bakanlığı 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda şu şekilde sınıflanmıştır;

1. Aile Eğitim Etkinlikleri: Konferanslar, eğitim toplantıları, eğitim panoları, bireysel görüşmeler.
2. Aile İletişim Etkinlikleri: Telefon görüşmeleri, kitapçıklar ve etkinlik örnekleri, teyp kayıtları, fotoğraflar, duyuru panoları, haber mektupları, yazışmalar, toplu dosyalar, toplantılar, okul ziyaretleri, geliş- gidiş zamanları
3. Ebeveynlerin Eğitim Etkinliklerine Katılımı,
4. Ev Ziyaretleri,
5. Evde Yapılabilecek Etkinlikler,
6. Yönetim ve Karar Verme Süreçlerine Katılım (MEB, 2006).

MEB (2006) tarafından yapılan bu sınıflamada da, sosyal organizasyonlar, dilek/öneri kutusu, bülten, teknolojinin kullanımı gibi etkinliklere yer verilmemiştir. Ayrıca bu sınıflamada ebeveynlerin eğitim etkinliklerine katılımı, sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere katılım olarak ele alınmış, ebeveynlerin evde çocuğun eğitimine katılımına ayrı bir başlık altında yer verilmiştir. Ebeveynlerin sınıf içi ve dışı etkinliklere katılımı ile evde eğitime katılımının tek bir başlık altında toplanması da mümkün olabilir.

Temel, Aksoy ve Kurtulmuş (2010) ise aile katılımı etkinliklerini;

1. Aile Eğitim Etkinlikleri: Konferanslar, eğitim toplantıları.

2. Aile İletişim Etkinlikleri: Telefon görüşmeleri, kitapçıklar, teyp/video kayıtları, fotoğraflar, duyuru panoları, bülten, haber mektupları, yazışmalar, portfolio dosyaları, toplantılar, okul ziyaretleri, geliş- gidiş zamanları, internet, dilek kutuları
3. Ebeveynlerin Eğitim Etkinliklerine Katılımı,
4. Ev Ziyaretleri,
5. Yönetim ve Karar Verme Süreçlerine Katılım olarak sınıflamışlardır.

Temel ve arkadaşları tarafından yapılan bu sınıflamada, broşürlere, sosyal organizasyonlara, bireysel görüşmelere, dokümantasyon panelleri, makale kutuları, anne baba kütüphaneleri gibi bazı aile katılımı etkinliklerine yer verilmediği görülmektedir. Ayrıca Temel ve arkadaşları (2010), ebeveynlerin eğitim etkinliklerine katılımını sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere katılım olarak ele almışlar ve ebeveynlerin katılım programının çocuklarla doğrudan iletişim gerektirmeyen etkinliklerden (materyal hazırlama vb.) rutin etkinliklere ve çocuklarla doğrudan çalışılan etkinliklere (Türkçe, müzik vb.) doğru bir sıra izlemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ebeveynlerin eğitim etkinliklerine katılımında izlenecek aşamalar şu şekilde belirtilmiştir;

- Ebeveynin gözlemci olarak yer alması
- Malzeme hazırlanmasında görev alması
- Sosyal etkinlik ve organizasyonlarda, alan gezileri, açık hava etkinliklerinde öğretmene yardımcı olması
- Sınıfta yeteneğine uygun bir etkinlikte öğretmenle birlikte görev alması
- Hikâye anlatma, pasta yapımı, bir eğitim materyali hazırlanması gibi etkinliği çocuklarla birlikte gerçekleştirmesi
- Sınıfta öğretmen tarafından planlanan bir etkinlikte görev alması
- Yarım gün sınıftaki programa katılması (Temel vd, 2010).

Temel ve arkadaşları tarafından yapılan bu sınıflamada, bazı aile katılım etkinliklerine yer verilmemesinin yanında, ebeveynlerin evde çocuğun eğitimine katılımının ebeveynlerin eğitim etkinliklerine katılımı kapsamında düşünülmediği ancak başka bir başlık altında da ele alınmadığı, sınıflama dışı bırakıldığı görülmektedir.

Yukarıda verilen sınıflamalarda bazı aile katılım etkinliklerinin göz ardı edildiği, bazı aile katılım etkinliklerinin de kapsamının dar kaldığı düşüncesiyle bu araştırma kapsamında aile katılımı etkinlikleri ile ilgili yeni bir sınıflama yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Yeni sınıflama şu şekilde ifade edilebilir:

1. Aile Eğitim Etkinlikleri: Konferanslar, eğitim toplantıları, eğitim panoları, anne baba kütüphaneleri, broşürler, makale kutuları.
2. Aile İletişim Etkinlikleri: Ebeveynlerle yapılan ilk görüşmeler, tanışma toplantıları, okul ziyaretleri, kitapçıklar, aile toplantıları, telefon görüşmeleri, bireysel görüşmeler, okula geliş- gidiş zamanları, haber mektupları, yazışmalar (kısa notlar, defterler, günlükler, dosyalar), teknolojinin kullanımı, bülten, bülten tahtası / duyuru panoları, dokümantasyon paneli, afişler, toplu dosyalar, fotoğraflar, ses ve görüntü kayıtları, dilek kutuları, sosyal organizasyonlar (piknik, açılış kokteyli vs), gelişim raporları
3. Ebeveynlerin Eğitim Etkinliklerine Katılımı: Sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere katılım, evde eğitim etkinliklerine katılım.
4. Mesai (Çalışma) Saatleri Dışında Gerçekleştirilecek Etkinlikler: Ev ziyaretleri
5. Yönetim ve Karar Verme Süreçlerine Katılım

Aile Katılımı Etkinlikleri	
Aile eğitimi etkinlikleri	<ul style="list-style-type: none"> • Konferanslar • Eğitim toplantıları • Eğitim panoları • Anne baba kütüphaneleri • Broşürler • Makale kutuları
Aile iletişim etkinlikleri	<ul style="list-style-type: none"> • Ebeveynlerle yapılan ilk görüşmeler • Tanışma toplantıları • Okul ziyaretleri • Kitapçıklar • Aile toplantıları • Telefon görüşmeleri • Bireysel görüşmeler • Okula geliş- gidiş zamanları • Haber mektupları • Yazışmalar (kısa notlar, defterler, günlükler, dosyalar) • Teknolojinin kullanımı • Bülten • Bülten tahtası / Duyuru panoları • Dokümantasyon paneli • Afişler • Toplu dosyalar • Fotoğraflar, ses ve görüntü kayıtları • Dilek kutuları • Sosyal organizasyonlar • Gelişim raporları
Ebeveynlerin eğitim etkinliklerine katılımı	<ul style="list-style-type: none"> • Sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere katılım • Evde eğitim etkinliklerine katılım
Mesai (çalışma) saatleri dışında gerçekleştirilecek etkinlikler	<ul style="list-style-type: none"> • Ev ziyaretleri
Yönetim ve karar verme sürecine katılım	

Şekil 1. Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı Etkinlikleri

2.1.5.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanabilecek Aile Katılım Etkinlikleri

Burada yukarıda “aile eğitimi etkinlikleri, aile iletişim etkinlikleri, ebeveynlerin eğitim sürecine katılımı, çalışma saatleri dışında gerçekleştirilecek etkinlikler ile yönetim ve karar verme sürecine katılım” başlıkları halinde belirtilen aile katılımı etkinlikleri açıklanmıştır.

2.1.5.1.1. Aile Eğitim Etkinlikleri

Burada araştırma kapsamında yapılan sınıflamada aile eğitimi etkinlikleri başlığı altında değerlendirilen “konferanslar, eğitim toplantıları, eğitim panoları, anne baba kütüphaneleri, broşürler ve makale kutuları” açıklanmıştır.

Konferanslar

Konferanslar, ebeveynlere çocuk gelişimi, ebeveynlikle ilgili konular ve erken çocukluk programlarıyla ilgili bilgi sunmak, farkındalık yaratmak veya öğretmek (MEB, 2006; Catron ve Allen, 2008) amacıyla öğretmen, yönetici veya davet edilen bir konuk tarafından ailelere yönelik verilen bilgilendirme sunumlarıdır (MEB, 2006). Konferanslar, ebeveynlere anne babalığa yönelik çeşitli beceriler kazandırmak ve ailelere yardım etmek amacı ile planlandığından, öğretmenlerin ebeveynlerin çoğunluğunun katılımını sağlamaları kadar ebeveynlerin ihtiyaçlarını önceden belirlemeleri de önemlidir (KSDE, 1991). Bu amaçla öğretmenler, ebeveynlerin seçim yapabilecekleri veya öneride bulunabilecekleri belirli konuların bulunduğu bir ihtiyaç belirleme formu hazırlayıp ebeveynlere gönderebileceği (Catron ve Allen, 2008; Ersoy, 2003) gibi, telefon görüşmeleri veya ev ziyaretleri de yapabilirler. Hazırlanacak ihtiyaç belirleme formunun anlaşılır olması ve çok uzun olmaması, ayrıca ebeveynlerin konferans için uygun olduğunu düşündükleri gün ve zamanı, çocuklarının bakım ihtiyacının karşılanmasını isteyip istemediklerini yazabilecekleri bir bölümünün olması gerekmektedir (Ersoy, 2003; KSDE, 1991).

Konferansın konusu, yeri, zamanı davetiye şeklinde yazılı olarak ebeveynlere duyurulmalıdır. Ayrıca okulun bülten tahtasına konferans afişi de asılabilir ve çocuklarını okula getiren veya okuldan alan ebeveynlerin görmeleri sağlanabilir (Ersoy, 2003; KSDE, 1991). Konferans davetiyelerinin her bir ebeveyne ulaştığından emin olunmalıdır (Ersoy, 2003). Konferansın yapılacağı yerin belirlenmesi ve düzenlenmesi de önemli bir konudur. Konferans yerinin ebeveynlerin kolay ulaşabilecekleri bir yer olması, havalandırma ve aydınlatma gibi fiziksel özelliklerinin uygun değerlerde olması, ebeveynlerin ve konuşmacının birbirlerini görebilecekleri bir oturma düzeninin oluşturulması ve işitsel-görsel teçhizatın bulunması gerekmektedir (Catron ve Allen, 2008; Ersoy, 2003).

Konferans sırasında çocukların bakım ihtiyacının ve konferans yerine ulaşımın sağlanması gerekebilir. Konferans başlamadan önce öğretmenlerin ebeveynleri kapıda karşılaması, konferans öncesinde veya sonrasında ikramlarda bulunulması, ebeveynler için isim etiketlerinin hazırlanması ebeveynlerin kendilerini değerli ve önemli hissetmelerini sağlayabilir (Carlisle vd., 2005; Catron ve Allen, 2008; Tezel Şahin ve Özyürek, 2011).

Konferans sonunda ebeveynlerin sorularını cevaplamak, görüşlerini almak ve bir sonraki konferansın konusunu belirlemek için soru cevap zamanı ayrılabilir (Temel vd., 2010). Konferans bittikten sonra ailelerin katılımlarından dolayı teşekkür notları iletebilir. Bu tür çalışmalar ailelerin sonraki toplantılara katılımını artırıcı nitelikte olmaktadır (Carlisle, vd., 2005). Ayrıca öğretmen çeşitli yöntemlerle (yazılı bir form kullanarak veya sözel olarak) ebeveynlerden konferansı değerlendirmelerini isteyebilir (Catron ve Allen, 2008).

Eğitim Toplantıları

Eğitim toplantıları, ebeveynlerin katılımını sağlamak açısından çok önemlidir ve bir planlama içerisinde yapılmalıdır (Temel vd., 2010). Eğitim toplantıları aracılığıyla ebeveynlerin çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili bilgilerinin artırılması ve anne babalık yeteneklerinin desteklenmesi sağlanabilir (Ömeroğlu ve Can Yaşar, 2005). Eğitim toplantıları ebeveynlerin içinde buldukları durumun sadece kendilerine özgü olmadığını, diğer ebeveynlerin de çocuklarıyla ilişkilerinde benzer problemleri yaşadıklarını anlamalarını, karşılaşılabilecekleri olası sorunları önleme ve ortadan kaldırmada kullanabilecekleri çözüm yolları hakkında bilgi edinmelerini sağlamak açısından yararlı olmaktadır. Eğitim toplantılarının öğretmenler açısından da yararları vardır. Bu yararlar, öğretmenlerin zamandan ve emekten tasarruf etmesi anlamına gelen aynı anda birden fazla ebeveyne ulaşma, zamanı verim kullanma ve ebeveynlerin deneyimlerinden yararlanma şeklinde açıklanabilmektedir (Temel vd., 2010).

Eğitim Panoları

Eğitim panoları, ebeveynlerin rahatlıkla görebilecekleri bir alanda, bir konu başlığı belirlenerek, o konuyla ilgili makaleler, şiirler, gazete haberleri, fotoğraflar kullanılarak dikkati çekecek şekilde hazırlanmış, kolay okunabilir özellikteki panolardır. Ebeveynlerin ilgilerini ve dikkatlerini panolara çekmede, ele alınan konuyla

ilgili hazırlanan başlık önem arz etmektedir. Panoda konu ile ilgili broşür, el kitabı, el ilanı gibi basılı materyaller kullanılarak konu daha da geliştirilebilir. Eğitim panoları ile çocuklarını bırakmaya veya almaya geldiklerinde okulda buldukları kısa süre içerisinde ebeveynlerin panodaki dokümanları okuyup bilgilenmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2006).

Anne Baba Kütüphaneleri

Okul öncesi eğitim kurumlarında okul girişinde uygun bir bölümde, personel çalışma odasında veya ebeveyn-öğretmen görüşme odasında, ebeveynlerin ihtiyaç duyabilecekleri çocuk gelişimi ve eğitimiyle, ebeveynlik ve aile ilişkileriyle ilgili kaynak kitapların, dergilerin, makalelerin, broşürlerin, videoların, çocuklara uygun öykü kitaplarının bulunduğu bir bölüm hazırlanarak ebeveynler için bir kütüphane oluşturulabilir (Catron ve Allen, 2008; Kandır ve Ersoy, 2003; Ömeroğlu vd., 2003). Anne baba kütüphanesi sınıfın bir köşesine bir masa ve küçük bir bülten tahtasıyerleştirilerek (Brewer, 2004) veya çocukların dolaplarının üzerine bir raf yerleştirilerek sınıfta da oluşturulabilir. Öğretmen kütüphanede bulunan kaynakları çocuk edebiyatı ürünleri ve evde ebeveyn ve çocukların birlikte okumaları için çocuklar tarafından hazırlanmış kitapları da içerecek şekilde çeşitlendirmelidir (Catron ve Allen, 2008).

Broşürler

Okul ve öğretmenler tarafından ebeveynleri ilk yardım, beslenme, iletişim, çocuklarda davranış değiştirme, kitap ve oyuncak seçimi gibi çeşitli konularda bilgilendirmek amacı ile broşürler hazırlayarak ebeveynlere gönderilebilir (Ersoy, 2003). Broşürde, ailelere verilen mesajların ve bilgilerin kısa, basit, anlaşılır ve uygulanabilir olması, konularla ilgili görsel öğelerin bulunması ebeveynlerin ilgisini çekme konusunda önemlidir. Zaman zaman sağlık ve eğitim kurumları tarafından aşı, hastalıklar gibi sağlık ile ilgili konularda hazırlanmış olan broşürler de kullanılabilir. Bütün ailelere hazırlanan broşürlerin ulaşması önemlidir (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2002; Ömeroğlu ve Can Yaşar, 2005).

Makale Kutusu

Makale kutusu ebeveynlere ihtiyaç duydukları konulara ilişkin güncel bilgi sağlamada oldukça önemlidir (Aydoğan, 2010). Bu nedenle makale kutusuna konulacak makalelerin belirlenmesinde, ebeveynlere gönderilen ihtiyaç belirleme formundan, ebeveynlerle yapılan telefon görüşmelerinden veya ev ziyaretlerinden elde edilen bilgilerden yararlanmak faydalı olacaktır. Ebeveynlerin ilgisini çekebilecek güncel makalelerin her birinden 5-10 tane olacak şekilde çoğaltarak bu kutulara yerleştirilebilir. Okula çocuklarını getirmek ve götürmek için gelen anne babalar makale kutusunda ilgilerini çeken makaleleri geri getirme zorunluluğu olmaksızın alarak eve götürebilirler (Ersoy, 2003; Aktaş Arnas, 2011).

2.1.5.1.2. Aile İletişim Etkinlikleri

Aile iletişim etkinlikleri başlığı altında “ebeveynlerle yapılan ilk görüşmeler, tanışma toplantıları, okul ziyaretleri, kitapçıklar, veli toplantıları, telefon görüşmeleri, bireysel görüşmeler, okula geliş- gidiş zamanları, haber mektupları, yazışmalar, teknolojinin kullanımı, bülten, bülten tahtası, dokümantasyon paneli, toplu dosyalar, fotoğraflar, ses ve görüntü kayıtları, dilek kutuları, sosyal organizasyonlar (piknik, açılış kokteyli vs) ve gelişim raporları” açıklanmıştır.

Ebeveynlerle Yapılan İlk Görüşmeler

Ebeveynlerin okul ile ilk iletişimleri, genellikle çocuk okula başlamadan önce ebeveynlerin okulun felsefesi ve programı hakkında bilgi almak için okulu ilk ziyaret ettiklerinde veya ebeveynlerle okul arasında yapılan ilk telefon görüşmesi ile başlamaktadır. Okul ile ebeveynler arasında ilk görüşme eğitim dönemi başladıktan sonra yapılacaksa ebeveynleri okula davet etmek, onların öğretmenleri ve sınıftaki çocukları gözlemlemeleri için bir fırsat olacaktır (Bundy, 1991).

İlk görüşmede okul yönetimi ve öğretmenler çocuk ve ebeveynler hakkında ön bilgiler edinirken (Tezel Şahin ve Özyürek, 2010) ebeveynlerde de okul yönetimi ve öğretmenlerle ilgili ilk izlenimler oluşmaktadır. İlk görüşmenin sıcak ve samimi bir ortamda gerçekleşmesi, okul ile aile arasında olumlu ilişkinin başlangıcını oluşturmaktadır. Çocuklarının başarısı veya herhangi bir problem davranışı hakkındaki endişeler ortaya çıkmadan önce program veya sınıf kurallarını ebeveynlere tanıtmak ve anlatmak için yılın erken dönemlerinde yapılan ilk görüşmeler, öğretmene daha sonra

ihtiyaç duyulduğunda ebeveynlerle daha rahat iletişim kurma ve onların gönüllü desteğini alma fırsatı verir (Jones ve Jones, 2007).

Tanışma Toplantıları

Ebeveynlerle toplanmak ve kaynaşmak için uygun fırsatlar olan tanışma toplantıları, okul açılmadan veya okulun açıldığı ilk günler gerçekleştirilebilir. Tanışma toplantıları her bir sınıf için ayrı ayrı düzenlenebileceği gibi okul olarak da düzenlenebilir (Bundy, 1991). Bu toplantılarda okul yöneticileri veya öğretmen tarafından okulun fiziksel özellikleri, uyulacak kurallar, okulun işleyişi, ilkeleri, okulda görevli personel, öğretimle ilgili benimsenen yaklaşım ve ebeveynlerden beklentiler gibi konularda tanıtıcı bilgiler verilmektedir (Bundy, 1991; Jones ve Jones, 2007).

Okul ziyaretleri

Okul ziyaretleri ebeveynlerin program etkinliklerini ve okulun eğitim politikasını anlamaları açısından çok önemlidir. Çocuklar okula başlamadan önce ebeveynlerin okulu ziyaret etmeleri, ebeveynlerin okulun işleyişinin, okulda yapılan çalışmaların, uyulması gereken kuralların neler olduğunu öğrenmesi, çocuklarının yıl boyunca eğitim görecekleri ortamları görmesi okul hakkındaki merak ve endişelerini giderebileceği gibi eğitim süreciyle ilgili olarak daha fazla bilgi edinmelerini sağlayacaktır. Ebeveynlerin düzenli aralıklarla okulu ziyaret etmeleri zor olduğundan öğretmenler ebeveynler için uygun zamanları belirleyerek okulda kardeşler günü, büyükanne/büyükbabalar günü gibi özel ziyaret günleri planlayabilirler. Özel günlerde ebeveynlerin okulu çocuklarıyla birlikte ziyaret etmelerine olanak verilmelidir (MEB, 2006; Temel, 2008).

Kitapçıklar

Okul açılmadan önce ebeveynlere okulu tanıtan bir kitapçık sunmak iyi bir iletişimin başlangıcı olabilir. Bu kitapçıklarda okulun eğitim felsefesi, amaçları, okulun ve sınıfların fiziksel özelliklerinin, okulda uygulanan eğitim programının ve çalışanların tanıtımı, günlük uygulanan rutin etkinlikler, çalışma takvimi, okulun iletişim bilgileri, acil durumlarda yapılacaklar, ana ve ara öğünler hakkında bilgiler yer alabilir. Bu kitapçıklar okulun açıldığı ilk günlerde ebeveynler için oldukça yararlı olmaktadır (Brewer, 2004; Bundy, 1991; Hornby, 2000; KSDE, 1991).

Okulu tanıtan kitapçıklar dışında, ebeveynleri çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda bilgilendirmek amacıyla da kitapçıklar hazırlanabilir (Hornby, 2000; KSDE, 1991). Gönderilen kitapçıklar ebeveynlerin günlük yaşamlarında kullanabileceği ve ev ortamında çocuğunun eğitimine katkıda bulunabileceği pratik bilgiler içerebilir (Ömeroğlu ve diğerleri, 2006).

Aile Toplantıları

Aile toplantıları, öğretmenlerin ebeveynlerle iletişim kurmak için en çok tercih ettikleri aile katılımı etkinliğidir (Hornby, 2000). Okulun ilk günlerinde ebeveynlere okulun sistemi, politikası ve okulda uygulanan eğitim programı hakkında bilgi vermek amacıyla aile toplantısı yapılırken, yılın ilerleyen zamanlarında toplantıların içerikleri değişebilir. Bu toplantılar, ebeveynlerin çocuklarıyla ilgili bilgi alıp vermelerinin ve öğretmenler ile ebeveynlerin birbirlerini tanımalarının ve paylaşımında bulunmalarının en iyi yollarından biridir (Catron ve Allen, 2008). Bu tür toplantıların yılda birkaç kez düzenlenmesi gerekmektedir. Bilgi paylaşılırken öğretmen ve ebeveynler karşılıklı olarak ev ve okul ortamındaki deneyimlerini de rahat bir ortamda paylaşabilirler (Catron ve Allen, 2008).

Aile toplantılarına ebeveynlerin katılımını arttırmak için toplantıların çok iyi planlanması gerekmektedir. Yapılacak toplantının zamanına karar verirken ebeveynlerin de görüşlerinin alınması katılımı arttıracaktır. Öğretmen ebeveynlere göndereceği bir form ile veya yapacağı telefon görüşmeleri veya ev ziyaretleri ile ya da okula geliş gidiş zamanlarında ebeveynlerle görüşerek uygun oldukları zaman dilimlerini öğrenebilir. Ebeveynlerden çoğunluğunun uygun bulunduğu zamanlarda toplantı gerçekleştirilebilir. Yine de toplantıya katılmayan ebeveynler olursa öğretmen onların katılabilecekleri zamanlarda ikinci bir toplantı düzenleyebilir, bu mümkün değilse toplantıya ilişkin notları okul web sitesinde paylaşabilir, haber mektupları aracılığıyla ebeveynlere ulaştırabilir (Aktaş Arnas, 2011).

Düzenlenen aile toplantılarının toplantı tarihinden en az iki hafta önce bir davetiye gönderilerek ebeveynlere duyurulması, ebeveynlerin toplantıya katılabilmeleri için kendi programlarını ayarlamaları açısından önemlidir. Toplantı davetiyesinde toplantının amacının, toplantının yapılacağı yerin, toplantı saatinin ve toplantıya ayrılan sürenin belirtilmesi gerekmektedir. Toplantıdan bir iki gün önce de ebeveynlere bir

hatırlatma notu göndermek ebeveynlerin kendilerinin önemsendiklerini ve toplantıya katılımlarının istendiğini düşünmelerini sağlayacaktır (Hornby, 2000).

Hem öğretmenin hem de ebeveynlerin toplantı öncesinde hazırlık yapmaları önemlidir. Öğretmenler çocukların güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek, onların çalışmalarından ve anekdot kayıtlarından örnekler seçerek toplantıda ebeveynlere sunarak çocuklarının gelişimleri hakkında onları bilgilendirirler. Ebeveynler de toplantıda öğretmene sormak istedikleri soruları not ederek, toplantının amacına yönelik gözlemlerini kaydederek toplantıya hazırlık yapabilirler (Catron ve Allen, 2008; Hornby, 2000; KSDE, 1991; Warner ve Sower, 2005).

Ailetoplantılarına daha fazla ebeveynin katılımını sağlamanın bir yolu da toplantı sırasında çocukların bakım sorununa çözüm üretmektir. Bazı ebeveynler çocuklarını bırakacakları yer olmadığı için toplantıya katılamamaktadırlar. Okul yönetimi okuldaki bir sınıfı toplantı boyunca çocukların zaman geçirmesi için ayarlayabilir ve okul öğretmenlerinden birini çocuklarla ilgilenmesi için görevlendirebilir (Aktaş Arnas, 2011). Öğretmen toplantı sonunda ebeveynlerden toplantıya ilişkin değerlendirmelerini yazılı veya sözlü olarak alabilir (Catron ve Allen, 2008; Hornby, 2000).

Telefon Görüşmeleri

Yüz yüze görüşmelerin gerçekleşemediği durumlarda sık kullanılan bir iletişim yolu telefon görüşmeleridir (Knopf ve Swick, 2008). Bu görüşmelerin etkili olabilmesi, telefon görüşmelerinin sadece problem durumları iletmek amacıyla değil, çocukların ve ebeveynlerin ihtiyaç duyduğu durumlarda ve olumlu duyguların paylaşılması amacıyla da gerçekleştirilmesine bağlıdır (Brewer, 2004; Çağdaş ve Seçer, 2006; Hornby, 2000). Telefon görüşmelerinde sorunlar tartışılmamalı, sorun belirtilip bireysel görüşmeler için planlama yapılmalı, sorunlar bireysel görüşmelerde yüz yüze konuşulup, ebeveynler ile birlikte çözümlenmelidir (Çağdaş ve Seçer, 2006; Ersoy, 2003; Tezel Şahin ve Özyürek, 2010). Telefonda çocuk hakkında bilgi verilmeli ve olumlu yorumlarda bulunulmalıdır (MEB, 2006).

Telefon görüşmeleri, anne babalar tarafından memnunlukla karşılanan bir iletişim yoludur. Öğretmenin anne-babalarla kurduğu kısa süreli; fakat olumlu olan bu ilişki aileleri rahatlatmaktadır (Hildebrand, 1981). Telefonla görüşme yapabilmek için hem ebeveyn açısından hem de öğretmen açısından uygun zamanlar tercih edilmeli ve

kısa görüşme şeklinde planlama yapılmalıdır (McLoughlin, 1987). Telefon görüşmelerinin dezavantajı görüşme sırasında duyguları ve sözsüz olarak iletilen mesajları anlamanın çok zor olmasıdır. Telefon görüşmelerinde karşı tarafın sadece söylediklerini duyarız, sözsüz iletilerini alamayız ve bu nedenle bazen yanlış anlamalar ve yorumlamalar söz konusu olur (Çağdaş ve Seçer, 2006).

Öğretmen ebeveynlerin telefon listesini yapıp tüm ebeveynlere dağıtarak telefon zinciri yoluyla duyuruların hızla yayılmasını sağlamakla birlikte ebeveynler arasındaki ilişkilerin artmasına da yardımcı olur (Şahin ve Ünver, 2005).

Bireysel Görüşmeler

Bireysel görüşmeler, ebeveyn ve öğretmenler arasında daha önceden belirlenen bir zaman diliminde meydana gelen görüşmeler olmakla birlikte, her zaman önceden planlanmayıp ebeveyn ve öğretmenin ihtiyaç duyduğu herhangi bir zamanda da gerçekleşebilir (Aktaş Arnas, 2002; Metin vd., 1993). Öğretmen zamanı yoksa bile görüşme için zaman yaratmalıdır. Öğretmenin ebeveyne zaman ayırması, öğretmen ve ebeveyn arasında gerekli olan dostça ilişkiyi oluşturur (Warner ve Sower, 2005).

Öğretmen ve ebeveynler bireysel görüşmeleri birlikte planlayıp, görüşme için ortak bir gün ve saate karar verebilirler. Görüşmenin sağlıklı geçebilmesi için öğretmenin ebeveynlerin kendilerini rahat hissetmelerini sağlaması, onların seviyesine uygun konuşması gerekmektedir. Öncelikle çocuğun olumlu ve güçlü yönlerini vurgulaması, ebeveynlerin sorunlarını dinlemesi, onların soru sormalarını sağlaması, ebeveynlerle öğretmen arasında sağlıklı bir iletişim kurulmasını sağlayacaktır. Öğretmenin ebeveynlere var olan sorunla ilgili çözüm önerilerini sorması ve anne babaya evde çocuklarına nasıl yardım edebilecekleri ile ilgili önerilerde bulunması, çocukların eğitiminde ebeveynleri eğitim sürecinde birlikte çalışılacak ortaklar olarak gördüğünün bir işaretidir (Ersoy, 2003).

Okula Geliş Gidiş Zamanlarındaki Kısa Görüşmeler

Aile iletişim etkinliklerinden biri olan okula geliş gidiş zamanları ebeveynlerle iletişim açısından önemli fırsatlardır. Çocukların birçoğu ebeveynleri tarafından okula getirilip götürülürler ve bu sırada ebeveynler öğretmenle görüşme fırsatı yakalayabilirler (Aktaş Arnas, 2011). Bu görüşmelerde çocuğun okuldaki o günü, sınıfta uygulanan program ve etkinlikler konusunda ebeveynler bilgilendirilebilir, evde

yapabilecekleri etkinlik önerileri verilebilir ve ebeveyn de çocuğun evde yaşadıkları hakkında öğretmeni bilgilendirebilir. Özellikle yoğun iş temposu nedeniyle okuldaki etkinliklere katılamayan ebeveynler için bu zaman diliminde öğretmenle yapılan kısa görüşmeler oldukça önemlidir (Aktaş Arnas, 2011; Bundy, 1991; Temel vd., 2010).

Haber Mektupları

Haber mektubu, yıl boyunca belirli aralıklarla okuldaki gelişmeleri, planlamalar ve etkinlikleri, sınıftaki günlük olayları ebeveynlerle paylaşmak ve aynı zamanda onları programa katılmaya ve desteklemeye davet etmek amacıyla yaygın şekilde kullanılan araçtır (Aral vd., 2000; Brewer, 2004; Bundy, 1991; Hornby, 2000; KSDE, 1991).

Öğretmen gönderdiği haber mektupları ile ebeveynleri çocuk ve okul hakkında düzenli olarak bilgilendirir. Böylece ebeveynler çocuğun okuldaki yaşantısı, sınıfta gerçekleştirilen etkinlikler, yaşanan olaylarla ilgili bilgi sahibi olur. Ebeveynler de çocuğun okul dışındaki yaşantısı hakkında bilgilendirmek için öğretmene haber mektubu gönderebilirler (Bundy, 1991; Catron ve Allon, 2008; Love, 1996). Haber mektuplarında öğretmen; çocuğun o gün ilk kez başarabildiği bir davranışı, okulda öğrenilenleri pekiştirmek amaçlı evde çocukla yapabilecekleri etkinlik örneklerini, okulda gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin bilgi ve fotoğrafları, önerdiği kitapları ebeveynlerle paylaşabilir ve okulda yapılacak proje çalışmaları hakkında onları bilgilendirebilir (Ersoy, 2003; Ömeroğlu ve Can Yaşar, 2005).

Öğretmen haber mektubu yazarken, ebeveynlerin anlayabileceği şekilde sade ve açık bir dil kullanmaya, çok uzun olmamasına, el yazısı ile yazılacaksa okunaklı şekilde yazılmasına, ilgi çekici olması için her bir mektubun farklı bir biçim ve nitelikte yazılmasına dikkat ederse ebeveynlerin haber mektubunu okuma olasılıkları artacaktır. Aynı zamanda haber mektubunu kimin hazırladığının belirtilmesi önemlidir. Öğretmen haber mektubunu çocuk sayısı kadar çoğaltıp ebeveynlere gönderirken her bir mektubun üzerine çocuğa ait kişisel notlar da ekleyebilir (Brewer, 2004; Ersoy, 2003; Jones ve Jones, 2007).

Ailelerle Yapılan Yazışmalar

Aile iletişim etkinlikleri kapsamında değerlendirilen aile katılım etkinliklerinden biri olan yazışmalar içerisinde farklı kaynaklarda “kısa notlar, defterler, günlükler ve dosyalar” şeklinde ifade edilen yöntemler değerlendirilmiştir.

Okuldan aileye ve aileden okula olmak üzere iki yönlü bir süreç olan yazışmalar okul ile aile arasında iletişimi sağlayan önemli araçlardır (Ersoy, 2003; MEB, 2006). Öğretmen ve ebeveynlerin karşılıklı yazıştıkları bu notlar, ev ile okul arasında olumlu ilişkinin gelişmesi için mükemmel fırsatlar sağlayabilir. Öğretmen ebeveynlere onlardan yardım istemek, öneriler sunmak, bir konferansı veya toplantıyı duyurmak, eğitim süreci hakkında bilgilendirmek, gelecekle ilgili planlarını tartışmak için notlar gönderebilir. Bazen bu notlar bir problem konusunda ebeveynleri bilgilendirmek için de yazılabilir (Lemlech, 1999). Bu tür olumsuz mesajlar içeren kısa notlar, ebeveynlere öğretmenin onların çocuğu ile ilgilendiği ve yeteneklerinin, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olduğu mesajını ilettiği için ebeveynleri memnun eder (Aktaş Arnas, 2011).

Bazı okul öncesi eğitim kurumlarında okul ile ev arasındaki iletişimde defter veya günlük kullanılmaktadır. Bu durumda öğretmen her çocuk için ayrı bir defter tutmalı, her çocuğun defterine aktivitelerini, başarılarını ve varsa sorunlarına ilişkin kısa notlar yazmalı ve haftada, iki haftada veya ayda bir çocuğun defterini eve göndermelidir. Yazışma defterinde ebeveynlerin görüşlerini belirtecekleri bir yer ayrılmalıdır (Çağdaş ve Seçer, 2006). Aile ve okul arasındaki bu tür yazışmalarda defter ve günlüklerin yanı sıra dosyalar da kullanılabilir. Dosyalara öğretmen zımba ile deldiği not kâğıtlarını takar. Haftanın sonunda öğretmen kâğıdın sol tarafına ebeveynlerin görmeleri için duyuruları, haberleri, evde ebeveynlerin çocukları ile yapabilecekleri etkinlikleri anlatan bir yazı yazar. Hafta içinde sınıfta yapılan etkinlik örnekleri de dosyaya iliştilir. Ebeveynler öğretmenin notunu okuduktan sonra notun yanına kendi yorumlarını yazabilirler (Hornby, 2000).

Teknolojinin Kullanımı

Değişen ve gelişen teknoloji şartlarıyla birlikte velilerle kurulan bir diğer iletişim yolu ise elektronik postadır. Günümüzde artık hemen her okulun bir web sitesinin olması bu iletişim yolunu daha da yaygınlaştırmaktadır. Öğretmen her gün yapılan etkinlikler ve ebeveynlerin bu etkinlikleri evde nasıl pekiştireceği vb. ile ilgili ebeveynleri bilgilendirmek için sesli mesajlar veya e-postalar kullanabilmektedir. Ayrıca okulların web sitelerinden okul hakkında daha fazla bilgi öğrenilebilmektedir (Brewer, 2004).

Elektronik posta kullanımı öğretmenlere ve ebeveynlere “aynı zamanda aynı mekânda bulunma zorunluluğunu ortadan kaldıran” bir iletişim fırsatı sağlamaktadır

(Graham-Clay, 2005). Ancak elektronik posta eş zamanlı bir iletişim şekli olmadığından, iletişim kurmada bu yolu tercih eden öğretmen ve ebeveynler iletişimde bazı sorunlar yaşayabilirler. Mesajların düzenli olarak takip edilememesi, gönderilen mesajların öğretmen veya ebeveynler tarafından aynı anda okunup cevaplanamaması, öğretmen ve ebeveynlerin sık sık elektronik posta adresi değiştirmesi ve mesaj kutusunun dolu olması nedeniyle mesajın taraflara ulaşmaması yaşanabilecek sorunlardır (Lunts, 2003).

Bülten

Aile iletişim etkinliklerinden bir diğeri de bültenlerdir. Bültenler ile ebeveynlere çocukların yaptıkları etkinlikler, öğrendikleri oyunlar, şarkılar, şiirler, yaptıkları geziler, etkinlik fotoğrafları, sınıftaki olaylar (sınıf içi etkinliğe ebeveyn katılımı, sınıfa herhangi bir konuda uzman birinin konuk olarak gelmesi gibi) hakkında bilgi verilebilir. Ayrıca gerçekleştirilmesi planlanan etkinlikler ve ebeveyn eğitimi ile ilgili bilgiler ve ebeveynlerin çocukları ile yapabilecekleri etkinlik ve oyun örnekleri verilebilir. Bültenler düzenli olarak haftalık veya aylık hazırlanabilir ve çocuk sayısı kadar çoğaltılarak tüm ebeveynlere verilmelidir (Brewer, 2004; Catron ve Allen, 2008; Ersoy, 2003; Hornby, 2000; Ömeroğlu vd., 2003).

Bülten Tahtası (Duyuru Panoları)

Bülten tahtası, ebeveynler için eğitim programlarını, okul ve sınıfla ilgili haberleri, duyuruları, çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili bilgileri, okulda görevli personelin telefon numaralarını, çocukların sanat çalışmalarını, çocukların yaptıkları etkinliklere ve özel günlerine ilişkin fotoğraflarını, sınıfta yaşanan olaylar hakkında kısa notları, yemek menülerini üzerinde barındıran panolardır (Brewer, 2004; MEB, 2006; Temel vd., 2010). Bülten tahtası genellikle tek yönlü iletişim aracı olarak kullanılmakla birlikte iki yönlü iletişim amacıyla da kullanılabilir. Bülten tahtasına ebeveynler de birbirleri ile iletişim kurmak için mesajlar asabilirler (Brewer, 2004; Bundy, 1991; Catron ve Allen, 2008).

Ebeveynlerin sınıfı ziyaret ettiklerinde hazırlanan panoları inceleyebilmeleri için bülten tahtası ilgi çekici ve düzenli olmalı, ebeveynlerin rahatça görebilecekleri ve okuyabilecekleri bir yere asılması gerekmektedir. Ebeveynlerin ilgisini çekmek için

bülten tahtasının içeriğinin düzenli olarak değiştirilmesi ve ebeveynlerin değişikliği fark edecekleri şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Ersoy, 2003; KSDE, 1991).

Dokümantasyon Paneli

Aile iletişim etkinlikleri kapsamında ele alınan bir diğer aile katılımı etkinliği de dokümantasyon panelleridir. Dokümantasyon panelleri çocukların okulda neler öğrendiklerini ebeveynlere sunmak için kullanılacak yollardan biridir. Ebeveynler dokümantasyon panellerini inceleyerek çocuklarının sınıfta öğrendiklerini, yaptıklarını gözlemleme ve takip etme fırsatı bularak sınıfta gerçekleştirilen öğrenme etkinliklerine farkındalık geliştirebilirler. Bu panolar çocukların etkinlik örneklerini ve fotoğraflarını, öğretmenin çocuklara ilişkin gözlem notlarını, çocukların yaptıkları ürünleri, çocuklara ilişkin anekdotları, akademik kaynaklardan alınan bilgileri içermektedir (Brown-DuPaul, Keyes ve Segatti, 2001; Klein, 2008).

Dokümantasyon panelleri, eğitimsel amaçlı kullanıldıkları için bülten tahtası veya sanat panolarından farklıdır. Ebeveynlere çocuklarının eğitimsel süreçlerini takip etme fırsatı verir ve bu nedenle bülten tahtasından daha önemlidir ancak onun kadar çekici ve göz alıcı değildir (Klein, 2008). Dokümantasyon panellerinin en sık kullanıldığı alanlardan biri sınıf veya okul genelinde yapılan proje çalışmalarının sergilenmesi gelmektedir. Öğretmenler bu panolarda çocukların proje çalışmalarına ilişkin yazıları (projenin amacı, aşamaları, nasıl ortaya çıktığı), proje sürecinde çocukların yaptıkları ürünleri ve sürece ilişkin fotoğraf ve resimleri sergileyerek ebeveynlerin süreçle ilgili bilgilenmelerini sağlayabilirler. Öğretmenler ayrıca proje çalışmasında projeye ilişkin belgeleri, eğitimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine ilişkin gözlemlerini ve notlarını da panelde sergileyebilir. Öğretmenler ve ebeveynler böylece çocukların ilgilerini, gelişim ve beceri düzeylerini, problem çözme stratejilerini anlayabilirler (Klein, 2008).

Afişler

Afişler ebeveynlere verilmek istenen önemli mesajları vermek amacıyla kullanılabilir. Bu amaçla kullanılacak afişlerde ana mesajla birlikte bu mesajı destekleyen resimler de bulunmalıdır. Öğretmen tarafından hazırlanan afişler okulun giriş kapısına veya giriş kapısının yakınına yerleştirilen bülten tahtasına asılabilir (Tezel Şahin ve Özyürek, 2010). Afişler; öğretmen tarafından hazırlanabileceği gibi çocuklarla

birlikte de hazırlanabilir, hem bilgisayar ortamında hem de artık materyaller kullanılarak da hazırlanabilir ve ebeveynlerin ilgisini sürekli kılmak için belirli aralıklarla değiştirilmesi gerekir (Aktaş Arnas, 2011).

Toplu Dosyalar

Toplu dosyalar, çocuğun tüm gelişim kayıtlarını, yapılan gözlem kayıtlarını, yaptığı etkinlikleri kapsayan geniş bir gelişim takip dosyasıdır. Toplu dosyalar, çocuğu daha iyi değerlendirmek amacıyla gelişim takibine yönelik kontrol listelerini, gözlem kayıtlarını, derecelendirme ölçeklerini, test verilerini, çocuk ve aileye ilişkin görüşme verilerini, bilgi formlarını, raporları, öğretmenin görüşlerini ve değerlendirmelerini içermelidir (Temel vd., 2010). Ayrıca çocukların yaptıkları çeşitli etkinlik örnekleri tarihleri düzenli olarak sıralanmış şekilde dosyalara yerleştirilebilir. Gözlem kayıtları ve anekdotlar, çocuğun davranışlarını ve gelişimini dönemler boyunca izleme amacıyla kullanılabilir (MEB, 2006).

Fotoğraflar, Ses ve Görüntü Kayıtları

Öğretmenlerin ebeveynlerle etkili iletişim kurmada yararlanabileceği aile katılımı etkinliklerinden biri de fotoğraflar, ses ve görüntü kayıtlarıdır. Öğretmenler okul ve sınıfta çocukların gelişimlerini yansıtacak durumları, önemli olayları, yapılan etkinlikleri, çocukların akranları ve yetişkinlerle aralarında geçen ilginç konuşmaları fotoğraf, ses veya görüntü kayıt cihazları ile kaydedebilirler. Öğretmenler çocukların söylediği şarkıları, parmak oyunlarını, anlattığı hikâyeleri, okulda yapılan etkinlikleri (sınıf gezisi, drama, müzik vs) kaydedebilir ve bu kayıtları ailelere gönderebilir (Ersoy, 2003; Tezel Şahin ve Özyürek, 2010).

Öğretmen tarafından çekilen fotoğraflar panolarda sergilenebilir ya da bir albüm oluşturularak ebeveynlere armağan edilebilir (Aral ve diğerleri, 2000; MEB, 2006). Fotoğrafların panoda sergilenmesi veya ses ve görüntü kayıtlarının yanı sıra fotoğrafların da albüm oluşturularak evlere gönderilmesi, özellikle de okula çok fazla gelemeyen ebeveynlerin kurumun programı hakkında bilgilendirilmelerine, aynı zamanda çocuklarının gelişimlerini izleme ve değerlendirmelerine yardımcı olur. Programda yer alan etkinlikleri görmeleri, bu etkinlikler için evde de çocuklarına imkan hazırlamalarını sağlar (Çağdaş ve Seçer, 2006).

Dilek Kutuları

Okul ve aile arasında çift yönlü iletişimin sağlanmasında dilek ve öneri kutuları önemli bir yere sahiptir ve ebeveynlerin okul, okul hizmetleri, eğitim programları ve çocuklarıyla ilgili her konuda görüş ve düşüncelerini, dilek, istek ve önerilerini okul yönetimine iletmelerini sağlamaktadır. Okulda tüm ebeveynlerin görebileceği bir yere yerleştirilen dilek kutusu ile ebeveynler sözel olarak dile getiremedikleri duygu ve düşüncelerini yazıya dökerek daha rahat bir şekilde ifade etme fırsatını bulurlar. Belirli aralıklarla dilek kutusuna atılan bu mesajlar öğretmenler ve okul yönetimi tarafından değerlendirilmelidir. Okul yönetimi veya öğretmen ebeveynlerin dilek ve önerilerini değerlendirdikten sonra verilecek dönütleri haber mektubu ile ebeveynlere açıklayabileceği gibi bülten tahtasında veya toplantılarda da açıklayabilir (Aydoğan, 2010; Bundy, 1991; Tezel Şahin ve Özyürek, 2010).

Sosyal Organizasyonlar

Sosyal organizasyonlar ev ile okul arasındaki engelleri ortadan kaldırmaya yardım edebilir ve özellikle çocuklarını okula yeni başlayacak olan ebeveynler ve geçmişte aile katılımı az olan okullar için önemli bir aile katılımı etkinliğidir. Sosyal organizasyonlar, okulda düzenlenen gösterilere katılma, ebeveynlerin sınıfta yapılanları incelemeleri için okula davet edilmeleri, açılış partisi, geziler ve yemek organizasyonlarıdır (Hornby, 2000). Bunların dışında öğretmen ebeveynleri kahve içerek sohbet etmek için okula veya başka bir mekana davet edebilir (Bundy, 1991).

Sosyal organizasyonların başarılı olması için ebeveynlere kendi çocukları tarafından hazırlanan ve kendileri için yazılmış davetiyeler organizasyondan en az iki hafta önceden gönderilirse ebeveynlerin kendi programlarında gereken ayarlamaları yapmalarına fırsat sağlanmış olur. Bu tür organizasyonlara ebeveynlerin katılımının önündeki iki büyük engel ulaşım ve çocukların bakım sorunudur. Ulaşım sorunu için okul yönetiminin ebeveynleri organizasyonun gerçekleştiği mekana götürüp getirecek bir servis aracı ayarlaması ebeveynlerin katılımını arttıracaktır. Çocukların bakımı için bir görevli ayarlama veya çocukların da ebeveynleriyle birlikte katılabilecekleri etkinlikler hazırlama da katılımı arttıracaktır (Hornby, 2000). Sıcak bir karşılama atmosferi yaratma, ortamın ebeveynlerin birbirlerini tanımalarına fırsat verecek şekilde düzenlenmesi, yiyecek ve içecek ikramında bulunulması, etkinliğin sonunda

ebeveynlerin etkinlikle ilgili görüş ve önerilerinin alınması da sosyal organizasyonların başarılı olmasında etkilidir (Hornby, 2000).

Gelişim Raporları

Gelişim raporları öğretmenler ve ebeveynler için bir iletişim aracıdır ve okullar tarafından yaygın olarak kullanılmaktadır. Bir gelişim raporunda çocuğun güçlü ve zayıf olduğu yönler dürüstçe belirtilmelidir. Ebeveynler gelişim raporu aracılığıyla çocukların okuldaki süreçleri, gelişimleri ve büyümeleri hakkında bilgi edinebilirler (Jones ve Jones, 2007; Tezel Şahin ve Özyürek, 2010).

Öğretmen gelişim raporu hazırlarken gözlemlerinden ve değerlendirme formundaki bilgilerden yararlanır. Gelişim raporunu hazırlarken öğretmen programdaki kazanım ve göstergeleri ve çocukların yaşlarına göre sahip olması gereken temel becerileri dikkate almalıdır. Raporda “iyi, orta, zayıf” gibi ifadelere yer vermemek gerekmektedir. Böylesi ifadeler öğretmenin çocuğun durumuna ilişkin bir puanlama yapması anlamına geldiğinden, bu tür raporlar ebeveynler tarafından karne olarak algılanabileceği gibi çocuğun gelişimi konusunda da yeterince bilgi vermez (Tezel Şahin ve Özyürek, 2010; Weinstein ve Mignano, 1993). Öğretmen rapor hazırlarken, çocuğun başladığı tarihten raporun hazırlandığı tarihe kadarki sürede tüm gelişim alanlarındaki ilerlemesini göz önüne almalıdır. Gelişim raporları birinci dönemin sonunda ve ikinci dönemin sonunda olmak üzere yılda iki defa düzenlenmelidir (Hornby, 2000; Tezel Şahin ve Özyürek, 2010).

2.1.5.1.3. Ebeveynlerin Eğitim Etkinliklerine Katılımı

Bu araştırma kapsamında aile katılımı etkinlikleri ile ilgili yapılan sınıflamada ebeveynlerin eğitim etkinliklerine katılımı başlığı altında ebeveynlerin “sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere katılımı, evde eğitim etkinliklerine katılımı” ele alınmış ve bu etkinlikler aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

Ebeveynlerin Sınıf İçi ve Sınıf Dışı Etkinliklere Katılımı

Ebeveynlerin zaman zaman günlük etkinlik programı içerisinde yer alan sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere öğretmenin rehberliğinde katılmasıdır. Dikkat edilmesi gereken nokta, katılımın ne amaçla ve nasıl yapılacağına senenin başında planlanmasıdır (Çağdaş ve Seçer, 2006). Ebeveynlerin sınıf içi etkinliklere katılımı, sınıf ortamında

çocuklarını gözlemeleri ve program hakkında bilgi edinmeleri açısından önemlidir (Ersoy, 2003; Tezel Şahin ve Özyürek, 2010). Ebeveynler bu şekilde etkinlikler sırasında yapacakları gözlemler aracılığıyla elde ettikleri bilgi ve becerileri evde çocuklarını desteklemek için kullanabilirler. Ebeveynlerin sınıf içi etkinliklere katılımı öğretmenle olan iletişimlerini de arttıracaktır (Ersoy, 2003).

Ebeveynlerin sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere katılmasının birçok şekli vardır. Ebeveynler hobileri, meslekleri, özel ilgi alanları ve kültürel birikimleri vb. konularda sınıfa davet edilebilir ve program daha da zenginleştirilebilir (MEB, 2006; Weinstein ve Mignano, 1993). Ebeveynlerin sınıf içi etkinliklere katılımları, “gözlemci, eğitimciye destek olmak, herhangi bir konuda rehberlik yapmak ve liderlik etmek” şeklinde ifade edilebilir (Tezel Şahin ve Özyürek, 2010). Sınıf dışında ise sinema ve tiyatro, alan gezileri gibi etkinliklere katılarak çocukların bakım ve denetiminde öğretmene yardımcı olmak, ağaç dikme, çevre temizliği gibi proje çalışmalarına katılma gibi etkinliklere katılabilmektedirler (Temel vd., 2010).

Ebeveynlerden bazıları çocuklarıyla sınıfta zaman geçirmeyi anlamlı ve yararlı bulurken, bazıları sınıfa ve öğretmene yabancı oldukları için bunu sıkıntı verici bir iş olarak görebilirler. Bazı ebeveynler ise nasıl katkıda bulunacaklarını veya kendilerinden ne beklenildiğini bilmedikleri için sınıf içi etkinliklere katılmada istekli davranmayabilirler (Catron ve Allen, 2008; Weinstein ve Mignano, 1993). Ebeveynlerin sınıf içi etkinliklere katılımını sağlamak için onların kendilerini sınıf ortamında rahat ve güvenli hissetmelerini sağlamak gerekmektedir. Aynı zamanda sınıf içi etkinliklere katılımlarının çocuklar ve öğretmen açısından ne gibi yararları olduğunun ebeveynlere anlatılması da katılımı arttıracaktır. Bu amaçla öğretmen sene başında yapacağı ev ziyaretlerinde veya ilk veli toplantısında ebeveynleri bu konuda bilgilendirip yardımlarını isteyebilir. Ebeveynlere katılabilecekleri sınıf içi etkinliklerin ve kendileri için uygun olan zamanı belirtecekleri bir bölümün yer aldığı aile katılım formu hazırlanıp gönderilebilir. Böylece ebeveynlerin hem sınıfta neler yapabilecekleri ile ilgili bir fikir edinmeleri hem katılacakları etkinlikleri belirlemeleri hem de uygun oldukları zaman dilimlerini belirtmeleri sağlanabilir (Brewer, 2004).

Sınıf içi etkinliklere ebeveynlerin katılımında planlamayı iyi yapmak önemlidir. Öğretmenlerin ebeveynlerin çalışma takvimini bilerek onların çalışma saatlerine uygun bir planlama yapması önemlidir. Ebeveynlerin sınıf içi etkinliklere katılımı aşamalı olarak gerçekleştirilmelidir. Bu aşamaları şöyle sıralayabiliriz.

- Sınıfı ve uygulanan program etkinliklerini gözleme.
- Evde ve okulda eğitim materyali hazırlama.
- Dosyalama, kayıt tutma, tamir, gezi ve diğer etkinliklerde öğretmene yardımcı olma.
- Meslekleriyle ya da yetenekleriyle ilgili konularda etkinlik düzenleyerek çocuklarla birlikte paylaşma (Aral ve diğerleri, 2000; Ersoy, 2003; MEB, 2006).

Ebeveynler sınıf içi bir etkinlik planlayıp uygulayacak aşamaya gelseler bile öğretmenin rehberliğine ve desteğine ihtiyaç duyacaklardır. Öğretmen, ebeveynler henüz etkinliklerini planlama aşamasında iken onlarla görüşerek yapmayı düşündükleri etkinlikle ilgili görüşlerini ve önerilerini sunmalıdır. Uygulama öncesinde ebeveynlerin yaptıkları hazırlıkları incelemeli ve sınıfta karşılaşılabilecekleri olası sorunları ve çözüm yollarını açıklamalıdır. Ebeveyn sınıfta olduğu sürece öğretmen de sınıfta bulunmalı, bu zaman dilimini dinlenmek için kullanmamalı ve etkinlik sürecinde gözlem yaparak gerektiğinde ebeveyne yardım etmelidir (Ersoy, 2003; Tezel Şahin ve Özyürek, 2010).

Ebeveynlerin Evde Eğitim Etkinliklerine Katılımı

Okul öncesi eğitimde devamlılığı ve bütünlüğü sağlamak, okulda verilen eğitimin evde, evde verilen eğitimin okulda desteklenmesiyle mümkün olacaktır. Bu amaçla öğretmenler, ebeveynlerin okul öncesi eğitim hakkında bilgi edinmeleri, çocuklarının gelişimlerini desteklemeleri, okulda uygulanan programı ev ortamında devam ettirmeleri, çocukları ile zaman geçirmeyi öğrenmeleri ya da özel gereksinim nedeni ile çocuğun bireysel olarak desteklenmesi amaçları ile ebeveynlere evde yapılabilecek bireysel etkinlikler ya da ev programları hazırlayabilirler (MEB, 2006; Lemlech, 1999). Bu çalışmaların sürekli ve düzenli olmasına özen gösterilmeli, etkinliğin uygulanmasına yönelik yönergeler açık ve anlaşılır olmalı, etkinliği uygulama zamanları ve etkinlikte kullanılacak yöntemler hakkında ebeveyne bilgi verilmelidir. Gerekiyorsa resim ve şekiller kullanılarak etkinlik anlatılmalıdır (MEB, 2006).

Öğretmenler ebeveynlerin evde çocuklarının eğitimine katılmalarını sağlamak için evde çocuklarıyla birlikte yapabilecekleri etkinlikler konusunda onları eğitmek amacıyla haber mektubundan yararlanabilirler. Öğretmenler haber mektubunda, çocukların okulda öğrendikleri şeyler hakkında ebeveynleri bilgilendirebilir, onlara

evde çocuklarıyla birlikte yapabilecekleri etkinlikler önererek veya çalışma sayfaları göndererek çocuklarının eğitimlerini desteklemelerini sağlayabilir. Okulda gerçekleştirilen proje çalışmaları kapsamında ebeveynlerden çocuklarıyla bir konuyu araştırmalarını ve bir sunum hazırlamalarını isteyebilir (Aktaş Arnas, 2011). Öğretmenler zaman zaman evde çocuklarına okumaları için ebeveynlere kitap gönderebileceği gibi ebeveynleri düzenli aralıklarla çocuklarına kitap okumaları konusunda cesaretlendirebilir. Ebeveyn okuma yazma bilmiyorsa, öğretmen ebeveyn kitabın resimlerine bakarak çocuğuna anlatmasını önerebilir. Ebeveynler okulda verilen eğitimi desteklemek ve çocuklarının okulda öğrendikleri temel becerileri arttırmak amacıyla evde informal etkinlikler gerçekleştirebilirler. Çocuklarının ev ödevlerine yardımcı olma ve kontrol etme, çocukla birlikte oyun oynama, çocukların okulla ilgili çalışmaları konusunda düşüncelerini paylaşma bunlardan bazılarıdır. Ebeveynlerle çocuk arasında birlikte yapabilecekleri rutin etkinlik zamanı oluşturulabilir. Bu rutin etkinlikler sırasında çocuklar yeni keşiflerde bulunabilir, gördüklerini ve öğrendiklerini anlatabilir, merak ettiklerini sorabilir (Becker ve Epstein, 1982).

Ebeveynlerin evde eğitim etkinliklerine katılımını sağlamada öğretmenlerin yapabileceklerinden biri de ebeveynlerden çocuklarının eğitiminde kullanılmak üzere evde materyal hazırlamalarını istemek olabilir. Bu amaçla öğretmen ebeveynlerden evde çocuğa okudukları veya anlattıkları bir hikayeyi kayıt etmelerini veya evde çocukla birlikte kek, kurabiye yaparken o anları kamera ile kaydetmelerini isteyebilir ve bu kayıtları daha sonra sınıfta hep birlikte dinleyip izleyebilirler. Öğretmenler aynı zamanda yaz tatilinde çocukların yıl boyunca öğrendikleri becerilerini geliştirmelerini desteklemek için evde yapılabilecek etkinlikler düzenleyerek ebeveynlere gönderebilirler (Epstein ve Becker, 1982).

Çocukların ve ebeveynlerin ortak katılımını gerektiren etkinliklerin eve gönderilmesi, ebeveynlere öğrenmenin sadece temel beceriler üzerine olmadığını gösterilmesi açısından yararlı olmaktadır. Bazı araştırmalar çocuğun başarısında en büyük etkenin ailenin iyi planlanmış ev etkinliklerine katılması olduğunu göstermiştir (Brewer, 2004).

2.1.5.1.4. Mesai (Çalışma) Saatleri Dışında Gerçekleştirilecek Etkinlikler

Aile katılımı etkinliklerinden biri de öğretmenlerin mesai (çalışma) saatleri dışında gerçekleştirebilecekleri bir etkinlik olan ev ziyaretleridir.

Ev Ziyaretleri

Ev ziyaretleri, ev ve okul arasında iletişimi ve ailenin çocuğun eğitimine katılımını sağlamada en yararlı yollardan biridir. Ev ziyaretleri öğretmenlere, özellikle okula gelemeyen ebeveynlere ulaşabilmelerinde önemli katkılar sağlayabilir, öğretmenle aileler arasındaki ilişkileri güçlendirir. Öğretmenlerin ev ziyaretlerinde yaptıkları gözlemler, ev ortamının çocuğu nasıl etkilediğini anlamasını ve çocuğun okuldaki davranışlarını daha doğru değerlendirmelerini sağlar (Weinstein ve Mignano, 1993). Ev ziyaretleri öğretmen-ebeveyn ilişkisinin sürekliliğini sağlamak açısından da önemlidir. Ev ziyaretleri sosyal amaçlı, bilgi paylaşımı ve bilgi toplama amacı ile yapılabildiği gibi, ebeveynlerin eğitimi amacı ile de yapılabilir (Catron ve Allen, 2008; Warner ve Sower, 2005).

Ev ziyaretlerinin özellikle okul açılmadan ayarlanması öğretmen ve ebeveynlerin birbirlerini bir grup ortamından önce bireysel olarak daha iyi tanımalarını sağlamaktadır (Brewer, 2004; Weinstein ve Mignano, 1993). Okul açılmadan önce yapılan ev ziyaretlerinde öğretmen ebeveynlerle çocukları ve okuldaki program hakkında konuşabilmekte, kendilerini nasıl bir sürecin beklediğine dair bilgiler verebilmektedir. Ebeveynler de okul açılmadan önce öğretmeni tanımakta, program hakkında bilgi sahibi olmakta, beklentilerine ve sorunlarına cevap bulabilmektedirler (Brewer, 2004). Eğer okul başlamadan ev ziyaretleri yapılamamışsa, öğretmenlerin okul başladıktan sonraki ilk iki ay içerisinde bu ziyaretleri yapmaları gerekir. Ziyaretler bir yıl boyunca düzenli olarak devam etmeli ve öğretmenler ziyaretler sırasında her iki ebeveynin de evde olmasına özen göstermelidir (KSDE, 1991). Bu amaçla ev ziyaretleri tüm aile bireylerinin evde olduğu akşam saatlerinde (Hornby, 2000) veya hafta sonunda (Epstein ve Becker, 1982) yapılmalıdır.

Ev ziyaretleri sırasında öğretmen; çocuk ve ebeveynlerin birlikte evde yapabileceği etkinlikler, çocukların eğitim ihtiyaçları, okul ve sınıf disiplini, okula getirilecek malzemeler, okul programının işleyişi gibi konularda ebeveynleri bilgilendirebilir (Brewer, 2004; Warner ve Sower, 2005). Öğretmen ayrıca ebeveynlerle aile katılımı etkinlikleri, ne tür etkinliklere nasıl katılabilecekleri gibi konularda da görüşebilir. (Brewer, 2004). Öğretmen ebeveynlere çocukları için evde nitelikli bir ev ortamı hazırlanması konusunda rehberlik edebilir, ebeveynlere kitap gibi eğitim materyalleri önerebilir (Çağdaş ve Seçer, 2006; Ersoy, 2003). Ebeveynlere evdeki rutin işlerin çocuğun öğrenme yaşantısında nasıl kullanılabileceğini gösterir (MEB, 2006).

2.1.5.1.5. Yönetim ve Karar Verme Süreçlerine Katılım

Ebeveynlerin okullarda yönetim ve karar verme sürecine katılımı, hem idari hem de eğitim alanında alınacak her türlü kararda görüş ve öneri sunarak yer almalarının sağlanması şeklinde gerçekleşmektedir. Bu süreçte ebeveynler gerek okulun yönetim kurulunun, gerek okul aile birliğinin aktif bir üyesi olabilirler. Ebeveynler okul ve çocuklar için amaçlar oluşturma, program etkinlikleri geliştirme ve uygulama, değerlendirme, okul personeli ile ilgili konularda karar verme ve okul bütçesinin kullanımı gibi konularda katılımında bulunabilirler (Cotton ve Wikelund, 1989).

Okul ve ebeveynler arasında yaşanan güçlüklerin en büyük nedeni alınan kararların büyük çoğunluğunun ebeveynlere duyurulmamasıdır. Ancak bunun da öncesinde ebeveynlerin karar verme sürecinde yer almamalarıdır. Ebeveynlerin karar verme sürecine katılımı diğer ebeveyn katılımı türlerine göre daha fazla gerginlik yaratmakta ve yöneticiler daha çok geleneksel ebeveyn katılımı yöntemlerini tercih etmektedirler (Pena, 2000). Birçok okulda ebeveynler karar verme sürecine katılımı teşvik edilmemekte ve aileleri yakından ilgilendiren pek çok konuda bile ebeveynler adına kararları okul yönetim kurulu üyeleri ve yöneticiler almaktadır (Henderson, 1988; Rich, 1987; Wissbrun ve Eckart, 1992; akt. Pena, 2000). Bazı okul personelleri ebeveynlerin idari konulardaki kararlara ilgisiz göründüklerini iddia etmektedirler (Wissbrun ve Eckart, 1992, akt. Pena, 2000).

Başarılı bir aile katılımı ancak ebeveynlerin amaçlar, hedefler ve politikaların belirlenmesinde, karar verme süreçlerine katılımları ile gerçekleşir. Ebeveynler okul aile birliklerine üye olarak bu sürece katılabilecekleri gibi, okul yönetimi, okula mal ve hizmet alımı veya personel alımı gibi konularda da ebeveynlerin görüş ve önerilerini alarak da ebeveynleri bu sürece dahil edebilirler. Cotton ve Wikelund (1989), yöneticilerin ve öğretmenlerin, her ne kadar ebeveynler bu tür katılımında bulunmaya istekli olsalar da çoğunlukla ebeveynleri okul yönetiminde işbirliği yapılacak ortaklar olarak görmede isteksiz davrandıklarını belirlemiştir. Okul yöneticileri ebeveynlerin okul ile ilgili bazı işlerde işbirliği yapmaları ve okul personelinin katılımında bulunmaları için ebeveynleri desteklemeleri gerektiği konusunda hemfikir olmalarına rağmen, personel seçimi, okul bütçesinin kullanımı, öğretim materyalleri ve kitaplar seçme gibi birçok konuda ebeveynlerin katılımını yeterince eğitilmiş olmadıkları düşüncesiyle uygun bulmamaktadırlar (Cotton ve Wikelund, 1989).

2.2. Aile Katılımı ve Dil Gelişimi

Ebeveynlerin çocuklarının eğitim etkinliklerine katılımının ve çocuklarla birlikte okul ve ev ortamında birlikte yaptıkları etkinliklerin çocukların dil ve okuma-yazma gelişimi üzerinde önemli etkileri vardır. Yapılan araştırmalar (Burgess, 1997; Kızıldaş, 2009; Lonigan et al., 1998; Payne et al., 1994; Senechal, LeFevre, Thomas, & Daley, 1998; Bus, van Ijzendoorn, and Pellegrini, 1995, akt. Bennett, Weigel ve Martin, 2002; Teale ve Sulzby, 1986, 1987, akt. Saracho, 1997) ebeveyn ve çocuk arasında kitap okuma etkinliklerinin, çocuklara ulaşabilecekleri okuma ve yazma materyallerinin sağlanmasının, soru sormaları ve cevap vermeleri için cesaretlendirilmelerinin küçük çocukların dil ve okuma-yazma becerilerinin gelişimini olumlu şekilde etkilediğini göstermektedir. Çoğu araştırma, küçük çocuklarda erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde ev ortamının önemli bir etkisinin olduğunu göstermektedir (Beals ve DeTemple, 1993; Dickinson ve Tabors, 1991; Teale, 1987, akt. Benet, Weigel ve Martin, 2002; Saracho, 1997). Ev ortamının bu önemi, evin ilk karşılaşılan dil ve okuryazarlık ortamı olarak hizmet ettiği gerçeğinden kaynaklanmaktadır (Benet vd., 2002; Haney ve Hill, 2004).

Ev ortamının sahip olduğu hangi değişkenlerin çocukların dil ve okuryazarlık becerilerinin gelişimine etkisi olduğuna yönelik pek çok çalışma yapılmıştır. Ev ortamıyla ilişkili değişkenler sosyoekonomik düzey, ebeveynlerin eğitim düzeyi, ebeveynlik, evde ebeveyn ve çocukların birlikte gerçekleştirdikleri öğrenme faaliyetleri, ev okuryazarlık ortamı, ebeveynlerin çocuklarının performansına yönelik tutum ve beklentileri, aile stres etkenleri, ev ortamındaki duygusal iklim olarak belirtilmektedir. Örneğin, Melhuish, Phan, Sylva, Sammons, Siraj-Blatchford ve Taggart (2008), bilişsel gelişim ve akademik başarı ile sosyoekonomik düzey arasında bir ilişki olduğunu belirtmektedirler. Melhuish ve arkadaşları, sosyoekonomik düzeyin yanı sıra ebeveynliğin de çocukların bilişsel gelişimleri üzerinde oldukça önemli etkileri olduğunu ve ebeveynliğin sosyoekonomik düzey bağlamında değişiklik gösterdiğini belirtmektedirler. Parcel ve Menaghan (1990, akt. Melhuish vd., 2008) entelektüel altyapıyı güçlendirecek mesleklere sahip annelerin çocukları için daha fazla destek ve teşvik edici malzemeler sağladığı, dolayısıyla bu durumun çocukların sözel becerileri ile bağlantılı olduğunu saptamıştır. Bradley (2002, akt. Melhuish vd., 2008), çocuklara okuma yapmak, karmaşık bir dil kullanmak, çocukların sorularına cevap vermek ve samimiyet gibi ebeveyn uygulamalarının tamamının daha iyi gelişimsel sonuçların

oluşması süreci ile bağlantılı olduğunu belirtmiştir. Melhuish ve arkadaşları (2008), bu durumun sosyoekonomik düzey ile gelişimsel sonuçlar arasındaki ilişkiyi kısmen de olsa açıkladığını, yüksek sosyoekonomik düzeye sahip ebeveynlerin daha fazla gelişimsel faaliyetlerden yararlandıklarını ifade etmektedirler. Ayrıca yoksul ailelerde ev ortamında daha az uyarıcının bulunduğunu, bunun sonucu olarak çocukların daha fazla bilişsel ve davranışsal eksikliklere sahip olduğunu ve bu eksikliklerin büyük bir bölümünün ailelerden gelen düşük düzeyde duygusal destek ve daha az bilişsel uyarım ile açıklanabileceğini ifade etmektedirler.

Evde ebeveyn ve çocukların birlikte gerçekleştirdikleri öğrenme faaliyetleri de dil gelişimi üzerinde etkilidir. Çocuklara kitap okuma, soru sormaları ve soruları cevaplamaları için çocukları cesaretlendirme, sözel etkileşim kullanarak problem çözme, çocukları dinleme, onlarla birlikte dinlenme ve eğlenme etkinliklerine katılma ebeveynlerin ev ortamında gerçekleştirebilecekleri faaliyetlerdendir. Ebeveynin çocukla birlikte hikaye kitabı okuması ilerideki dil ve okuma yazma becerilerinin önemli bir belirleyicisidir (Adams, 1990; Scarborough ve Dobrich, 1994; Bus vd., 1995, akt. Haney ve Hill, 2004; Snow vd., 1991; Weinberger, 1996, akt. Wood, 2002). Aile çevresi ve okuma becerileriyle ilgili bir çalışmada Hess, Holloway, Price ve Dickson (1982, akt. Saracho, 1997) “çocukların okuma performansının ebeveynleriyle yaptıkları okumanın miktarı, ebeveynin okuma materyalinin niteliği ve ebeveynleriyle okuma yapmaya verilen değer ile ilişkili olduğunu” göstermişlerdir. Dzama ve Gilstrap (1985) ise, “çocuk için okuma modeli olmayı, çocukla konuşma ve onu dinlemeyi ve çeşitli dinlenme ve eğlenme etkinliklerinde ona katılmayı” içeren okuryazarlıkla ilgili etkinliklerin önemini vurgulamaktadır (Saracho, 1997). Melhuish ve arkadaşları (2008), ebeveynlerin eğitim düzeyi ve sosyoekonomik durum gibi diğer ailevi faktörlerin önemli olmasının yanı sıra, evde öğrenme faaliyetlerinin kapsamının eğitim üzerinde daha fazla ve bağımsız bir etkiye sahip olduğunu ifade etmektedirler.

Ev okuryazarlık ortamı da çocukların dil ve okuryazarlık becerileri üzerinde etkilidir. Griffin ve Morrison (1997, akt., Benet vd., 2002) gazete ve dergi aboneliği, kütüphane kullanma, televizyon izleme ve kitap okuma gibi ev okuryazarlık ortamını kapsamlı şekilde inceledikleri çalışmalarında, ev okuryazarlık ortamının orta gelir düzeyine sahip anaokulu çocuklarının alıcı kelime becerileri, okuma farkındalığı ve matematik becerileri ile olumlu şekilde ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Leichter (1984, akt. Saracho, 1997) ise ailelerin; evde ulaşılabilir okuryazarlık materyallerinin miktarı, aile üyeleriyle okuryazarlık etkinlikleriyle ilgili olarak gerçekleşen kişilerarası

etkileşimlerin sayısı ve ebeveynlerin okuryazarlık materyalleriyle etkileşimlerini içeren sosyal çevre aracılığıyla çocukların erken okuryazarlık becerilerini ilerletebileceklerini ifade etmektedir. Evde öğrenme ortamı, okul öncesi ile ilişkili yararların yanında okula hazırbulunuşluk açısından da önemlidir (Mehuish vd., 2008). Parker, Boak, Griffin, Ripple ve Peay (1999) evde çocuklarının öğrenme süreçlerini daha fazla destekleyen ve kolaylaştıran ebeveynlerin çocuklarının sınıf ortamında daha bağımsız olduklarını ve okula hazırbulunuşluk düzeylerinin daha iyi olduğunu belirlemiştir.

Ebeveynlerin eğitim düzeyinin yanında çocuklarının eğitim performanslarına ilişkin beklentileri ile çocukların dil ile ilişkili çıktıları arasında olumlu bir ilişki vardır (Benet vd., 2002). Wigfield ve Asher'e (1984, akt. Saracho, 1997) göre, ebeveynlerin çocuklarının performanslarına ilişkin tutum ve beklentileri çocuklarının öğrenmeye yönelik tutumlarının, okuldaki çabalarının ve sınıftaki performanslarının iyi bir belirleyicisidir.

Ebeveyn katılımının ve ev ortamının çocukların dil ve okuryazarlık becerileri üzerinde bu kadar etkili olması tüm sorumluluğun ebeveynlere yüklenmesini gerektirmez. Kaliteli okul öncesi eğitimin sağlanması ve okul öncesi eğitim kurumlarının ebeveynlerle işbirliği yapması muhtemelen daha fazla katkı sağlayacaktır. Çocuklar için en faydalı olabilecek okullar, ebeveynlerin ve çocukların hem evde hem de okulda birlikte zaman geçirebilecekleri etkinlikleri sağlayan okullardır.

2.2.1.Dil Edinimi

Dil anlam, üretim ve kullanımdaki özellikleri ile yalnızca insan toplumlarında bulunan bir yetenektir. Hayvan türleri de sesler ve beden hareketlerinin yardımıyla birbirleri ile iletişim kurarlar, hatta insan dilini bir noktaya kadar anlamayı öğrenebilirler ancak, insan dışındaki hiçbir tür çıkardığı sesleri insan dilinde olduğu gibi açık ve iç tutarlı olan, üretken ve yaratıcı bir sistem durumuna getirememiştir (Hall ve ark. 1986, akt. Karacan, 2000).

Dil, insana özgü ve güçlü bir iletişim aracı olup toplumsallaşmış semboller kümesidir. İnsanlar dili duygu ve düşüncelerini aktarmak için kullanırlar. Dilin belli kuralları vardır, seslerden oluşur ve her sesin bir anlamı vardır. Dil gelişimi ise, kelimelerin, sayıların, sembollerin kazanılması, saklanması ve dilin kurallarına uygun olarak kullanılmasının gelişimidir. Karmaşık bir yapıya sahip olan dilin gelişimine ve edinimine ilişkin farklı görüşler bulunmaktadır (Senemoğlu. 2008). Çocukların dili nasıl

edindiği konusunda ortaya çıkan her bir kuram sürecin farklı bir yönünü açıklamaya çalışmaktadır.

Davranışçılar gözlenebilir ve ölçülebilir davranışlara önem verdikleri için dil performansının sadece gözleyebildikleri kısmı ile ilgili çalışmalar yaparak dil gelişimini bu açıdan ele almışlardır. Davranışçılar dili diğer öğrenilmiş davranışlardan biri olarak varsaymaktadırlar (Maviş, 2005). Bu kuramcılarının en önemlilerinden olan Skinner'a göre çocuk dili pekiştireç, taklit ve koşullanma yoluyla öğrendiğinden, çocuğun dil gelişimi daha çok onun çevresine bağlıdır. Aile üyelerinin ve çevresindeki diğer yetişkinlerin tavırları, çocuğun duygusal ve sosyal ilişkilerindeki olaylar dil gelişimini şekillendirmektedir. Annenin ve diğer aile üyelerinin çocukla konuşurken aksanları, kelimeleri sıralayışı, taklit etmeye hazır olan çocuğu etkilemektedir. Çünkü çocuk duyduğu sesi duyduğu sıraya göre seslendirme eğilimindedir. Ayrıca konuşmalardaki tekrarlar, annenin yüz ifadesi ya da cümleyi açarak yapacağı tekrarlar dili öğrenmeyi sağlamaktadır. Yetişkinlerin çocukça konuşmaları ise dil öğrenmede engelleyici bir tutumdur (Senemoğlu, 2008).

Dil edinimini uyaran-tepki modeli ile açıklayan bu görüşün bazı yetersizliklerinden de bahsedilmektedir. Bu yetersizlikler psikodilbilimciler ve özellikle de Chomsky tarafından ifade edilmektedir. Chomsky'nin eleştirileri "pekiştirme, taklit ve anlam" üzerine yoğunlaşmaktadır. Chomsky anne babaların çocuklarının sözcelerini çok nadir olarak pekiştirdiğini, buna karşın dilbilgisi hatalarını görmezden gelirken, sözcelerin anlamlarını önemseyip onları doğruladıklarını veya yanlış anlamı düzelttiklerini iddia etmektedir. Skinner'a yöneltilen diğer bir eleştiri konusu ise, kuramcının çocukların edindiğine değil, edinim süreci üzerine tartışmasıdır. Taklidin sözdizimsel öğrenmeye yararı olmadığı, iki yaşın üzerindeki çocuklar tarafından bir dil edinim yöntemi olarak sıklıkla kullanılmadığı ortaya konmuştur. Chomsky, tümüyle taklit üzerine dayalı bir dil öğrenim yöntemini, ana babaların iyi birer model olamayacakları düşüncesiyle uygun bulmamaktadır. Buna gerekçe olarak Chomsky, gerçek hayatta yetişkinlerin konuşmalarının yanlış başlangıçlar, tekrarlamalar, konuşma bölünmeleri ve dil sürçmeleri gibi hatalar içermesini göstermektedir. Diğer taraftan, çocukların dil edinim sürecinde gerçekleştirdiği dil hatalarının hiç birine yetişkin dilinde rastlanmamaktadır (Maviş, 2005).

Chomsky, dilin çocuğun doğuştan getirdiği bir nitelik olduğunu, hatta çocuğun doğuştan tüm dilleri bilerek doğduğunu, ama anne ve babasının ona diğer dilleri unutturup anadilini muhafaza etmesini sağladıklarını düşünür (Yaycı, 2005). Chomsky

ve onu destekleyenler, dil kazanımının biyolojik, nörolojik gelişime dayalı bir süreç ile gerçekleştiğini ve tek tip olduğunu, dilin öğrenildiği çevrenin özelliklerinden bağımsız olduğunu savunmuşlardır (McLean, 1990, akt. Karacan, 2000).

Chomsky'e göre çocuk, çok kısa bir sürede dilin pek çok karmaşık yönlerini öğrenmesini olanaklı kılan biyolojik bir mekanizma (dil edinim aracı) ile dünyaya gelmektedir. Bu mekanizma, çocuğun yakınında konuşulan dili içselleştirmesini, kurallarını anlayıp öğrenmesini, sonra da uygun kurallar ile konuşmasını sağlar. Bu mekanizma sayesinde tüm çocuklar aynı aşamalardan geçerek, biyolojik olarak belli bir olgunluk düzeyine geldiklerinde, tıpkı yürümeyi öğrenir gibi konuşmayı öğrenmektedirler (Baysal, 2008).

Chomsky, çevrenin önemi ve erken sosyal-bilişsel gelişimi göz ardı ettiği için eleştirilmiştir. Dili kullanma yetisinin doğuştan olduğunu savunmak da dil gelişiminin gerçek sürecinin anlaşılmasına fazla katkı getirmemektedir. Ayrıca Chomsky'nin dil edinimi kuramının, dilsel performansa değil sürece odaklanması da yetersizlik olarak kabul edilmektedir (Maviş, 2005).

Jean Piaget çocukta düşünce ve dil gelişiminin bir süreklilik içinde değil de, evrelerden geçerek oluştuğunu ve birey çevre ilişkilerinde etkin bir şekilde yapılandığını savunmuştur (Dağabakan ve Dağabakan, 2008). Piaget'e göre dil, kalıtım ve çevrenin etkileşimiyle gerçekleşmektedir. Çocuklar dil öğrenme yeteneği ile dünyaya gelirler ve dili kazanmaya gereksinim duyarlar. Dilin kazanılmasında önce çocukta zihinsel faaliyetler vardır (Bayhan ve Artan, 2004). Dil gelişimi çocuğun bilişsel gelişimini yansıtır ve biliş dil gelişimi için gerekli bir faktördür. Bu düşünceye göre dil gelişimi ve buna bağlı olarak çocuğun dili, bilişteki değişimlerle yapılır. Bilişsel gelişimin ilerlemesi dil gelişiminin hızını da belirlemektedir (Maviş, 2005).

Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı da bazı açılardan eleştirilmiştir. Bu eleştirilerin başında, çocuğun nesnelere etkileşimine aşırı önem vererek sosyal durumların ve sosyal etkileşimin eğitim ve öğretim üzerindeki etkisini görmemezlikten gelmesidir. Piaget, çocukların bilgiye erişim aşamasında aktif olduklarını ve bilişsel gelişimlerinin ilk evrelerinde bağımsız işlemciler olduklarını, kendi bilgilerini kendilerinin yapılandığını ifade etmektedir. Dil edinimine bakış açısı da bu doğrultudadır. Piaget, dilin çocuğun zihinsel gelişimi içinde edinebileceği diğer sembolik becerilerden biri olarak kabul etmektedir.

Vygotsky de Piaget gibi çocukların bilgiye erişim aşamasında aktif olduklarını kabul etmektedir. Ancak Vygotsky, çocukların bilgi edinimlerinin en başından beri

içinde bulunduğu sosyal çevreden ve kültürden oldukça etkilendiğini, çocuğun bu sosyal çevreyle olan etkileşiminden bilişsel gelişimin de etkilendiğini, dolayısıyla çocuğun bilişsel ve dil gelişiminin çevreden bağımsız düşünülmemeyeceğini öne sürmektedir (Maviş, 2005; Meece 2002). Vygotsky (1997), dilin sadece bir iletişim aracı olmadığını, hem düşüncenin ve yüksek düzey zihinsel işlevlerin gelişmesinde hem de bilginin kazanılmasında merkezi bir rol oynadığını savunmaktadır. Vygotsky dilin, ilk önce sosyal konuşma olarak ortaya çıktığını ve giderek bu konuşmanın içselleştirildiğini iddia etmektedir (Meece 2002).

2.2.2. Dilin Bileşenleri

Lewis (1982) dilin bileşenlerini; fonoloji (ses sistemi ya da fonem, yani dilin temel sesleri), morfem (fonemlerden oluşan anlamlı ses birimleri ve kelimelerin ses yapısı), sentaks (isim, fiil, cümle kategorileri, söz dizimi ya da gramer), semantik (kelime ve cümlelerin anlamı ve birbiri ile ilişkisi) ve pragmatik (sosyal iletişimi sağlamada dilin kullanımı) olarak belirtmektedir (akt. Karacan, 2000).

Bloom ve Lahey (1978) dilin biçim (form), içerik (content) ve kullanım bilgisi olmak üzere üç bileşenden oluştuğunu ifade etmektedirler. Biçim bileşeni sesbilgisi, biçimbilgisi ve sözdizim yapılarını içermektedir. İçerik dilin anlambilgisini, kullanım bilgisi ise dilin iletişim amacına yönelik işlevlerini içeren edimbilgisini içermektedir (akt. Topbaş, 2005). Geleneksel dilbilim ise bu bileşenleri dilin anlambilgisi (semantik), sesbilgisi (fonoloji), biçimbilgisi (morfoloji), sözdizim (sentaks) ve kullanım bilgisi ana katmanları olarak beş kurallı sistem halinde tanımlamıştır (Güven ve Bal, 2004; Topbaş, 2005).

2.3. Aile Katılımı ve Matematik

Aileler çocuklarına bir şeyler okumanın önemli olduğuna dair güçlü ve istikrarlı bir mesaj almaktadırlar ve bu ailelerin çocukların okuma etkinliklerine katılımlarını teşvik etmektedir. Fakat bu durum matematiksel becerinin desteklenmesi konusunda daha az belirgindir. Skwarchuk (2009), belki de yüksek derecedeki yaygın matematik fobisi ya da zaman sınırı ve kaynak dağıtımı yüzünden matematiksel beceri etkinliklerinin daha az dile geldiğini ifade etmektedir. Blevins-Knabe (2008, akt. Skwarchuk, 2009) birçok ailenin matematiği sevmediğini ve onlardan bu süreçte katılmalarını istemenin etkili olmayacağını bildirmiştir. Genelde, okuma-yazma

etkinliklerine matematik etkinliklerine göre daha fazla öncelik verilir. Tudge ve Doucet (2004), matematiksel içeriğe sahip okul öncesi etkinliklerinin yaygın olmadığını gözlemlemişlerdir.

Matematiksel beceri basit aritmetik beceriden ziyade, esasen matematiksel alanda gelişen bir uzmanlık olarak tanımlanmıştır. Bu, sayılara karşı güven ve yetenek geliştirmeyi içerir, sayı sistemini anlamayı gerektirir, matematiksel tekniklerin bir repertuarıdır ve sayısal ya da uzamsal problemleri çözme yeteneği ve yatkınlığıdır. Matematiksel beceri aynı zamanda ölçme ve hesaplama yoluyla verilerin toplanmasını ve verilerin grafiklerde diyagramlarda, çizelge ve tablolarda sunulmasını içerir. (National Numeracy Strategy/ Ulusal Matematiksel Beceri Stratejisi, 2009).

2.3.1. Matematik Becerileri ve Kavramları

Okul öncesi dönem, çocuğun etkin olarak temel kavramları kazandığı ve gelişiminin en hızlı olduğu dönemdir. Daha sonraki okul hayatındaki matematik bilgisinin ve kavramlarının temelleri de bu yıllarda kazanılmaktadır. Bu dönemde çocuklar günlük yaşantılarında matematik ile ilgili pek çok temel kavramı öğrenerek kullanmaya başlarlar. Bu nedenle çocuklara başarısızlık endişesi duymayacakları etkin öğrenme ortamları sunulmalıdır (Aktaş Arnas, 2009). Çocukların formal matematik eğitimi ile karşı karşıya kaldığı ilkökul yıllarında çocuklarda matematik korkusunun gelişmemesi, matematiği sevmesi ve matematik öğreniminden heyecan duymaları ve matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmeleri, okul öncesi yıllardaki matematik eğitimi ile doğrudan orantılıdır (Henniger, 1987; Metin, 1994).

Okul öncesi dönemde matematik eğitimi, doğrudan bilgilerin çocuğa aktarılması olmayıp, çocuğun etkin olacağı öğrenme ortamlarında somut durumlar, olaylar ve nesnelere karşı karşıya bırakılarak, yaparak ve yaşayarak öğrenmesi temeline dayanmaktadır. Küçük çocukların matematik dünyaları yetişkinlerinkinin aksine somut gerçeklerle ilgilidir. Bu nedenle okul öncesi dönemde matematik etkinlikleri çocuğun gerçek yaşamda uygulayabileceği çalışmaları içermeli ve yaparak yaşayarak öğrenmesini temele almalıdır (Aktaş Arnas, 2009).

Okul öncesi dönemde çocuklar kavramları çevreleri ile aktif etkileşimlerinin bir sonucu olarak keşfederek kazanmaktadırlar. Bu dönem çocuklarının ilk kavramları basit ve nesnenin algılanan özellikleri ile yakından ilişkilidir. Zamanla çocuklar akıl yürütme yeteneklerini kullanarak kavramsal analizler yapabilirler ve bilgileri algısalardan

kavramsala bir değişme gösterir. Çocuklar tarafından yapılan bu analizler onların yeni kavramlar öğrenmesine neden olur. İki ve dört yaşlar arası, çocukta kavramların ilk belirtilerinin ortaya çıktığı dönem olup, dört yaşından sonra çocukların kavram oluşturma yeteneklerinde ilerleme görülmeye başlanmaktadır (Arı, Üstün ve Akman, 1994; Üstün ve Akman, 2003).

Çocuklar bu dönemde temel matematik beceri ve kavramlarını da kazanmaya başlarlar. Bu beceri ve kavramlar; sınıflandırma, birebir eşleme, karşılaştırma, sıralama becerileri, sayı, işlem, ölçme, şekil, zaman ve mekanda konum kavramlarıdır (Aktaş Arnas, 2009).

2.4. Kuramsal Çerçeve (Sosyokültürel Yaklaşım)

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 süreçleri 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,1994, akt. 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). 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). Başka bir ifade ile öğrenme süreci bireyler arasında paylaşılan bir süreçtir ve sosyal ortam bilginin yapılandırılması sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Kültürel ve tarihsel etkenlerin de bu süreçte önemli bir etkisi vardır (Prawat ve Floden, 1994). Çocuğun yetiştiği toplumun ve çocuğun kişisel tarihi, onun düşünme biçiminin önemli belirleyicileridir (Schütz, 2004).

Vygotsky, gelişim ve öğrenme konularını insan zihni ile sosyal çevresi arasındaki etkileşimin sonucu olarak kabul etmektedir. Bellek, irade ve problem çözme gibi bireysel gelişimin parçası olan yüksek düzey zihinsel işlevlerin kaynağının da bu sosyal etkileşimler olduğunu ifade etmektedir. Hem sosyal alanda hem de bireysel

alandanda insanın faaliyetleri alet ve işaret kullanımını aracılığıyla olmakta, zihinsel süreçlerin gelişimi, dil gibi sembol sistemlerinin aracılığıyla sosyal etkileşimlerin içselleştirilmesi sonucunda gerçekleşmektedir (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).

İçselleştirme, dışsal işlemlerin içsel olarak tekrar yapılandırılmasıdır. Vygotsky, simgelerin, sembollerin ve kültürel araçların kullanılması aracılığıyla dış dünyanın gerçekliğinin birey tarafından dönüştürülerek ve tekrar yapılandırılarak içselleştirildiğini savunmaktadır. Sosyal ortamda etkinlikler ve deneyimleri içselleştirmenin iki yönü vardır. Birincisi, bir etkinlik birey tarafından yeniden yapılandırılıp içselleştirildiğinde zihinsel yapının bir parçası olmaktadır. İkincisi, kişiler arasında oluşan süreç kişinin içsel süreci haline gelmektedir (Vygotsky, 1978). Vygotsky'ye (1978) göre, bir çocuğun kültürel gelişimindeki her işlev önce kişiler arasında sonra çocuğun içinde olmak üzere iki kez görülmektedir. Öğrenme ve gelişim bireysel olarak yapılandırılan bir süreçten ziyade, sosyal olarak yapılandırılan bir süreçtir ve kültürün belirleyici ve şekillendirici etkisi altında gerçekleşmektedir (Edwards, 2005).

Öğrenme paylaşılan durumlarda sosyal olarak yapılandırılan bir süreç olduğu için, dil diğer zihinsel araçların benimsenerek içselleştirilmesi için önemli bir araçtır. Bir etkinliği paylaşabilmek için iletişimde bulunmak, konuşmak gerekir. Vygotsky (1987), dilin sadece bir iletişim aracı olmadığını, hem düşüncenin ve yüksek düzey zihinsel işlevlerin gelişmesinde hem de bilginin kazanılmasında merkezi bir rol oynadığını savunmaktadır. Küçük çocuklarda düşünce ve dil birbirinden ayrı ve farklı şekillerde gelişmekle birlikte iki yaşından sonra bunlar birleşmektedirler (Ergün ve Özsüer, 2006; Öncü, 1999; Yaşar, 2012). Vygotsky, dilin biliş üzerinde büyük bir rol oynadığını savunmaktadır. Dil düşünme için gerçek bir mekanizma ve zihinsel bir araçtır. Sosyal paylaşımlar sırasındaki dış deneyimlerin içsel anlamaya dönüştüğü bir süreçtir (Bodrova ve Leong, 2010).

Vygotsky'ye göre öğrenme, çocukların problemleri çözmek ve bilgiyi yapılandırmak için kendilerinden daha bilgili ve deneyimli olan yetişkinler veya akranlarıyla birlikte çalışmalarını sonucunda gerçekleşen sosyal etkileşimlerin bir sonucu olarak gerçekleşmektedir (SUNY). Vygotsky, çocukların öğrenmesinin okula başlamalarından çok önce başladığını ifade ederek, çocuğun okulda karşılaştığı her

öğrenmenin bir tarihi olduğunu savunur. Çocuklar okula hiçbir şey bilmiyor olarak başlamazlar. Her ne kadar dil, matematik, fen gibi dersleri okulda almaya başlasalar da çocukların çok daha öncesinden bu alanlarda deneyimleri vardır. Günlük rutin işlerini yaparken (havanın durumuna uygun giyinme, masa hazırlamada herkese bir kaşık-çatal koyma, özbakım ihtiyaçlarını karşılama), oyunlar oynarken (yemek pişirme ya da evcilik gibi) veya iletişim kurarken çeşitli alanlarda karşılaştıkları bazı problemleri çözmek durumunda kalmışlardır (Yaşar, 2012).

Vygotsky'ye göre öğrenme gelişim sürecini ileri doğru götürür ve gelişimi yönlendirir. Vygotsky için (1934, 1987, akt. Bodrova ve Leong, 1998), *“Öğretim sadece gelişimin önünde gittiği zaman yaralıdır. Böyle olduğunda, öğretim yakınsal gelişim alanında yatan, olgunlaşma aşamasında olan bütün işlevler dizisini harekete geçirir veya uyandırır. Bu öğretimin gelişimdeki en büyük rolüdür. Eğer öğretim gelişimsel süreçte zaten olgunlaşmış şeylerde kullanılıyorsa, gelişim için bir kaynak değilse, kullanılması tamamen gereksiz olabilir.”* Vygotsky (1978), zaten ulaşılmış olan gelişimsel düzeye uygun olarak düzenlenen öğrenme etkinliklerinin çocuğun gelişimi açısından etkili olmadığını savunmaktadır. Bu tür öğrenmeler, gelişimi ileri götürmezler. Vygotsky, gelişimi ileriye götürecek öğrenmenin iyi öğrenme olduğunu ve iyi öğrenmenin de yakınsal gelişim alanındaki öğrenmeler olduğunu savunmaktadır. Yakınsal gelişim alanı çocuğun kendi kendine, bağımsız olarak problem çözme becerisi ile belirlenen gerçek gelişim düzeyi ve bir yetişkinin rehberliği altında veya daha yetenekli akranlarıyla işbirliği içinde problem çözme becerisi ile belirlenen potansiyel gelişim düzeyi arasındaki mesafe olarak tanımlanmaktadır (Vygotsky, 1978). Vygotsky (1978), çocukların bir öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeyini değerlendirebilmek için bu iki gelişim düzeyinin (gerçek gelişim düzeyi ve potansiyel gelişim düzeyi) belirlenmesi gerektiğini savunmaktadır.

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). Çocuğun bugün sadece yardımla yapabildiği şey, yakında onun bağımsız performans düzeyinde olacaktır (Bodrova ve Leong, 1998). Çocuğun mevcut gelişim düzeyi zihinsel gelişimi geriye dönük olarak

tanımlarken, yakınsal gelişim alanı zihinsel gelişimi ileriye dönük olarak tanımlamaktadır (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, 1995; Meyer, 1993, akt. Bodrova ve Leong, 1998). İskele kurma ile görevin kendisi değişmez ama çocuk için daha kolay hale gelir. 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).

Bir çocuk yetişkin desteği olduğu halde bir öğrenme görevini veya bir beceriyi yerine getiremiyorsa, görev çocuğun bilişsel ve belki de fiziksel yeteneklerinin ötesine geçmektedir. Dolayısıyla bu öğrenme görevi veya beceri, çocuğun yakınsal gelişim alanının dışında kalmaktadır. Bu durumda yetişkinin yapabileceği şey bu görevi ortadan kaldırmak ve çocuk için uğraş gerektiren fakat imkânsız olmayan bir başka görev bulmaktır. Çok kolay, hemen başarılan görevler de çocuğun mevcut gelişim düzeyinde fakat yakınsal gelişim alanının dışındadır. Burada da yetişkinin biraz daha fazla uğraş gerektiren bir görev bulması gerekmektedir (SUNY).

Sosyokültürel kuram dil, sosyal etkileşim ve kültürü öğrenme sürecinin odağına

koyarak hem okul öncesi uygulamacılarına hem de aile katılımı hem de öğrenme süreci çalışan araştırmacılara bu kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri anlama konusunda imkan sunmaktadır.

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Aile Katılımının Uygulanma Durumuna İlişkin Yapılan Araştırmalar

Becker ve Epstein (1982), ilkokul öğretmenlerinin, bir öğretim stratejisi olarak ebeveynlerin evde öğrenme süreçlerine katılımlarıyla ilgili neler hissettiklerini ölçmek ve bu öğretim stratejisinin ne kadar yaygın olduğunu görmek için, 1980 yılının baharında Maryland eyaletindeki devlet okullarının çoğunda çalışan birinci, üçüncü ve beşinci sınıf öğretmenleriyle bir inceleme yürütmüşlerdir. Araştırmaya Maryland’de 24 okul bölgesinde 600’den fazla ilkokulda çalışan yaklaşık 3700 öğretmen ve 600 okul yöneticisi katılmıştır. Anketler aracılığıyla öğretmenlerden kullandıkları ebeveyn katılımı stratejileri ve bunları nasıl uyguladıklarıyla ilgili bilgiler ve yöneticilerden okuldaki aile katılımı programları ile bilgiler elde edilmiştir. Çalışma, çocukların öğrenme aktivitelerine ebeveynlerin katılımlarını desteklemek için öğretmenlerin kullanabilecekleri 14 tekniğe odaklanmıştır. Bu 14 teknik beş grupta sınıflandırılmıştır. Bu gruplar: (1) okuma ve kitap gerektiren teknikler; (2) ebeveyn ile çocuk arasındaki sözel tartışmaları teşvik eden teknikler; (3) öğrenmeyi teşvik etmek için, evde belirli informal aktiviteleri içeren teknikler; (4) çocuklarının okul dersleriyle ya da aktiviteleriyle olan bağlantılarında ebeveynler için belli bir rol belirten, öğretmen ile ebeveyn arasındaki anlaşmalar; (5) ebeveynlerin gözlemsel ve eğitsel becerilerini geliştiren tekniklerdir. Genel olarak araştırma sonuçları, yoğun olmamasına rağmen bu 14 ebeveyn-temelli öğretim stratejilerinin kullanımının, çok olumlu ve yaygın olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin ebeveynlerle iletişim sürecinde onlarla konuşma, not gönderme, okul geceleri, ödev kontrolleri gibi geleneksel iletişim yöntemlerini çok sık kullandıkları görülmüştür. Fakat öğretmenlerin ebeveynlerle yürüttükleri bu standart etkileşim yolları ve bu tartışmalarda öğretmenlerin üzerinde durdukları konular açısından birbirlerinden çok ciddi farklılıkları olduğu da bulunmuştur. Aile katılımının uygulanabilirliği konusunda; çoğu öğretmenin ebeveynlere en çok yardımı dokunacak aile katılımı programlarını nasıl başlatacağını ve başarıyla yürütebileceğini bilmediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin neredeyse dörtte üçünün, aile katılımının iyi bir şey

olduğu konusunda hem fikir olmalarına rağmen, yaklaşık yarısının ebeveynleri evde öğrenme aktivitelerine dâhil etmek için uyguladıkları çabaların başarısı konusunda ciddi şüpheler taşıdıkları bulunmuştur. Ebeveyn katılımı için kullanılan tekniklerle ilgili olarak, okuma ve kitap gerektiren tekniklerin, aile katılımıyla ilgili diğer kategorilerde yer alan tekniklerden, öğretmenlerce daha çok destek gördüğü tespit edilmiştir. Okuma aktivitelerinde aile katılımının, yaşları daha küçük çocukların öğretmenleri arasında daha yaygın kullanılan bir öğretim uygulaması olduğu ortaya çıkmıştır. Ebeveyn ile çocuk arasındaki sözel tartışmaları teşvik eden tekniklerin öğretmenler tarafından en az tercih edilen teknikler olduğu bulunmuştur. Evde informal eğitim etkinliklerini içeren teknikleri, öğretmenlerin yaklaşık yüzde 30'unun ya yetersiz ebeveyn işbirliğinden ya da etkinlikleri ebeveynlerin yürütemeyecek kadar zor bulmalarından dolayı reddettiği, yüzde 40'ının bu yöntemlerin kullanımını teoride desteklediği fakat kendi öğretim uygulamalarında nadiren kullandıkları, yüzde 30'unun bu yöntemleri aktif şekilde desteklediği ve kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca evde informal eğitim etkinliklerinin kullanımının çoğunlukla deneyimli öğretmenler tarafından tercih edildiği belirlenmiştir. Öğretmen ile ebeveyn arasındaki anlaşmaları içeren teknikler, öğretmenler tarafından diğer tekniklere göre daha az etkili bulunmuşlardır. Ebeveynlerin gözlemsel ve eğitsel becerilerini geliştiren teknikler içerisinde ebeveynlerin sınıf gözlemleri yapmasının öğretmenler tarafından daha çok tercih edildiği belirlenmiştir. İdarecilerin yüzde 76'sının, ebeveynlerin çocuklarına okuma yapmaları veya çocuklarının okumalarını dinlemeleriyle ilgili tekniği uygulamaları için birçok öğretmenini kişisel olarak cesaretlendirdiklerini belirttikleri bulunmuştur.

Kuşın (1991) tarafından İstanbul ili Kadıköy ilçesinde anaokulu öğretmenlerinin ve velilerin aile-okul işbirliğine nasıl baktıklarını değerlendirmek amacıyla yapılan çalışmada 18 anaokulundan 50 öğretmen ve 50 veliye anket uygulanmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular, ankete katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun velinin okuldaki eğitim konusunda bilgilendirilmesini çok önemli bulduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin velileri bilgilendirmede en çok “aylık, üç aylık veya yıllık toplantılar yapma” etkinliğini kullandıkları, bunu sırasıyla “velinin okula daveti, telefonla bilgilendirme, kısa karşılaşmalar ve eve gönderilen raporlar” etkinliklerinin izlediği belirlenmiştir. “Okuldaki eğitimciler tarafından eğitici konferanslar verilmesi ve ev ziyaretleri” etkinliklerinin ise son sırayı aldığı gözlenmiştir. Aynı çalışmada öğretmenlere “veliyi bilinçlendirmede ele aldıkları konular” sorulmuş, birinci sırayı “okuldaki program ve uygulamalar hakkında bilgi” almıştır. Velilerin okul seçiminde

“okulda uygulanan programa” öncelik verdikleri ortaya çıkmıştır. Velilere program hakkında bilgilendirmenin ise “kısa karşılaşmalarla” yapıldığı belirlenmiştir. (Kuşın, 1991).

Kazak (1998)’de okul aile işbirliği ve sorunları ile ilgili çalışmayı Adapazarı’ndaki okullarda; yönetici, öğretmen ve velilerin görüşlerini alarak yapmıştır. Okul aile işbirliği etkinlikleri ve sorunlarına ilişkin sorunlara beşli ölçeğe dayanılarak aritmetik ortalamanın alınması yoluyla varılmıştır. Sonuçlara göre Adapazarı il merkezinde okul aile işbirliği etkinliklerinin, eğitim, meslek ve gelir değişkenlerine bağlı gruplar açısından bakıldığında yeterli düzeyde olduğu bulunmuştur (Kazak, 1998).

Koç, Taylan ve Bekman’ın (2001) yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin okul-aile işbirliğini nasıl sağladıkları araştırılmıştır. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin büyük çoğunluğu 1-2 ya da 3-4 kez velilerle toplantı yaptıklarını, toplantıların dışında veli ya da kendileri istedikçe, veliler okula geldikçe görüşme yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu, toplantılarda velilerle malzeme gereksiniminin karşılanması, çocuğun eğitimi ve okuldaki davranışları ile ilgili bilgi vermek ve velilerden evde olanlar ile ilgili bilgi almak konularında işbirliği yaptıklarını belirtmişlerdir (Koç ve diğerleri, 2001).

Aktaş Arnas (2002a) tarafından Adana’da bulunan özel okul öncesi eğitim kurumlarındaki okul-aile işbirliği çalışmaları ve anne baba eğitim programı ile ilgili uygulamaları belirlemek amacıyla yapılan çalışmaya 35 özel okul öncesi eğitim kurumunun yöneticileri katılmıştır. Araştırma verileri anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda yöneticilerin büyük çoğunluğunun (%94.3) ebeveynler ile okula geldikleri ilk gün ön görüşme yaptıkları ve bu görüşmede daha çok uygulanan eğitim programı, anaokulunun fiziksel özellikleri gibi konularda konuştukları belirlenmiştir. Yine yöneticilerin büyük çoğunluğunun okul-aile işbirliği çalışmalarının gerekli olduğunu düşündükleri (%97.1), okullarında okul-aile işbirliğine yönelik çeşitli etkinlikler yürüttükleri (%91.4), okulda uygulanan eğitim programı hakkında ebeveynleri bilgilendirdikleri (%97.1) görülmüştür. Yöneticilerin büyük çoğunluğu ebeveynlere yönelik anne baba eğitim programlarının gerekli olduğunu belirtirken sadece yarısı (%51.5) anne baba eğitim programını üniversitedeki ilgili fakülte ve bölümlerle işbirliği yaparak düzenlediklerini belirtmişlerdir. Ebeveynlerin çoğunluğunun anne baba eğitim programlarına katıldıkları, katılmayanların daha çok zaman yetersizliğinedeniyle katılmadıkları, katılmayan ebeveynler için hiçbir şey yapılmadığı, okulların anne baba eğitim programının sonuçlarını çocukları

gözlemleyerek ve velilerle bireysel olarak görüşerek değerlendirdikleri ve program sonucunda ebeveynlerin davranışlarında değişiklikler gözlemlendiği tespit edilmiştir (Aktaş Arnas, 2002a).

Kaya (2002) tarafından altı farklı okul öncesi kuruma devam eden çocukların anne babalarıyla (24) yürüttüğü çalışmada anne babaların okul öncesi eğitim kurumunda uygulanan programlara ilgi ve katılımları ile bu kurumların ailelerin eğitimine katkısı hakkındaki görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Her bir ebeveynle ayrı ayrı görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, anne babaların okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara ilgili ve işbirliğine açık olduklarını göstermektedir. Araştırma kapsamında görüşleri alınan anne ve babaların çoğunun istekli olmalarına karşın, eğitim programı ve etkinliklere katılımları gerçekleşmemiştir. Öte yandan araştırma kapsamındaki okul öncesi eğitim kurumlarından biri dışında diğerlerinde anne babaların eğitimine yönelik çalışmaların yapılmadığı, ailelerin bu konuda da istekli ve işbirliğine hazır oldukları belirlenmiştir (Kaya, 2002).

Kaplan (2002) okul aile işbirliği mevcut durumu ile ilgili araştırma yapılmıştır. Araştırma 10 okulda uygulanmıştır. Veriler anket tekniği ile toplanmıştır. Bulgulara göre okul aile işbirliğine yönelik çalışmaların yapılmadığı, buna karşılık aile ve öğretmenlerin katılıma istekli oldukları ve işbirliği yapmak istedikleri saptanmıştır (Kaplan, 2002).

Çeviş (2002), Denizli ili merkez ilköğretim okullarındaki okul aile işbirliğini, yönetici, öğretmen ve veli tarafından ideal ve pratik düzeyde değerlendirilmesini incelemiştir. Araştırmada yönetici, öğretmen ve veli için örneklem sayıları 180 kişi olarak belirlenmiştir. Veri toplamada anket kullanılmıştır. Bulgulara göre, okul aile işbirliğinin okullarda var olduğu fakat olması gereken yani ideal olan okul aile işbirliği ve iletişimi düzeyine ulaşamamış olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin okul aile işbirliğinde fazla rol aldıklarından, okul aile işbirliğine daha olumlu yaklaştıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte velilerin okul aile işbirliğine olumlu bakmadıkları, okul aile işbirliği iletişiminin geleceğinden de beklentilerinin olumsuz olduğu görülmüştür. Yöneticilerin ise okul aile iletişimine olumlu baktıkları gözlenmiştir. Bu nedenle yöneticilerin görevleri gereği okul aile iletişiminde okulun geleceğini tayin etmede etkileri olduğundan daha idealist tutumla beklentilerini yüksek düzeyde tuttukları bulunmuştur (Çeviş, 2002).

Tezel Şahin ve Turla (2003), okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan aile katılım çalışmalarını incelemişlerdir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre okul öncesi eğitim kurumlarında aile toplantıları ve problem durumunda ailelerle bireysel görüşmeler yapılmakta olduğu; ancak ebeveynlere erken çocukluk eğitim programına katılım çalışmalarında yer verilmediği saptanmıştır (Tezel Şahin ve Turla, 2003).

Işık (2007) tarafından yapılan araştırmada, Eskişehir il merkezinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen okul-aile işbirliği çalışmaları anne-baba görüşlerine dayalı olarak incelenmiştir. Araştırmaya çocukları Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilköğretim okulu anasınıflarına devam eden 403 ebeveyn katılmıştır. Araştırmanın verileri anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, okul tarafından en sık yer verilen çalışmaların, yüz yüze görüşmeler olduğu belirlenmiş, buna karşın telefon görüşmeleri, konferans ve seminerler, ev ziyaretleri, dilek-şikayet kutusu ile aile tanışma ve kaynaşma toplantılarının hiçbir zaman düzenlenmediği görülmüştür. Okul-aile işbirliğini sağlamak amacıyla aileler tarafından pek fazla çalışmanın düzenlenmediği belirlenmiştir. Anne-babaların okul-aile işbirliği kapsamında düzenlenen çalışmalara genelde katılmaya çalıştıkları, en çok veli toplantıları ve öğretmenin görüşme talebi ile okul-aile işbirliği çalışmalarına katıldıkları görülmüştür (Işık, 2007).

Köksal Eğmez (2008) tarafından yapılan çalışmada okulöncesi eğitimde okul-öğretmen-aile işbirliğinin çocuğun gelişimine katkıları ve okulöncesi eğitim kurumlarında ailelerin eğitime katılımının nasıl olması gerektiği belirlenmek istenmiştir. Araştırmaya Kocaeli il merkezinde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı beş anaokulunda görev yapan 25 öğretmen ve bu anaokullarına devam eden 5-6 yaş grubundaki 250 çocuğun ailesi katılmıştır. Araştırmanın verileri “Okul Öncesi Eğitimi Aile Anket Formu” ve “Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Anket Formu” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda okulöncesi eğitim kurumlarında ailenin eğitime katılımı etkinliklerinin tam anlamıyla gerçekleştirilemediği, öğretmen ve ailelerin konu ile ilgili açıklamalarında farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ailelerin zamanları olduğunda, çocuklarının eğitim-öğretim sürecine aktif olarak katılmak istedikleri ancak katılım noktasında bunun gerçekleştirilemediği tespit edilmiştir. Eğitim yılı başlangıcında, öğretmenler ve yöneticilerin, ailelere uygulanacak eğitim programını tanıtmakta yetersiz kaldıkları ve programı ailelerin ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda ve ailenin eğitim etkinliklerinin birebir içerisinde olacağı şekilde hazırlamadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin istekli ailelerin sınıf içi ve dışı etkinliklere katılımını sağlamayı tercih

ettikleri, ebeveynlerin sınıf içi etkinliklerden ziyade sınıf dışı etkinlikleri tercih ettikleri düşüncesine sahip oldukları saptanmıştır. Okul yönetimlerinin ise seminer, konferans ve buna benzer eğitim etkinlikleri düzenlemek yerine aylık bülten, afiş, broşür ve haber panoları düzenlemeyi tercih ettikleri belirlenmiştir (Köksal Eğmez, 2008).

Abbak (2008) tarafından Adana ilinde yapılan çalışmada, MEB okul öncesi eğitim programlarında aile katılımı etkinliklerinin öğretmen ve veli görüşleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda okul öncesi öğretmenlerinin yer verdikleri aile katılımı etkinlikleri, öğretmenlerin aile katılımı etkinliklerine yer verme durumlarının kıdem ve eğitim durumuna göre değişip değişmediği, öğretmenlerin aile katılımı ile ilgili görüşlerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yıllık planda sık yer verdikleri aile katılım etkinlikleri içerisinde “evde yapılacak etkinlikler, ebeveynlerin eğitim etkinliklerine katılımı ve okul ziyaretleri” yer almaktadır. Yıllık planda hiç yer verilmeyen aile katılım etkinlikleri ise “yönetim ve karar verme süreçlerine katılım, ev ziyaretleri, eğitim panoları, telefon görüşmeleri, teyp kayıtları, toplu dosyalar, toplantılar ve geliş-gidiş saatleri” olarak belirlenmiştir. Aynı çalışmada öğretmenlerin meslek yıllarına göre aile katılımına yer verme durumlarında ise meslek yılının ilk on yılında olan öğretmenler orta ve alt düzeyde yer verirken, on bir ve üzeri meslek yılına sahip olan öğretmenlerin üst seviyede yer verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre aile katılım etkinliklerine yer verme sıklıklarına bakıldığında, ön lisans mezunu olan öğretmenlerin katılım etkinliklerine orta ve üst düzeyde yer verdikleri, buna karşılık lisans mezunu olan öğretmenlerin ise alt düzeyde yer verdikleri bulunmuştur (Abbak, 2008).

Ünüvar (2010) Burdur ili okul öncesi eğitim kurumlarında yürütülen aile katılımı çalışmaları konusunda ebeveyn ve öğretmenlerin görüşlerini karşılaştırmak amacıyla yaptığı çalışmada, üç bağımsız anaokulu ve sekiz ilköğretim okulu anasınıfı velilerinden gönüllü olan 114 ebeveyn ve 30 öğretmenin görüşlerini almıştır. Araştırma verileri Çağdaş ve arkadaşları tarafından geliştirilen “Aile Katılımı Çalışmaları” adlı anketin düzenlenmiş ebeveyn ve öğretmen formları ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, ebeveynlerin büyük çoğunluğu öğretmenlerin; makale ve dilek kutusu hazırlamadığını, ailelerle birlikte dergi ya da gazete çıkarmadığını belirttiği görülmüştür. Ebeveynlerin yarıya yakını; öğretmenlerin ailelerle resmi kanaldan yazışmadığını, aileler için afiş hazırlamadığını, sergi ya da çay düzenlemediğini, okulda yapılan çalışmaların fotoğraflarını CD’ye aktararak ailelere göndermediğini, anne

babalar için kitaplıklar oluşturmadığını ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu çalışmalarını hiç yapmadığını belirten öğretmenlerin oranının ebeveynlerin oranından oldukça düşük olduğu bulunmuştur (Ünüvar, 2010).

2.5.2. Aile Katılımında Karşılaşılan Engellere Yönelik Araştırmalar

Koçak (1991) tarafından aile katılım engelleri ile ilgili yapılan çalışmada, yönetici ve öğretmenlerin okul-aile iletişimde; “okul ve öğrenciyle ilgili bilgilerin anne ve babalara geç gitmesi, sınıflardaki öğrenci sayısının çokluğu, anne babaların işlerinin çokluğu, anne babaların çocuklarıyla ilgili olumsuz şeyler duymaktan hoşlanmaması, okulla ilgili bilgileri anne babalara öğrencilerin iletmemesi, yönetici ve öğretmenlerle anne babaların birbirlerini tanımamaları” gibi engellerin etkili olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir (Koçak, 1991).

Ensari ve Zembat (1999)’a göre aile katılımını engelleyen nedenlere bakıldığında öğretmenlerin aile katılım programlarından detaylı olarak haberdar olmayışı, programı nasıl yürüteceklerini bilmemeleri, aile katılım etkinliklerini planlamanın çok zamanlarını alacağını düşünmeleri yer almaktadır. Ayrıca öğretmenlerin, ailelerin bu katılıma yanaşmayacağı, eğitime katılımı kabul etseler bile bunun bazı olumsuzluklar yaratacağını düşünmeleri, velilerin çocuklarla ilgili durumlarda objektif olmayacağı düşüncesi, velilerin kendi sınırlılıklarını aşabileceği ve velilerin programa yeterli zamanı ayıramayacaklarını düşünmeleri önemli bir faktördür. Velilerin ise okul bürokrasisinden çekinmeleri katılımın gerçekleşmesinin önündeki en büyük engel olarak görülmektedir (Ensari ve Zembat, 1999).

Fantuzzo, Tighe, ve Childs (2000), Afrika asıllı Amerikan aileler üzerinde aile katılım engelleri üzerine yaptıkları çalışmada farklı sosyo-ekonomik seviyelerden aileleri örneklem grubuna almışlardır. 5’li likert tipinde 30 sorudan oluşan okul katılım engelleri anketi uygulanmıştır. Öğretmen ve ailelere anket uygulaması yapılarak veriler elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarında Afrika asıllı Amerikan ailelerin dil ve kültür farklılığı yanında sosyoekonomik nedenlerden dolayı aile katılım etkinliklerine sınırlı katıldıkları ortaya çıkmıştır (Fantuzzo vd, 2000).

Kurtuldu (2010), “Okulöncesi eğitiminde okul aile ilişkilerinde yaşanan sorunların öğretmen ve veli görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi” başlıklı çalışmasında 216 öğretmen ve 526 veliye anket uygulamıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin okul-aile ilişkilerinde kısmen de olsa veli kaynaklı sorun yaşadıkları,

sınıf mevcudu kalabalık olan öğretmenlerin okul-aile ilişkilerinde veli kaynaklı sorunları daha fazla yaşadıklarını, mevcudun kalabalık olmasının velilerle görüşme ve bilgi paylaşımında bulunma sürelerini azalttığını düşündükleri bulunmuştur. Ayrıca, velilerin okul-aile ilişkilerinde hemen hemen hiç sorun yaşamadıklarını düşündükleri ancak öğretmenlerin ev ziyaretinde bulunmadıklarından yakındıkları, velilerin yaş, eğitim düzeyi, anne veya baba konumunda bulunması özelliklerinin okul-aile ilişkilerinde yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerini etkilediği belirlenmiştir. Çocuk sayısının fazla olmasının velilerin okul-aile ilişkilerinde yaşadıkları sorunları arttırdığı, gelir düzeyi düşük olan velilerin okul-aile ilişkilerinde daha fazla sorun algıladıkları bulunmuştur (Kurtuldu, 2010).

2.5.3. Aile Katılımına İlişkin Ebeveyn ve Öğretmen Görüşlerinin İncelendiği Çalışmalar

Büyükkaragöz (1993) tarafından yapılan çalışmada, çocukları okul öncesi eğitim kurumuna devam eden anne babalarla, bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin okul öncesi eğitime yaklaşımlarına ve bu kurumlardaki amaçların nasıl gerçekleşebildiğine ve çocuklarda meydana gelen davranış değişikliklerine ait görüşleri incelenmiştir. Çalışma grubunu 3-6 yaş grubunun eğitimini üstelene 70 öğretmen ve bu yaş grubu çocuklarının anne-babaları (230) oluşturmuştur. Anne babalarla öğretmenlerin “okul öncesi eğitim programı” hakkındaki görüşleri anket yoluyla toplanmıştır. Bulgulara göre anne ve babalar, okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan çalışmalar hakkında öğretmenle ilişki kurup bilgi alma yoluna gitmemekte çocuklarının anlattıkları ile bilgi sahibi olmaktadır. Araştırma kapsamındaki anne ve babaların büyük çoğunluğu da çocuklarından bu konuda bilgi aldıklarını belirtmişlerdir (Büyükkaragöz, 1993).

Gökçe (2000), ilköğretimde okul-aile işbirliğinin geliştirilmesine yönelik olarak okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenci velilerinin beklentileri ve önerilerini belirlemek amacıyla anket aracılığıyla Ankara’da ilköğretim okullarında görev yapan 16 okul yöneticisi, 80 öğretmen ve 165 velinin görüşlerini almıştır. Araştırma sonucunda, hem okul yöneticileri, hem öğretmenler hem de velilerin tamamına yakınının sürekli etkileşim ve işbirliğinin sağlanması gerektiği konusunda görüş birliği içerisinde oldukları belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, velilerin öncelikle okula ve kendilerine yardımcı olmalarını istedikleri, velilerin ise okul yönetimine aktif katılmayı ve eğitimin niteliğinin artırılmasını istedikleri tespit edilmiştir. Okul

yöneticilerinin ve öğretmenlerin, velilerin okul etkinliklerine ve toplantılarına katılarak sorumluluklarını yerine getirmelerini bekledikleri, velilerin ise talep ve isteklerinin okul yönetimi tarafından dikkate alınmasını, sosyal faaliyetlerin arttırılmasını ve Okul-Aile Birliğinin işlevsel hale getirilmesini bekledikleri belirlenmiştir (Gökçe, 2000).

Arabacı (2003), okul öncesi eğitim kurumlarında sınıf içi etkinliklere katılan ve katılmayan annelerin okul öncesi eğitim hakkındaki bilgilerinin incelenmesi ile ilgili yaptığı çalışmada anaokulu öğrencilerinin anneleri deney grubu (25), ve kontrol grubu (25) olmak üzere 50 anne ile çalışılmıştır. Araştırma ile ilgili verilerin toplanmasında "Okul Öncesi Eğitim Bilgi Formu" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Bulgulara göre deney grubunun okul öncesi eğitime ilişkin bilgi düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu ve uygulanan katılım programının annelerin okul öncesi eğitim hakkındaki bilgilenmelerine katkı sağladığı bulunmuştur. Kontrol grubu annelerinin son test puanlarında da anlamlı bir farklılık olduğu ancak fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmasına rağmen deney grubunda gözlenen yüksek düzeydeki puan artışının kontrol grubunda çok düşük düzeyde olduğu saptanmıştır (Arabacı, 2003).

Tezel Şahin (2004), çalışmasında anne-babaların okul öncesi programına katılımlarına ilişkin görüşlerini 4-6 yaş grubunda anaokuluna devam eden kırk yedi (47) anne-baba üzerinde çalışma yaparak desteklemiştir. Okullarda yapılan aile katılım çalışmaları sonunda anne-babaların aile katılımına ilişkin görüşleri araştırmacı tarafından oluşturulan anketler yoluyla toplanmış, elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, yapılan aile katılım çalışmaları ile ilgili olarak anne-babaların çocuklarını ve okulu daha iyi tanıdıkları, okul ile aileler arasındaki ilişkinin daha da güçlendiği ayrıca ailelerin, aile katılım çalışmalarının sürmesini istediği ortaya çıkmıştır (Tezel Şahin, 2004).

Kuzu (2006) tarafından yapılan çalışmada daha önce aile katılım çalışmaları uygulanmamış, 5-6 yaş grubu çocukların devam ettiği okul öncesi eğitim kurumunda, annelere uygulanacak aile katılım çalışmalarının anne davranışları üzerindeki etkileri ve annelerin okul öncesi eğitime yönelik görüşleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada deney grubundaki annelerin okul öncesi eğitime yönelik görüşlerinde Aile Katılım Çalışmaları uygulandıktan sonra olumlu gelişmeler olduğu, annelerin anaokulundaki program hakkında bilgilerinin arttığı, çocuklarını daha iyi tanıdıkları ve çocuklarına ilişkin daha iyi bilgi verdikleri bulunmuştur. Kontrol grubundaki annelerin, araştırmanın başlangıcında çocuklarının devam ettiği anaokulu ve çocuklarına ilişkin bilgilerinin olmadığı ve bu bilgilerinin sonra da değişmediği görülmüştür. Hamel Anne

Tutum Testi sonuçlarına göre, deney grubu ön test ve son test sonuçları arasında otoriter, demokratik, aşırı koruyucu ve tutarsız tutum boyutlarında anlamlı bir fark bulunmuştur (Kuzu, 2006).

Akkaya (2007) okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılımı etkinlikleri konusunda öğretmen ve veli görüşlerini saptamak amacıyla Eskişehir il merkezindeki bağımsız anaokullarında görev yapan 25 okulöncesi eğitim öğretmenin ve çocukları bu okullarda öğrenim gören 25 velinin görüşlerine dayalı olarak bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin aile katılımı çalışmaları ile ilgili olarak, öncelikle, gereksinim belirleme formu uyguladıkları ve bu formdan elde edilen sonuçlara göre çalışmaları belirledikleri ve uyguladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin ve velilerin, düzenlenen aile katılımı çalışmaları ve bu çalışmaların katılım gösteren tüm bireyler üzerindeki etkisi konusundaki düşüncelerinin birbiriyle örtüştüğü; her bireyin aile katılımı çalışmalarının içerisinde olmaktan mutlu olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Düzenlenen aile katılımı çalışmalarına yönelik olarak ise; öğretmenlerin, daha çok, velilerin sınıfta eğitim etkinliklerini uyguladıkları aile katılımı çalışmalarından yararlandıklarını; velilerin ise, daha çok, sinema, tiyatro, gezi, ağaç dikme vb. gibi sınıf dışı aile katılımı çalışmalarına katılım gösterdiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin, aile katılımı çalışmalarına ilişkin ailelerden beklentilerinin, daha çok, katılımın artırılması ve babaların da katılım göstermesi yönünde olduğu, velilerin aile katılımı çalışmalarına ilişkin öğretmenlerden ve yöneticilerden beklentilerinin ise, öncelikle, daha çeşitli çalışmaların düzenlenmesi olduğu görülmüştür (Akkaya, 2007).

Sabırlı Özışıklı (2008) tarafından yapılan çalışmada, çocukları Boğaziçi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitim Merkezi'ne kayıtlı anne-babaların aile katılımına yönelik görüşlerinin, katılımda yaşadıkları engellerin ve uygulamaya dair önerilerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. 15 anne-baba görüşmelere, 143 anne-baba ise tarama çalışmasına katılmıştır. Çalışmanın sonunda; anne-babaların merkezin kendi anne-babalık bilgi ve becerilerine katkı sağladığı görüşünde oldukları, kendileriyle öğretmenler, idare ve diğer veliler arasında olan iletişime dair olumlu görüş sahibi oldukları, çoğunun, merkez tarafından yönlendirilir ve motive edilirse çeşitli yollarla gönüllü olmaya istekli oldukları bulunmuştur. Bunların yanında, anne-babalar merkez tarafından kendilerini “evde öğrenme” konusunda destekleyecek her tür girişimi memnuniyetle karşılayacaklarını bildirmişlerdir. Hemen hemen tüm anne-babalar

merkezin yönetiminde veli temsilci grupları yoluyla söz haklarının olması gerektiğini savunmuşlardır. Son olarak, “toplumla işbirliği” anlamında, anne-babaların çoğu, merkezin kendilerini psikolojik danışmanlık hizmetleri, sağlık hizmetleri, kültürel etkinlikler, eğitim etkinlikleri gibi dış kaynaklar hakkında bilgilendirmesi ihtiyacında olduklarını ifade etmişlerdir (Sabırlı Özışıklı, 2008).

Atabey (2008), “Yönetici Öğretmen Aile İletişim Ve İşbirliği Aracının” geçerlilik güvenirlilik çalışmasını yapmak ve okul öncesi eğitim kurumlarındaki yönetici, öğretmenler ile aileler arasındaki iletişim ve işbirliğinin, okul öncesi eğitim kurumlarında görev alan yöneticiler, öğretmenler ve çocuğu okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ailelerin bakış açısına göre incelenmesi amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma Ankara’nın merkez ilçelerinde alt ve üst sosyoekonomik düzeyde bulunan ilköğretime bağlı anasınıflarında görev alan 69 yönetici, 240 anasınıfı öğretmeni ve bu kurumlarda çocuğu anasınıfına devam eden 1200 aile ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak; demografik bilgilere ait soruların yer aldığı “Yönetici Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretmen Kişisel Bilgi Formu”, “Aile Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Değişkenlere bağlı olarak karşılaştırma yapmak amacıyla, “Yönetici Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Aracı” (Yönetici, Öğretmen ve Aile Formu) olmak üzere araştırmacı tarafından geliştirilen 3 ayrı form kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin aileler ile olan ilişkilerine bakış açılarının; yaş gruplarına, öğrenim durumlarına, mesleki kıdemlerine, anne baba eğitimi ile ilgili ders alma durumlarına, okul öncesi eğitim kurumunun bulunduğu bölgenin SED’ine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır. Ailelerin öğretmenlerle olan ilişkilerine bakış açılarının; çalışma durumlarına, mesleklerine, “Okul aile işbirliği” çalışmalarından memnun olma durumlarına, “Aile katılımı” çalışmalarından memnun olma durumlarına, okul öncesi eğitim kurumunun bulunduğu bölgenin SED’ine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu, yaşları ve öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı saptanmıştır. Ailelerin yöneticilerle olan ilişkilerine bakış açılarının; öğrenim durumlarına, çalışma durumlarına, mesleklerine, “Okul aile işbirliği” çalışmalarından memnun olma durumlarına, “Aile katılımı” çalışmalarından memnun olma durumlarına, okul öncesi eğitim kurumunun bulunduğu bölgenin SED’ine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu, yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı saptanmıştır (Atabey, 2008).

Balkar (2009) tarafından okul-aile işbirliği sürecine ilişkin veli ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmaya, çocukları ilköğretim ikinci kademe düzeyinde eğitim gören 25 veli ve 25 ilköğretim ikinci kademe öğretmeni katılmıştır. Araştırma verileri standartlaştırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, okul-aile işbirliği sürecindeki eksiklikler ve bu sürecin geliştirilmesi için yapılması gerekenler konusunda öğretmen ve veli görüşlerinde farklılıklar tespit edilmiştir. Velilerin yetersiz işbirliğinden ve yetersiz toplantı yapılmasından memnun olmadıkları, toplantıların not öğrenme amaçlı olduğundan şikâyet ettikleri ve öğretmenlerin bu toplantıları öğrencileri şikâyet etme amaçlı kullandıklarını düşündükleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin velilere göre okul-aile işbirliği sürecinden daha az memnuniyet duydukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin, çoğunlukla başarılı öğrencilerin velilerinin okul-aile işbirliği ile ilgili olduklarını ifade ettikleri, öğrenci sayısının çokluğunun ve velileri yeterince tanımamalarının işbirliği sürecinin önündeki engeller olduğunu düşündükleri bulunmuştur. Veliler okul-aile işbirliğinin geliştirilmesi için sorumluluğu öğretmenlere ve okul yönetimine yüklerken, öğretmenler de velilere yüklemekte, velilerin okulla ve öğretmenlerle daha fazla iletişim içerisinde olmaları gerektiğini ifade etmektedirler (Balkar, 2009).

Gürşimşek (2010) KKTC’de ailelerin okul öncesi eğitime katılım düzeylerinin saptanması ve aile katılımı ile ilişkili olabilecek çeşitli etkenlerin belirlenmesi, ayrıca ailelerin okul öncesi eğitime katılım düzeyleri ile katılım sürecinden kazanımlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada, Gazi Magusa’daki çeşitli okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden toplam 268 çocuğun velilerine ulaşılmıştır. Araştırmanın verileri Aile Katılım Ölçeği ve Kişisel Bilgiler Formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, ebeveynin uyruğu, eğitim düzeyi, çocukla aktif geçirilen süre, ailedeki çocuk sayısı ve okul öncesi eğitim alan çocuk sayısının ebeveynlerin okul öncesi eğitime katılım düzeyleri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi eğitime katılım yoluyla, “aile içi ilişkilerinin zenginleştiğini, ebeveynlik yeterliliğinin arttığını, yaratıcılığının geliştiğini, sosyal çevresinin zenginleştiğini ve çocuğuyla iletişim kurma becerilerinin arttığını” düşünen ebeveynlerin aile katılım puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür (Gürşimşek, 2010).

Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010) tarafından öğretmen ve yöneticilerin, ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmaya, Ankara’daki kamu ilköğretim okullarında görev yapan 10 öğretmen ile 10 yönetici katılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile toplanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmen ve yöneticilerin ailelerin eğitim sürecine katılımının gereği konusunda hemfikir oldukları, ancak çoğunun uygulamada aynı hassasiyeti gösteremediği anlaşılmaktadır. Öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre, ailelerin çoğunun eğitim sürecine katılım konusunda isteksiz ve pasif olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin katılımının ise çoğunlukla ailenin okula gelip bilgi alışverişi yapması, öğretmenlerin tavsiyelerini alması, çağrıldığında toplantılara katılması gibi etkinliklerle sınırlı olduğu bulunmuştur. Ailelerin sürece katılımının engelleri arasında ilk başta ailelerin ve eğitimcilerin olumsuz tavırlarının yer aldığı ve okullarda aile katılımını engelleyen etkenlerin giderilmesine veya katılımı artırmaya yönelik çalışmaların yeterince yapılmadığı anlaşılmıştır (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010).

Atakan (2011) okulöncesi eğitiminde aile katılımı çalışmalarının öğretmen ve ebeveyn görüşlerine göre değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında ebeveynlerden görüşme ve anket yoluyla veri toplamıştır. Araştırmada Çanakkale ili merkez ve ilçelerindeki MEB'e bağlı okullarda görev yapmakta olan 110 okulöncesi eğitimi öğretmenine anket uygulanmış, 20 ebeveyn ile de görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlere uygulanan anket sonucunda elde edilen bulgularla görüşmelerden elde edilen bulguların birbirini desteklediği ortaya çıkmıştır. Ebeveynlerle yapılan görüşme bulgularının analizi sonucunda gerek okul yönetimi gerekse öğretmen ve ebeveynlerin aile katılımı çalışmalarına gereken titizliği gösterip, üzerlerine düşen sorumluluğu yerine getirirlerse aile katılımı çalışmalarının hedeflenen amaçlarına ulaşabileceği anlaşılmaktadır (Atakan, 2011).

Güven (2011) okul öncesi eğitim kurumlarında, aile katılım etkinliklerinin tam olarak gerçekleştirilebilmesi için, öğretmenlere ve öğretmenler aracılığıyla ebeveynlere yönelik olarak araştırmacı tarafından hazırlanarak uygulanan aile eğitim ve aile katılımı programının etkililiğini deneysel olarak araştırarak, öğretmen eğitiminde en etkili modeli saptamak amacı ile bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'daki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarının anasınıflarında görev yapan toplam üç öğretmen ve bu öğretmenlerin sınıfına devam eden çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır (n=52). Araştırmada nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Nicel veriler araştırmacı tarafından geliştirilen "Ebeveyn İçin Öğretmen ve Okula Yönelik Görüş Formu", "Ebeveyn İçin Aile Katılımını Değerlendirme Formu" aracılığı ile nitel veriler ise, öğretmen ve ebeveynlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, doküman inceleme ve gözlem yolu ile toplanmıştır. İki deney grubunun

öğretmenlerine araştırmacı tarafından Öğretmen Eğitim Programı (Ö.E.P.) uygulanmıştır. Araştırmanın kontrol grubunun öğretmenine eğitim verilmemiştir. Ö.E.P. katılan öğretmenlerden ebeveynlere Ebeveyn Eğitim Programını (E.E.P.) uygulamaları istenmiştir. E.E.P. sırasında birinci deney grubu öğretmenine araştırmacı tarafından yüz yüze rehberlik, ikinci deney grubu öğretmenine ise uzaktan rehberlik sağlanmıştır. Kontrol grubunda yer alan ebeveynlere eğitim verilmemiştir. Araştırmanın nicel boyutunda; birinci deney grubunda yer alan ebeveynlerin, öğretmenlere yönelik görüşlerinde olumlu oldukları ancak okula yönelik görüşlerinde fark olduğu, karşılaştıkları aile katılım etkinliklerinin çeşitliliğinde artış olduğu saptanmıştır. İkinci deney grubunda yer alan ebeveynlerin, öğretmen ve okula yönelik görüşlerinde ve karşılaştıkları aile katılımı etkinliklerinde son test lehine fark olduğu, ancak karşılaştıkları aile katılım etkinliklerinde görüşlerinin bu sonucu desteklemediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda, birinci deney grubunda öğretmenin, Ö. E. P. sonrasında aile eğitimi ve aile katılımı konusunda bilgi düzeyinin arttığı, yüz yüze rehberlik sağlanması ile aile eğitimi ve aile katılım çalışmalarını uyguladığı, aile katılım çalışmalarına ilişkin dokümanlarının olduğu saptanmıştır. Bu gruptaki ebeveynlerin, aile katılımının gerekliliğine inandıkları, aile eğitimi ve aile katılım çalışmalarına katılmada istekli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. İkinci deney grubunda öğretmenin, Ö.E.P. sonucunda aile eğitimi ve aile katılımı konusunda bilgi düzeyinin arttığı, uzaktan eğitim modeli ile rehberlik sağlanmasına rağmen aile eğitimini uygulamadığı, aile katılımına yönelik dokümanlarının olmadığı saptanmıştır. Bu gruptaki ebeveynlerin, aile eğitimi ve aile katılım çalışmalarının gerekliliğine inandıkları, aile eğitimi ve aile katılım çalışmalarına katılmada istekli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğretmen ve ebeveynlerin görüşlerinde nicel ve nitel verilere göre herhangi bir değişikliğin olmadığı saptanmıştır (Güven, 2011).

Argon ve Kıyıcı (2012) tarafından ilköğretim okullarında okul aile işbirliği çerçevesinde, ailelerin çocuklarının eğitimine katılımına yönelik sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeye yönelik bir araştırma yapılmıştır. Araştırma, 2009-2010 eğitim öğretim yılında Kayseri ili İncesu merkezinde bulunan 10 ilköğretim okulunda görev yapan, araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 75 sınıf, 75 branş öğretmeni üzerinde yürütölmüştür. Araştırmada ailelerin eğitime katılımlarına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek için standartlaştırılmış açık uçlu soru tekniğine uygun olarak yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan bir görüşme formu hazırlanmış ve

kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin; ailenin eğitime katılımının öğrencinin gelişimi ve akademik başarısını artırırken, katılım düzeyinin istenen düzeyde olmadığını düşündükleri, bu durumun öğretmenin performansını ve motivasyonu olumsuz etkileyip öğrencilerde davranış bozuklukları, disiplin sorunları, akademik başarısızlık, isteksizlik, yalnızlık ve güvensizlik gibi sorunları ortaya çıkardığını ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin ailelerin eğitim sürecine katılımını engelleyen unsurların eğitim, kültür, ekonomik düzeylerinin düşük olması, yoğun iş temposu, aile içi sorunlar vb. nedenler olduğunu belirttikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin ailelerin eğitim sürecine katılımlarına arttırmak için toplantı, konferans vb. etkinlikler ile ev ziyaretleri ve aileyi içine alan eğitsel-soysal faaliyetler düzenlenmesi gerektiğini düşündükleri tespit edilmiştir (Argon ve Kıyıcı, 2012).

2.5.4. Aile Katılımının Çocukların Akademik, Sosyal, Kişilik, Dil ve Matematik Gelişimi Üzerindeki Etkilerini İnceleyen Araştırmalar

Blevins-Knabe ve Musun-Miller (1996) tarafından iki çalışmayı içeren bir araştırma yapılmıştır. Birinci çalışma, okul öncesi çocuklarının evlerinde yapılan sayı etkinliklerinin çeşitlilik ve sıklığını ölçmek, ikinci çalışma da bu etkinlikler ile çocukların matematik performansları arasında bir ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla taşımaktadır. Birinci çalışmaya bir özel anaokulundan 40 anne katılmıştır. İkinci çalışmaya altı farklı okuldan 47 anne, 14 baba katılmıştır. İki çalışmada da, ebeveynlerle telefon görüşmeleri yapılmış ve çocuklarının veya kendileri ile çocuklarının birlikte, geçen hafta içinde sayılarla ilgili belirtilen 33 etkinlikten kaç tanesini yaptıkları ve yapma sıklıkları sorulmuştur. Her iki çalışma da evde çocukların katıldıkları sayı etkinliklerinin türünde ve sıklığında çok ciddi farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. İkinci çalışmada çocukların matematik performansları Erken Matematik Yeteneği Testi-2 (Test of Early Mathematics Ability-2) kullanılarak ölçülmüştür. Ebeveynlerin çocukları için belirttikleri sayı etkinliklerinin sıklığı ile aynı etkinliklere ebeveyn katılımları arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Buna ek olarak, çalışma 2 de, çocuklarının evdeki sayı etkinlikleri hakkındaki ebeveyn görüşlerinin, erken matematik becerileriyle ilgili standart bir testte çocuğun performansının bir yordayıcısı olduğu görülmüştür (Blevins-Knabe ve Musun-Miller, 1996).

Unutkan (1998) tarafından, çocukların sosyal gelişimlerinin olumlu yönde desteklenebilmesi için, sistemli bir aile ve okul işbirliğini içeren aile katılım programının etkililiğinin ortaya konulması amacı ile “5-6 Yaş Grubu Aile Katımlı Sosyalleşme Programı” oluşturulmuştur. Programda, 15 çocuk ve ailesi deney grubu, 15 çocuk ve ailesi de kontrol grubu olarak toplam 30 çocuk örneklem olarak belirlenmiştir. Öğretmenin okulda uyguladığı etkinliği pekiştirmek ve geliştirmek amacı ile her gün aile tarafından evde uygulanacak etkinlikler ailelere verilmiştir. Program beş hafta süre ile uygulanmış, programla ilgili veriler araştırmacının hazırladığı 5-6 Yaş Sosyalleşme Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okulda uygulanan programın çocuğun sosyalleşmesinde tek başına yeterli olmadığı, okulda uygulanan programın yanı sıra evde gerçekleştirilen etkinliklerin de programın başarısını arttırmada etkili olduğu bulunmuştur (Unutkan, 1998).

Kohl, Lengua ve McMahon (2000), yaptıkları çalışmada; aile katılımının çocukların akademik başarısı üzerindeki etkisini ve çocukların sosyal yeterlilikleri ile ilişkisini incelemişlerdir. Bu çalışmada ölçümler, anaokulu öğrencileri ve dört farklı yüksek riskli çevrede olan ilkokul birinci sınıf öğrencileri üzerinde, toplam 387 çocuktan elde edilmiştir. Aile katılımında aile-öğretmen bağlantısı, okulda aile katılımı, aile öğretmen ilişkilerinin niteliği, öğretmenin aile algısı, evde aile katılımı, okulda aile onayı, ailenin eğitim seviyesi gibi faktörler ele alınmıştır. Sonuçlara bakıldığında okullardaki ebeveyn katılımının, çocukların okul başarısında ve sosyalleşmesinde önemli bir rol oynadığı bulunmuştur (Kohl vd., 2000).

Blevins-Knabe, Berghout Austin, Musun, Eddy ve Jones (2000), matematik kavramlarının gelişimi çerçevesinde erken çocukluk ortamlarının boyutlarını tanımlayan üç çalışmadan oluşan bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Çalışma 1’de araştırmacılar, çocuk bakım kurumlarında bakım verenlerin matematikle ilgili tutumlarını ve inançlarını incelemişlerdir. Araştırmada 28 katılımcıya iki anket verilmiştir. Bakım verenler matematik becerilerinin diğer becerilerden daha düşük öneme sahip olduğunu ifade etmelerine rağmen, diğer becerilerle aynı biçimde edinildiğini belirtmişlerdir. Çalışma 2’de hem ebeveynlerle hem de bakım verenlerle ev ortamında meydana gelen matematik etkinliklerinin sıklığı (bakım merkezlerinin ev ortamına benzer olduğu düşüncesiyle) hakkında telefon görüşmeleri yapılmıştır. Çalışmaya 22 bakım veren ve yaşları 4-6 arasında çocuğu olan 18 ebeveyn katılmıştır. Hem ebeveynler hem de bakım verenler çocukların katıldığı matematik etkinliklerinin sıklığı hakkında benzer ifadeler kullanmışlardır. Çalışma 3’te ebeveynlerin ve bakım verenlerin belirttikleri etkinlikler

ve inançların çocukların TEMA-2 (Test of Early Mathematics Ability-2) performansını yordayıp yordamadığını araştırmışlardır. Çalışmaya çocuk bakım merkezlerinde çalışan 30 bakım veren ve yaşları 3 ile 4 yaş 5 ay arasında olan 36 çocuk ve yaşları 4 yaş 7 ay ile 7 yaş arasında olan 28 çocuk olmak üzere 64 çocuk katılmıştır. Ebeveynlerin ve bakım verenlerin belirttikleri matematik etkinliklerinin sıklığı ile çocukların matematik başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Blevins-Knabe vd., 2000).

Gürşimşek, Girgin, Harmanlı ve Ekinci (2002), alt sosyo-ekonomik bölgelerde “risk altındaki” 5-6 yaş çocuklarının; çeşitli alanlardaki gelişiminde ve çocuğun eğitiminde aile katılımının önemini incelemiştir. Araştırmada 5-6 yaş grubu 20 çocuk ve annelerinden oluşan grupla çalışılmıştır. Çocuklar okul öncesi eğitim alırken, anneler haftanın üç günü yapılan toplantılara katılarak çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili konularda 4 haftalık sürede bilgilendirilmiş, ayrıca annelere işlenen konulara paralel olarak basit ev çalışmaları verilmiştir. Toplantılarda sınıfta çocuklarla işlenen konular annelere ayrıntılı olarak anlatılmış ve bu konuları ev ortamında nasıl pekiştirebilecekleri konusunda bilgi verilerek anneler görevlendirilmiştir. Annelerin eğitim öğretim etkinliklerine aktif olarak katılmaları sağlanmıştır. Araştırmada üç bölümden oluşan form ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Bulgulara göre anne ve çocuklarda olumlu düzeyde davranış değişikliği görülmüştür. Özellikle çocukların özbakım, temizlik, beslenme, sosyal beceri alanlarında çalışma sonrasında olumlu değişim gözlenmiştir. Ailenin çocuğun eğitim ve gelişimine ilişkin duyarlılık düzeyinin çeşitli alanlardaki gelişimi hızlandırdığı; okul öncesi çocukların motivasyonunu, sosyal becerilerinin gelişimini ve ilkökula hazırlık sürecini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur (Gürşimşek vd., 2002)

Benet, Weigel ve Martin (2002) 143 aile ve onların okul öncesi çağıdaki çocuklarıyla yaptıkları çalışmada, aile çevresi ile çocukların dil ve okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırmaya Snow, Barnes, Chandler, Goodman ve Hemphill (1991) tarafından çocukların dil ve okuryazarlık edinimlerine ailenin katkısını açıklamak için hipotez edilen eğitimci olarak aile, güçlü (direnci) aile ve ebeveyn-okul ortaklığı modelleri yön vermiştir. Çocukların okuryazarlık becerileri için Child’s Emergent Literacy Task (Çocuk Erken Okuryazarlık Görevi-CELT), alıcı ve ifade edici dil becerileri için Okul Öncesi Dil Ölçeği-3’ün (Preschool Language Scale-3) alıcı ve ifade edici alt ölçekleri kullanılmıştır. Ebeveynlerin çocuklarıyla ne sıklıkta erken okuryazarlık etkinlikleri (yüksek sesle okuma, tekerleme söyleme, hikâye anlatma, resim çizme ve oyun oynama) yaptıklarını belirlemek için 5’li likert tipinde bir

ölçek kullanılmıştır. Aynı zamanda Ebeveyn Okuma İnançları Ölçeği (Parental Reading Beliefs Inventory) ebeveynlerin gelişimsel olarak uygun olan ve olmayan okuma inançlarına katılıp katılmadıklarını belirlemek için kullanılmıştır. Potansiyel yapılanmaları ve yapısal modelleri tahmin etmek için sırasıyla doğrulayıcı faktör analizi ve yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Sonuçlar, sadece eğitimci olarak aile modelinin çocuğun dil ve okuryazarlık sonuçlarıyla (kitapla ilişkili bilgi, alıcı dil becerileri ve ifade edici dil becerileri) anlamlı şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir (Benet vd., 2002).

Wood, (2002) okuma yazma bilmeyen 61 çocukla yaptığı çalışmada British Ability Scales II okuma ve yazma ölçekleri ile yine British Vocabulary Picture Scale II kullanılmış ve ev etkinliklerinin çocukların erken okuryazarlık yeteneklerine katkısı araştırılmıştır. Aileler oyun temelli etkinlikleri rutin olarak uygulamış ve bu konuda detaylı bilgi vermişlerdir. 4 yaşındaki çocuklar çeşitli açılardan fonolojik olarak ve beraberinde kelime algısı ile kısa dönemli hafıza için değerlendirilmiştir. Bir yıl sonra ebeveynler okuma ve yazma yeteneğini içeren benzer bir ölçeği tamamlamıştır. Okumada en iyi başarının bir yıl sonra olduğu görülmüştür. Aktivitelere katılım sıklığı okuma, kelime, hafıza ve fonolojik farkındalık açısından başarıyı etkilemiştir. Ayrıca hikâye kitabı okumanın, sonrası dönemlerde bağımsız okumayı desteklediği bu çalışmayla yine ortaya konmuştur (Wood, 2002).

Çelenk (2003), okul aile dayanışmasının öğrencinin okul başarısı üzerindeki etkisini bu konuda yapılan araştırma ve inceleme bulgularının ışığında ele almak ve okul-aile işbirliğinin sağlanmasına yönelik öneriler geliştirmek amacıyla bir literatür taraması yapmıştır. İnceleme sonucunda, araştırmalarda “okul aile işbirliği içinde, çocuğu ile ilgilenen ailelerin okul başarısını olumlu yönde etkilediği, aile bakım, şefkat ve korumasının okul başarısının yükselmesinde önemli bir faktör olduğu” görülmüştür. Ayrıca “okul ile ortak program üzerinde görüş birliği içinde düzenli iletişim içinde bulunan, bu ortak anlayış içinde çocuğuna eğitim desteği sağlayan ailelerin çocuklarının okul başarılarının daha yüksek olduğu” görülmüştür (Çelenk, 2003).

Gürşimşek (2003) ailenin eğitime katılım düzeyinin çocukların psiko-sosyal gelişimleri açısından bir farklılaşma yaratıp yaratmadığını incelemiştir. Araştırmaya 5-6 yaş grubundan oluşan toplam 200 çocuk ve bu çocukların aileleri katılmıştır. Araştırmada aile katılım ölçeği ile okul öncesi çocuklar için davranış gözlem formları kullanılmıştır. Bulgulara göre, ailenin eğitim sürecine katılım düzeyi ile çocukların öğretmenlerce gözlenen psiko-sosyal gelişim düzeyleri arasında olumlu yönde bir ilişki

bulunmasına karşın istatistiksel açıdan anlamsız bir ilişki bulunmuştur (Gürşimşek, 2003).

Brooks (2004) çocuğun sosyalleşmesi ve akademik başarısı üzerinde aile katılımının etkisini incelemiştir. Çalışmada öğretmen ve ebeveyn anketi kullanılmış ve ayrıca öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırma bulgularında aile katılımının sağlandığı eğitim ortamlarında çocukların daha sosyal ve akademik olarak daha başarılı oldukları belirlenmiştir (Brooks, 2004)

Kapusuzoğlu (2004), 3-6 yaş arası okul öncesi sınıf yönetimi uygulamalarının ve aile desteğinin çocuğun kişilik gelişimine etkisini araştırmıştır. Bu amaçla Kişilik Gelişim Envanteri, Gözlem Formu ve Görüşme Tekniği ile öğretmen, aile ve öğrencilerin görüşlerini belirlemiştir. Elde edilen bulgular, okul-aile işbirliğinin çocuklarda kendine güvenme, kendini değerli bulma, bağımsız olma, karar verme, uyum özelliklerini içeren olumlu kişilik özelliklerini pekiştirdiğini göstermektedir. Bu konuda aile ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Kapusuzoğlu, 2004).

Starkey, Klein ve Wakeley (2004) tarafından yapılan çalışmanın temel amaçları arasında, sınıf ve ev müdahalesinin bir parçası olarak, kavramsal yönden geniş bir anaokulu matematik müfredatı geliştirmek ve uygulamak, daha sonra da müdahalenin, çocukların matematik gelişimleri üzerinde pozitif etkilerinin olup olmadığını değerlendirmek bulunmaktadır. İkinci hedef ise, düşük ve orta gelirli ailelerden gelen anaokulu çocuklarının informal matematik bilgilerinin kapsamlı bir değerlendirmesini yapmaktır. Araştırmada, bir anaokulu müfredatını içeren, anaokulu matematik müdahale programı geliştirilmiş ve bu müdahale programı düşük ve orta gelirli ailelere hizmet veren özel ve devlet okullarına uygulanmıştır. Müdahaledeki matematik bilgisi ve çocukların karşılaştırılması kapsamlı bir şekilde detaylarıyla değerlendirilmesi yapılmış değerlendirme sonucunda, anaokulunun başlangıcında, matematik bilgisi açısından sosyo ekonomik durumla ilgili önemli boşluklar olduğu görülmüştür. Düşük gelirli çocuklar, başlangıç noktalarına göre, orta gelirli çocuklardan daha fazla bilgi edinmişlerdir. Matematik bilgisinin kapsamı, düşük gelirli müdahale çocukları ile orta sınıf karşılaştırma çocuklarında benzerdir (Starkey vd., 2004).

Fantuzzo, McWayne, Perry ve Childs (2004), erken çocukluk eğitiminde aile katılımının çoklu boyutları (Ev Temelli Katılım, Okul Temelli Katılım ve Okul-Aile İşbirliği) ve sınıf çıktıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya şehirde yaşayan 144 Head Start çocuğu katılmıştır. Aile katılımının

boyutları ve yılsonunda öğrenme yaklaşımları, problem sergileme ve alıcı dil çıktıları arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Çocuklarının eğitimine aile üyelerinin katılımı, Aile Katılım Ölçeği (Family Involvement Questionnaire) kullanılarak ölçülmüştür. Çocukların öğrenme yaklaşımları, öğretmenler tarafından doldurulan Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği (Preschool Learning Behaviors Scale) kullanılarak değerlendirilmiştir. Çocukların sınıf problem davranışları Conners'ın Öğretmen Dereceleme Ölçeği-28 (Conners' Teacher Rating Scale-28) ile, alıcı dil becerileri de Peabody Resim Kelime Testi-III ile ölçülmüştür. Sonuçlar, Ev Temelli Aile Katılımının çocuk çıktılarının en güçlü yordayıcısı olarak ortaya çıktığını göstermiştir. Bu boyut çocukların öğrenme motivasyonu, dikkat, görevi sürdürme, alıcı dil becerileri ve düşük problem sergileme ile anlamlı şekilde ilişkili bulunmuştur. Okul Temelli Katılım boyutu, Ev Temelli Katılımın etkisiyle birleştirildiğinde, sınıfta düşük problem sergilemeyle anlamlı şekilde ilişkili bulunmuştur. Okul Temelli Katılım ve Ev-Okul İşbirliği boyutlarının, Ev Temelli Katılım ile eşzamanlı düşünüldüğünde, çocukların ileriki çıktılarını yordamadıkları görülmüştür (Fantuzzo vd., 2004).

Vural (2006), tarafından yapılan çalışmada aile katımlı sosyal beceri eğitimi programının, çocuklardaki sosyal becerilerin gelişimine etkisi araştırılmıştır. Araştırma bir okul öncesi eğitim kurumunda eğitim gören iki sınıfta, deney ve kontrol grubundaki çocuklar belirlendikten sonra; iki grubun öğretmenleri tarafından Sosyal Beceri Değerlendirme Formu, okul öncesi çocukları için Psikolojik Gözlem Formu, çocukların aileleri tarafından ise Aile Katılım Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu doldurulmuştur. Deney grubundaki çocuklara sekiz haftalık kırk üç (43) aktiviteden oluşan "*Aile Katımlı Sosyal Beceri Eğitimi*" uygulanmış, kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Sonuç olarak Aile Katımlı Sosyal Beceri Eğitim Programına katılan çocuklar ile böyle bir programa katılmayan çocukların sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (Vural, 2006).

İrkörücü (2006), anaokuluna devam eden 6 yaşındaki çocukların annelerine uygulanan örnek bir matematiksel destek programının çocukların matematiksel kavram becerilerine etkisini ve ailelerin eğitime katılımları sonucunda çocuğun eğitimindeki gelişimini incelemek amacıyla yaptığı çalışmasında 50 çocuk ve annesiyle çalışmıştır. Çocukların matematiksel kavram becerilerini ölçmek için "*Matematiksel Kavram Becerileri Kontrol Listesi*" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ev ortamında yapılan ebeveyn odaklı matematiksel destek programının çocuğun öğrenme sürecinde daha etkili olduğu görülmüştür (İrkörücü, 2006).

Begum (2007) tarafından Amerika’da farklı gelir düzeyine ve etnik yapıya sahip ailelerde ebeveynlik uygulamalarını incelemek ve bu uygulamaların küçük çocukların okul yılları boyunca matematik ve okuma başarıları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Bu araştırmada anaokulu ile başlayıp beşinci sınıfa kadar devam eden erken okul deneyimlerine odaklanan çok kaynaklı ve çok yöntemli bir veri dosyası olan Erken Çocukluk Boylamsal Çalışması, 1998-1999 Anaokulu Sınıfı (Early Childhood Longitudinal Study, Kindergarten Class of 1998–99) adlı veri sisteminde var olan veriler kullanılmıştır. Araştırma bulguları, sosyoekonomik düzeyin anaokulunda, birinci, üçüncü ve beşinci sınıfta tüm çocukların matematik ve okuma başarıları üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Araştırma sonucunda anaokulunda, birinci, üçüncü ve beşinci sınıfta çocukların matematik ve okuma performansının evde zenginleştirilmiş etkinliklere ebeveyn katılımı ile ilişkili olduğu ve katılım durumuna göre değiştiği görülmüştür. Hem evde hem de ev dışında zenginleştirilmiş etkinliklere katılımın, tüm etnik gruplarda yoksulluk sınırının altı ve üstü kategorilerindeki çocuklar için aynı yararı sağlamadığı belirlenmiştir. Asyalı çocukların matematik ve okuma performansı açısından herhangi bir anlamlı ilişki gösteren aile katılımı değişkeni bulunamamıştır. Afrika kökenli Amerikalı ve İspanyol çocuklar için ebeveyn katılımı değişkenleri Avrupa kökenli Amerikalı çocuklar için olduğu kadar önemli bulunmuştur. Bununla birlikte, ebeveynlerinin eğitim sürecinde daha yüksek düzeyde katılımında bulunmasından azınlık çocuklarının daha fazla yarar sağlayacağı düşüncesine ulaşılmıştır (Begum, 2007).

Arnold, Zeljo, Doctoroff ve Ortiz (2008) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi dönemde aile katılımı ve çocukların ön okuryazarlık becerileri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Beraberinde aile katılımının belirleyicileri olarak sosyo-ekonomik seviye (SES), ebeveynlerin depresyon durumları ve tek ebeveyn olma durumları da araştırılmıştır. Çalışma grubunu çoğunlukla düşük gelir düzeyine sahip ailelerden gelen 163 okul öncesi çağında çocuk, onların ebeveynleri ve öğretmenleri oluşturmuştur. Öğretmenler aile katılımını değerlendirmiştir ve çocukların ön okuryazarlık becerileri standart testlerle değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda daha büyük aile katılımının daha güçlü ön okuryazarlık becerileriyle ilişkili olduğu belirlenmiştir. SES kontrol altına alındığında katılım hala ön okuryazarlık gelişimini belirlemesine rağmen, SES’in katılımı olumlu şekilde ilişkili olduğu görülmüştür. Ebeveyn katılımı ile depresyon arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Tek ebeveyn olma durumu daha az katılımı ilişkili bulunmuş ve verilerin, tek ebeveyn olma durumunun bir dereceye kadar SES ve

katılım arasındaki dolaylı ilişkiyle tutarlı olduğu belirlenmiştir. (Arnold, Zeljo, Doctoroff ve Ortiz, 2008).

Kotaman (2008) tarafından anne babaların çocuklarının eğitim-öğretimlerine katılım düzeylerinin sosyo-ekonomik düzey, eğitim seviyesi ve çocuklarının eğitim gördükleri okul düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini ve anne babaların çocuklarının eğitim-öğretimlerine katılım düzeyleri ile çocuklarının akademik başarıları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için bir araştırma yapılmıştır. Araştırmaya İstanbul’da yaşayan, çocukları ilkokul birinci sınıf ve lise son sınıf arasında eğitim gören 61 ebeveyn katılmıştır. Araştırmanın verileri iki bölümden oluşan “Ana-Babaların Eğitim-Öğretime Katılımı Tutum Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ebeveynlerin yüksek sayılabilecek bir katılım düzeyine sahip olduklarını göstermiş ve üniversite mezunu ebeveynlerin üniversite mezunu olmayan ebeveynlere göre çocuklarının eğitim-öğretimlerine istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde daha fazla katıldıkları bulunmuştur. Ebeveynlerin çocuklarının eğitim-öğretimlerine katılımları ve çocuklarının akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu görülmüştür (Kotaman, 2008).

Melhuish, Phan, Sylva, Sammons, Siraj-Blatchford ve Taggart (2008) tarafından, ev ortamının ve okul öncesi kurum ortamının özelliklerinin ilkokula girişte ve üçüncü okul yılının sonunda okuryazarlık ve matematik başarısı üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla boylamsal bir çalışma yapılmıştır. İngiltere’de 141 okul öncesi eğitim kurumundan 2857 çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Çocuklar çalışmanın başlangıcında (ortalama 3 yaş 5 aylık iken), 5 yaşında ilkokula başladıklarında ve üçüncü okul yılının sonunda (7+ yaş) British Ability Scale II’nin çeşitli alt boyutlarıyla, Harf Tanıma Testi (Letter Recognition Test) ve Fonolojik Farkındalık (Phonological Awareness) değerlendirme alt ölçekleriyle değerlendirilmişlerdir. Çocukların ilk değerlendirmelerinin ardından ebeveynleriyle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, ebeveynlerin kişisel bilgileri, çocuğa ait bilgileri ve çocukların katıldıkları 14 etkinliğin sıklığı ile ilgili soruları içermiştir. Analizler, okula girişte evdeki öğrenme ortamının ve okul öncesi eğitim kurumlarının önemli etkileri olduğunu göstermiştir (Melhuish vd., 2008).

Skwarchuk (2009) tarafından yapılan çalışmanın amacı, ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki çocuklarına sağladıkları erken matematik deneyimlerinin türlerini belirlemek ve ebeveynlerin sağladıkları deneyimlerin ve ebeveynlerin evde etkinliklere katılımlarının çocukların matematik bilgisini ne kadar artırdığını belirlemektir.

Çalışmaya 25 çocuk ve ebeveynleri katılmıştır. Veri toplamak için anket, günlük, laboratuvar oturumları ve çocukların matematik becerilerini değerlendirmek için Woodcock Johnson Başarı Testi kullanılmıştır. Ebeveynlere öncelikle anket verilmiştir. Anket; demografik bilgiler, ebeveynlerin matematik deneyimleri (ebeveynlerin matematik ve dil sanatları etkinliklerine ilişkin şu anki tutumları ve ebeveynlerin okul deneyimleri), matematiksel beceriyi arttıran etkinliklerle ilgili ebeveynlerin düşünceleri ve çocukların evde yaparken eğlendikleri etkinliklerin sıklığı bölümlerinden oluşmaktadır. Günlük tutma çalışması için ebeveynlere bir materyal çantası verilmiş ve ebeveynlerden 14 gün boyunca çocuklarıyla en az 10-15 dakika matematik etkinlikleri yapmaları ve etkinliği tamamladıktan sonra günlük betimlemelerini yazmaları istenmiştir. Laboratuvar oturumunda ebeveynler ve çocuklar bir arada bulunmuşlardır. Burada çocuklar üç oyundan (oyun hamuru, Safari Gears ve top havuzu) birini seçmişler ve 10 dakika oynamışlardır. Ardından bütün çocuklar 10 dakika aynı oyunu (Humpty Dumpty) oynamışlardır. Bu süreçteki gözlemler video kamera ile kaydedilmiştir. Çalışmada, olumlu matematiksel deneyimlere sahip ebeveynleri tarafından daha fazla gelişmiş matematiksel kavramlarla karşı karşıya getirilen çocuklar daha yüksek matematik puanları elde etmişlerdir. Ebeveynler erken öğrenme ortamlarında çocukların hem okuma hem de matematik görevlerine günlük olarak maruz kalmalarının önemli olduğu konusunda hemfikir olmakla birlikte okuma ile meşgul olmalarının matematikten daha önemli olduğunu belirtmişlerdir (Skwarchuk, 2009).

LeFevre, Skwarchuk, Smith-Chant, Fast, Kamawar ve Bisanz (2009) tarafından ev etkinlikleriyle çocukların matematik performansları arasındaki ilişkiyi incelemek için bir araştırma yapılmıştır. Araştırmaya anaokuluna, 1. ve 2. sınıfa giden toplam 146 çocuk ve ebeveynleri katılmıştır. Ebeveynler çocuklarıyla çeşitli etkinlikleri ne sıklıkta yaptıklarıyla ilgili bir anket doldurmuşlardır. Ankette ebeveynlere hem sayısal becerilerde doğrudan öğretimleri (sayı saymayı veya yazmayı öğretmek gibi) hem de sayılarla ilgili dolaylı etkinlikleri (masa oyunları, yemek pişirme oyunları gibi) hakkında sorular sorulmuştur. Ebeveynlerin cevapları çocuklarının okulla ilgili iki farklı çıktıdaki (bilgi ve akıcılık) matematik performanslarıyla ilgili olarak analiz edilmiştir. Bilgi, sayıları tanıma, sayabilme, nicelikleri karşılaştırabilme gibi becerileri olarak ele alınırken, akıcılık matematiksel süreçleri yerine getirebilme veya sayısal bilgiye hızlı ve etkili bir şekilde ulaşabilme becerisi olarak ele alınmıştır. Araştırma sonucunda, evdeki matematik etkinlikleriyle ilgili ebeveyn cevapları ile çocuğun matematik performansı

arasında korelasyon bulunmuştur. Analizler, sayılarla ilgili dolaylı etkinliklerin, toplama işlemi veya sayı dizisi bilgisi gibi temel matematik becerilerinde akıcılık geliştirmeleriyle ilişkili olduğunu göstermiştir. Araştırma, çocukların evde dolaylı sayısal etkinliklere katılma sıklıkları ile matematiksel yeterlilikleri arasında güçlü ilişki olduğunu göstermiştir (LeFevre vd., 2009).

Kızıлтаş (2009) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi eğitimde uygulanan aile katılım çalışmalarının 5-6 yaş grubu çocukların dil becerilerinin gelişimine etkisi araştırılmıştır. Araştırma, bir ilköğretim okulu anasınıfında öğrenim gören 40 çocuk ve deney grubundaki 20 çocuğun ailesi üzerinde yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak dil beceri gözlem formu, sistematik gözlem formu ve aile katılımı değerlendirme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgularda, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların uygulama öncesi dil beceri ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık çıkmazken, süreç ve uygulama sonrası ölçümlerde deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Sınıf içinde yapılan gözlem sonuçları da deney grubunda bulunan öğrencilerin dil beceri düzeylerinin, yapılan katılım çalışmalarından olumlu etkilendiğini göstermiştir. Deney grubundaki ailelerin katılım çalışmalarına ilişkin değerlendirmelerinin de olumlu olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, aile katılımının çocukların dil becerilerinin gelişimine olumlu etkide bulunduğu saptanmıştır (Kızıлтаş, 2009).

Özcan (2012), okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmaları ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişkinin, anne baba görüşlerine göre çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmada okul öncesi eğitim alan 380 çocuğun aileleri ile çalışmıştır. Araştırmanın verilerini, “Aile Katılım Ölçeği”, “Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanarak toplamıştır. Araştırma sonucunda aile katılım puanlarında; anne-babaların çocuk sayısı, yaşları, eğitim düzeyleri, babaların mesleki durumları, çocukların yaşları ve çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık saptanmamıştır. Anne-babaların algısına göre çocukların akademik benlik saygısı düzeyi puanlarında ise; çocuk sayısı, yaşları, eğitim düzeyleri, mesleki durumları, çocukların yaşları ve çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık saptanmamıştır. Anne-babaların, aile katılım puanlarında cinsiyet ve annelerin meslek değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Anne baba algısına göre çocukların akademik benlik saygısı düzeyi puanlarında, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmalarına, anne-babaların katılma

düzeyi ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde; orta düzeyde, pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür (Özcan, 2012).

Kleeman, Peeters, Segers ve Verhoeven (2012) tarafından, bilişsel ve dil ile ilgili yordayıcıların kontrol altına alınmasından sonra, evdeki matematik deneyimlerinin anaokulundaki erken matematik becerileri üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Araştırmaya Hollanda'da dört ilkokulun anasınıfına devam eden çocukların ebeveynleri katılmışlardır. Ebeveynlere evdeki matematik etkinlikleriyle ilgili bir anket verilmiştir. Anketi dolduran ve çocuğunun araştırmaya katılmasına izin veren ebeveynlerin çocukları olan 89 çocuk (ortalama yaşları = 6.1) bilişsel, dilsel ve erken matematik becerileri yönünden test edilmiştir. Araştırmanın verileri çeşitli testler kullanılarak toplanmıştır. Çocukların sözel olmayan zekalarının ölçümünde Raven'in Renkli Gelişimsel Matrisleri (The Raven's Coloured Progressive Matrices), kısa süreli (çalışan) belleğin ölçümünde Kaufman Çocuklar için Değerlendirme Seti'nin (Kaufman Assessment Battery for Children) sayıları hatırlama alt testi, dil bilgisi yeteneklerinin ölçümünde Tüm Çocuklar için Dil Testi (Language Test for All Children), erken okuryazarlık becerilerinin ölçümünde Erken Okuryazarlığı Tanılayıcı Araç (Diagnostic Instrument of Emerging Literacy) kullanılmıştır. Ebeveyn-çocuk matematik etkinliklerini ve ebeveynlerin matematikle ilgili beklentilerini belirlemek için Ev Matematik Etkinlikleri Anketi (Home Numeracy Questionnaire) kullanılmıştır. Son olarak çocukların erken matematik becerilerinin ölçümünde Utrecht Erken Matematik Testi'nin revize edilmiş şekli (Utrecht Early Numeracy Test-Revised) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, erken matematik becerilerinin, dil girdisine üst düzeyde bağlı olduğu, hem sözel olmayan zekânın hem de çalışan hafızanın, erken matematik becerilerini yordadığı bulunmuştur. Ek olarak, ebeveyn-çocuk matematik aktivitelerinin ve ebeveynlerin matematik beklentilerinin, erken matematik becerileriyle ciddi oranda ilişkili olduğu bulunmuştur (Kleeman vd., 2012).

Sonnenschein, Galindo, Metzger, Thompson, Huang ve Lewis (2012), ebeveynlerin çocuklarının gelişimine dair inançları ile evde çocukların yaptıkları belirtilen matematik etkinlikleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmaya Amerika'nın Orta Atlantik bölgesinde büyük bir şehirdeki yerel okullardan, Çin okullarından ve kiliselerinden ve toplum merkezlerinden 73 ebeveyn katılmışlardır. Örnekleme, Amerika'da yaşayan Afrikalı Amerikalılar, Çinliler, Latinler ve Kafkas ebeveynlerden oluşmasına rağmen, çoğunluğu Çinli ya da Kafkas ebeveynler oluşturmuştur. Ebeveynlerle çocuklarının geniş anlamda matematik

etkinliklerine katılım sıklıkları ve ebeveynlerin inançları (çocukların evde matematik etkinlikleri yapmalarının önemi, çocukların matematiği nasıl öğrendikleri, çocuklarının matematik öğrenmelerinde ebeveynlerin kendi rolleri ve ebeveynlerin kendi matematik becerileri) üzerine görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler sırasında ebeveynlerden bazı açık uçlu soruları cevaplamaları veya dereceleme ölçekleri üzerinde işaretleme yapmaları istenmiştir. Ebeveynlerin inançlarını değerlendirmek için “Ebeveynlerin Matematik Gelişimine İlişkin Kavramaları” (The Parents’ Conceptions of Math Development-PCMD) anketi kullanılmış ve çocukların matematik etkinlikleriyle uğraşma sıklıkları belirtilmiştir. Araştırma sonucunda, ebeveynlerin matematik gelişimi ve bu gelişimde kendi rollerine dair inançları, çocuklarının matematik etkinlikleri ile önemli ölçüde ilişkili görülmüştür. Çocukların evde matematik etkinliklerine katılımlarında önemli değişkenler ve oldukça fazla kısıtlılıklar bulunmaktadır. Çocukların matematik etkinliklerinin sıklığının üç ebeveyn inancı (çocukların evde matematik etkinlikleri yapmasının önemi, çocukların günlük yaşam etkinliklerine katılmalarının önemi ve çocukların ebeveynlerini matematik etkinlikleri yaparken görme sıklığı) ile anlamlı şekilde ilişkili olduğu bulunmuştur. Çocuğun matematik etkinlikleriyle uğraşmasında, yaşla ilgili farklılıklar olduğu görülmüştür. Küçük çocukların saymayı ve temel matematik becerilerini gerektiren etkinliklerle ilgilendiklerini belirttikleri, daha büyük çocukların ise daha gelişmiş becerileri (toplama ve çıkarma) ve/veya daha gelişmiş yeterlilikleri (takvim kullanma veya video oyunu oynama) gerektiren etkinliklerle ilgilendiklerini ifade ettikleri belirlenmiştir. Çinli ve Kafkas ebeveynlerin, çocuklarının matematiklerini nasıl geliştirdikleriyle ilgili benzer inançlara sahip oldukları görülmüştür (Sonnenschein vd., 2012).

Anders, Rossbach, Weinert, Kuger, Lehl ve von Maurice (2012) tarafından yapılan araştırma, Almanya’da 97 okul öncesi eğitim kurumundan 532 çocuktan oluşan bir örneklem üzerinde, erken matematik becerilerinin gelişiminde ev ve okul öncesi kurumlardaki öğrenme ortamlarının niteliğinin etkisini incelemiştir. Okul öncesi eğitim kurumundaki ilk yıldan (ortalama yaş 3) üçüncü yıla (ortalama yaş 5) kadar erken matematik becerilerini ve bu becerilerin gelişimini araştırmak için gizli büyüme eğrisi modeli kullanılmıştır. Bazı çocuk ve aile altyapısı ile ilgili faktörler (cinsiyet, anne eğitim düzeyi ve sosyoekonomik düzey), ev öğrenme ortamının ölçümü (okuryazarlık ve matematikle ilişkili etkinlikler) ve okul öncesi yapısal ve süreçsel nitelik ölçümleri, matematik becerilerinin ve bu becerilerin gelişiminin yordayıcısı olarak test edilmiştir. Araştırma sonucunda, ev öğrenme ortamının niteliğinin, okul öncesi eğitimdeki ilk bir

yıldaki matematik becerileriyle güçlü bir şekilde ilişkili olduğu ve bu avantajın sonraki yaşlarda da devam ettirildiği bulunmuştur. Buna karşılık, okul öncesi sürecinin niteliği ilk ölçümlerde matematik becerileriyle ilişkili değilken, gözlenen süreç bittiğinde gelişimle anlamlı şekilde ilişkili bulunmuştur. Sonuçlar, matematik becerilerinin gelişimi üzerineiki öğrenme ortamının farklı etkisinin altını çizmiştir (Anders vd., 2012).

Manolitsis, Georgiou ve Tziraki (2013) tarafından yapılan araştırma, anaokulundaki ev okuryazarlık ve matematik ortamının ilkökul birinci sınıftaki okuma ve matematik edinimini nasıl etkilediğini incelemiştir. Çoğunlukla orta sosyoekonomik altyapıdan gelen 82 Yunan çocuk anaokulundan ilkökul birinci sınıfa kadar izlenmiş ve sözel olmayan zeka, erken okuryazarlık becerileri, erken matematik kavramları, sözel sayma, okuma ve matematik akıcılığı ölçümleriyle değerlendirilmiştir. Çocukların ebeveynleri de evdeki okuryazarlık ve matematik etkinliklerinin sıklığı hakkında bir anket doldurmuşlardır. Analiz sonuçları, ebeveynlerin okuryazarlık becerileri öğretiminin harf bilgisi ve fonolojik farkındalığın etkileri aracılığı ile akıcı okumayı yordadığını göstermiştir. Hikâye kitabına maruz kalmanın, fonolojik farkındalık üzerinde kelimelerin etkisi aracılığıyla akıcı okumayı yordadığı belirlenmiştir. Son olarak, ebeveynlerin matematiksel beceriler öğretiminin, sözel saymanın etkileri aracılığıyla akıcı matematiği yordadığı bulunmuştur. Bu bulgular, evdeki hem okuryazarlık hem de matematik ortamının erken okuma ve matematik bilgilerini kazanmada önemli olduklarını, fakat bu etkilerinken okuryazarlık ve matematik becerileri sayesinde mümkün olabildiğini ileri sürmektedir (Manolitsis vd., 2013).

2.6. Konuyla İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi

Aile katılımını konu alan çalışmalarda hem aile katılımının çocukların gelişim alanlarına katkısına odaklanıldığı hem de aile katılımının okul ve aileler tarafından nasıl değerlendirildiğine, aile katılımı uygulamalarına ve aile katılımında karşılaşılan sorunlara odaklanıldığı görülmektedir. Yurt içi ve yurt dışı araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde aile katılımı ile çocukların gelişim alanları arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çeşitli araştırma bulguları göze çarpmaktadır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde aile katılımının akademik başarı, dil-okuryazarlık ve matematik gelişimi, sosyal gelişim ve kişilik gelişimleri üzerinde önemli etkilere sahip olduğu saptanmıştır. Yurtdışında yapılan araştırmalarda daha çok ev öğrenme ortamı ve evdeki öğrenme

deneyimleri ile çocukların özellikle de dil ve matematik gelişimi arasındaki ilişkiye odaklanıldığı görülmektedir. Ülkemizde yapılan araştırmalarda ise daha çok aile katılımı ile çocukların sosyal ve kişilik gelişimi arasındaki ilişkiye odaklanıldığı dikkat çekmektedir. Çocukların dil ve matematik gelişimi ile aile katılımı arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmaların çok az olduğu ve bu çalışmaların da doğrudan evdeki öğrenme deneyimlerine odaklanmadığı görülmektedir.

Ülkemizde okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımının nasıl sağlandığı üzerine odaklanan araştırmalar incelendiğinde, hemen hepsinde okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenler ve ebeveynler tarafından tercih edilen ve tercih edilmeyen aile katılımı etkinliklerinin neler olduğunun belirlendiği, ancak bu etkinliklerin uygulanma sürecinin, öğretmenlerin aile katılımı etkinliklerine ilişkin yeterliliklerinin incelenmediği belirlenmiştir. Bu araştırmaların büyük çoğunluğunda verilerin anketlerle toplandığı, durumun derinlemesine incelenmediği görülmüştür. Aile katılımında karşılaşılan sorunları inceleyen araştırmalarda ise, sorunların ortaya çıkarıldığı ancak sorunların nasıl algılandığı ve çözüldüğü ile ilgilenilmediği belirlenmiştir.

Aile katılımı ile ilgili ülkemizde gerçekleştirilen araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde, verilerin toplanmasında çoğunlukla tek bir veri toplama aracının kullanıldığı, iki ve daha fazla veri toplama aracının bir arada kullanıldığı araştırmaların sayıca az olduğu görülmektedir. Ayrıca bu çalışmaların büyük çoğunluğunun okul öncesi eğitim düzeyinde gerçekleştirildiği, ilköğretim düzeyinde gerçekleştirilen çalışmaların oldukça nadir olduğu da dikkat çekmektedir. Ülkemizde aile katılımına yönelik gerçekleştirilen araştırmaların çoğunlukla tarama modelinde ve deneysel desende gerçekleştirildiği, yurt dışında gerçekleştirilen çalışmaların ise genellikle korelasyonel ve boylamsal çalışmalar olduğu görülmektedir. Bununla birlikte ülkemizde son yıllarda nitel araştırma yöntemlerine doğru bir eğilimin olduğu da görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ile verilerin toplanması ve çözümüne yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, öğretmen ve ebeveynlerin aile katılımı etkinliklerini nasıl gerçekleştirdiklerini ve aile katılımı etkinliklerinin 60-72 ay aralığındaki çocukların dil ve matematik becerilerinin gelişimine etkisini belirlemeye yönelik hem nitel hem de nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı bir çalışmadır. Araştırmada öncelikle öğretmenlerin ve ebeveynlerin aile katılımı etkinliklerini nasıl gerçekleştirdiklerini belirlemek amacıyla öğretmenler ve ebeveynlerle aile katılımı etkinliklerinin gerçekleştirilme süreciyle ilgili gözlem ve görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin ve ebeveynlerin bu süreçte kullandıkları dokümanlar da incelenmiştir. Bunun yanı sıra okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım etkinliklerinden biri olan ebeveynlerin evde eğitime katılımının çocukların dil ve matematik becerilerinin gelişimi üzerinde etkisinin olup olmadığını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırma; test, görüşme, gözlem ve doküman incelemesi tekniklerini içerecek şekilde tasarlanmıştır. Bu nedenle, araştırmada nitel ve nicel veri toplama yöntemlerinin ve veri analizinin bir arada olduğu karma yöntem deseni (mixed methods designs) (Creswel, 2008) kullanılmıştır.

Karma yöntem dört şekilde kullanılmaktadır. Bunlar; üçgenleme/çeşitleme (triangulation),açıklayıcı (explanatory), keşfedici (exploratory) ve tümleşik (embedded) desenlerdir (Creswell, 2008). Bu araştırmada bu sınıflamaya göre karma araştırma türlerinden tümleşik desen kullanılmıştır. Veri toplama ve çözümlenmesinde birçok tekniğin kullanılması yoluyla bir araştırmada hem güvenilirlik hem de iç geçerlik yükseltilebilir. Eğitim araştırmalarındaki veriler tek bir bakış açısı ile ortaya konulmamalı, gerekirse nitel ve nicel veriler birlikte değerlendirilmelidir. Bu bağlamda bu çalışmada öğretmen ve ebeveynlerin aile katılımı etkinliklerini nasıl gerçekleştirdiklerinin belirlenmesi amacıyla hem öğretmenlerle hem de ebeveynlerle görüşmeler yapılmış, görüşmeler sırasında kontrol listeleri doldurulmuş, ayrıca gerçekleştirilen tüm aile katılımı etkinlikleri sırasında gözlem yapılmış ve öğretmenlerin

ebeveynlere gönderdiği her türlü doküman incelenmiştir. Bunun yanı sıra ebeveynlerin evde eğitime katılımlarının çocukların dil ve matematik becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla kullanılan TEMA-3 ve hikaye kitabı aracılığıyla elde edilen nicel veriler ebeveyn görüşmeleri ve doküman incelemesi (ebeveynlerin evde eğitime katılımları ile ilgili gözlemlerini yazmış oldukları defterler) ile desteklenmiştir. Bu yolla toplanan veriler arasında karşılaştırmalar yapılarak elde edilen araştırma verilerinin güvenilirliğinin artırılabilceği düşünülmüştür.

Nitel araştırma paradigması; algı, düşünce gibi doğal olgulardan (fenomen) yola çıkarak araştırmacının problemi kendi perspektifi doğrultusunda değerlendirmesini kapsar (Fossey, Harvey, Mcdermott ve Davidson, 2002). Nitel araştırmanın temeli, iletişime dayanan (Morse, 2005) anlama odaklı bir süreçtir. Creswell'e (1998) göre, nitel araştırma sosyal ve insan kaynaklı problemleri keşfetmeye, açıklamaya dayalı farklı araştırma geleneklerini içeren bir araştırma biçimidir. Bu bağlamda araştırmacı ortamdaki karmaşık olaylardan ve olgulardan bütüncül bir resim oluşturmaya çalışır.

Nicel araştırmanın temel amacı, araştırmanın hipotezlere dayandırılması, bu hipotezlerin test edilmesi ve elde edilen bulguların sayısal değerlerle ifade edilmesi ve ölçülmesidir (Creswell, 2008; Ekiz, 2003). Bu çalışmada aile katılımı stratejilerinden biri olan ebeveynlerin evde eğitime katılımının 60-72 ay aralığındaki çocukların dil ve matematik becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisi sınanmıştır. Burada çocukların dil ve matematik becerileri bağımlı değişken iken, anne babaların evde eğitime katılımı bağımsız değişkendir. Burada bağımsız değişkenin (ebeveynlerin evde eğitime katılımı) bağımlı değişken (dil becerisi ve matematik yeteneği) üzerinde etkili olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Bu bağlamda araştırma nicel boyutunda deneme modelinde bir çalışmadır. "Deneme modeli, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni etkilemesi, kontrollü koşullarda sistemli değişiklikler yapılması ve sonuçların izlenmesiyle olur" (Karasar, 2002, s.88). Başka bir ifade ile deneme modeli değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini keşfetmeyi amaçlayan araştırma desenleridir. Araştırmacı bu amacını gerçekleştirmek için bağımsız değişkenin düzeyleri olan işlem gruplarına seçkisiz atama yapmak, bağımsız değişkenleri manipule etmek (değişimleme), dışsal değişkenleri kontrol altına almak durumundadır" (Borg ve Gall, 1989; Büyüköztürk, 2007b; Hovardaoğlu, 2000; Kerlinger, 1973; akt. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014, s. 195).

Deneysel çalışmalarda önemli bir sorun deneklerin seçimidir. İki ya da daha fazla grubu içeren desenlerde grupların bağımlı değişken ve bununla ilişkili olabilecek

diğer değişkenler bakımından denk olması beklenir. Birçok deneysel çalışma için temel bir özellik, deneklerin gruplara seçkisiz olarak yerleştirilmesidir. Seçkisiz atamanın mümkün olmadığı durumlarda hazır gruplar üzerinde çalışılabilir. Mevcut gruplardan ikisi seçilerek deneysel çalışma yapılabilir. Eşleştirme, hazır gruplar üzerinden çalışmaların yapılması zorunluluğu olduğu durumlarda düşünülebilir. Burada ilgili verilere bakılarak birbirine görece en çok benzeyen iki grup seçilir (Büyüköztürk, 2009; Büyüköztürk vd., 2014). Bu araştırmada, hazır gruplar üzerinden çalışma yapılmıştır ve araştırma yarı deneme modellerinden “öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol grublu” modele göre desenlenmiştir. Bu desende yansız atama kullanılmaz, hazır gruplardan ikisi belli değişkenler açısından eşleştirilmeye çalışılır. Araştırmada kullanılan “öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol grublu” yarı deneme modelinin simgesel görünümü Tablo 1’de verilmiştir. (Karasar, 2004; Cohen, Manion, & Morrison, 2003).

Tablo1

Deneme Modelinin Simgesel Görünümü

Gruplar	Öntest	Deneysel İşlem	Sontest
G1	O1.1a + O1.1b	X	O1.2a + O1.2b
G2	O2.1a + O2.1b		O2.2a + O2.2b

G1: Deney Grubu

G2: Kontrol Grubu

X: Deneysel İşlem

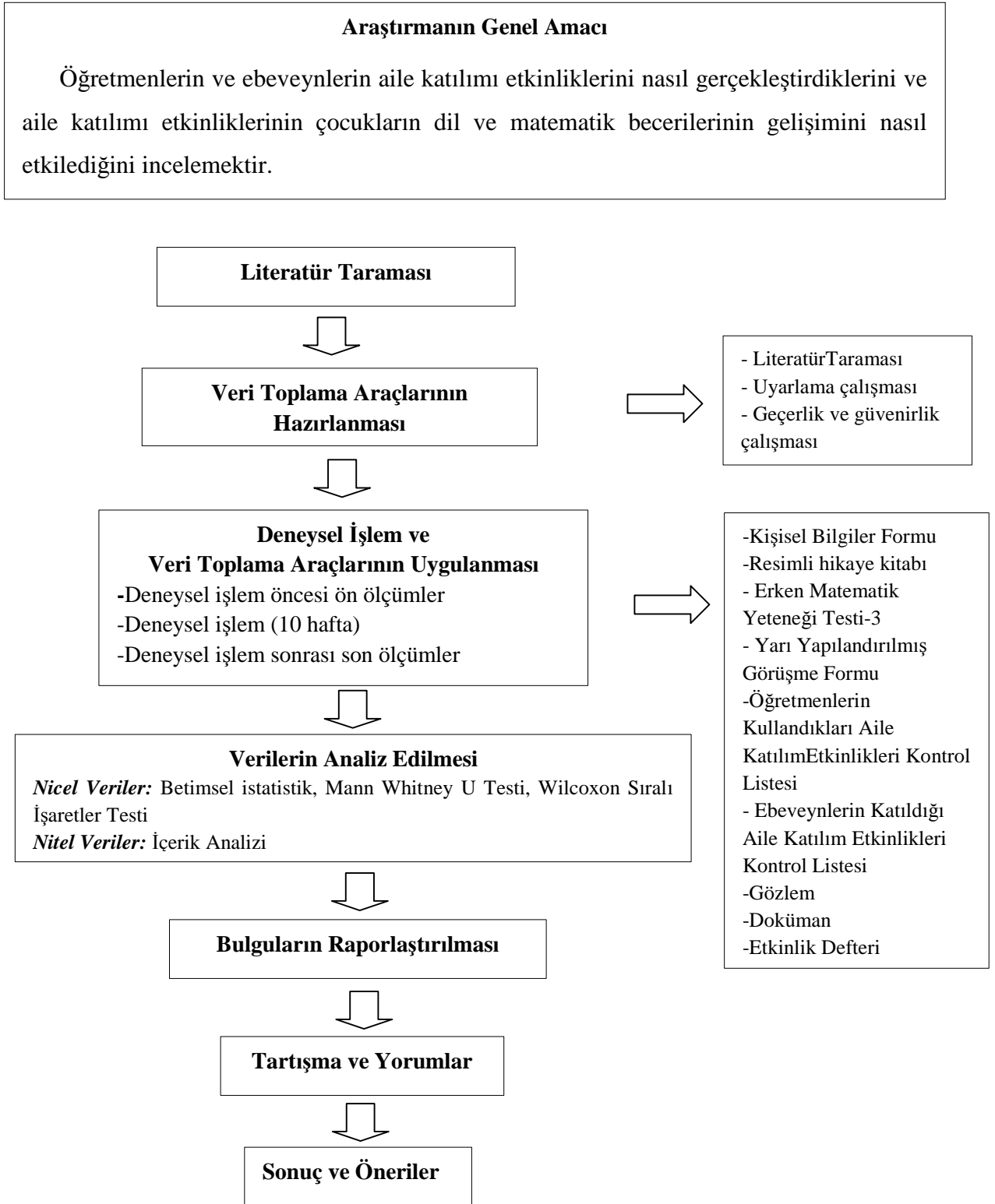
O1.1a, O2.1a: Hikaye kitabı

O1.1b, O2.1b: Erken Matematik Yeteneği Testi-3 Öntest Ölçümleri

O1.2a, O2.2a: Hikaye kitabı

O1.2b, O2.2b: Erken Matematik Yeteneği Testi-3 Sontest Ölçümleri

Araştırmanın temel amacı ve bunun gerçekleştirilmesinde izlenen süreç Şekil 2’de ana hatlarıyla gösterilmiştir.



Şekil 2. Araştırmanın deseni ve izlenen süreç

3.2. Nitel Veri için Çalışma Grubu

Araştırmada, öğretmenlerin ve ebeveynlerin aile katılımı etkinliklerini nasıl gerçekleştirdiklerini ortaya çıkarmak amacıyla, öğretmenlerin ve ebeveynlerin aile katılımı etkinliklerini nasıl değerlendirdikleri, aile katılımı açısından karşılaşılan sorunları nasıl algıladıkları ve çözümledikleri sorularına yanıt aranmıştır. Araştırmada çalışılacak öğretmenlerin belirlenmesinde iki aşamalı bir yaklaşım kullanılmıştır. Öncelikle, 1 – 17 Eylül 2010 tarihleri arasında Adana ili merkez ilçelerinde bulunan bağımsız anaokullarında görev yapan 150 öğretmene Kişisel Bilgiler Formu uygulanmıştır. Form 83 öğretmen tarafından eksiksiz olarak doldurulmuştur. Kişisel bilgiler formundan elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin mezun oldukları okul, cinsiyet, kıdem, görev yapılan okulun sosyoekonomik düzeyi ve okul türü belirlenmiş ve Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Kişisel Bilgiler Formu Uygulanan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul, Cinsiyet, Kıdem, Görev Yaptıkları Okulun Sosyoekonomik Düzeyi ve Türüne Göre Dağılımı

Değişkenler	Değişkenlerin Boyutları	f	%
Mezun olunan okul	Okul Öncesi Öğretmenliği	60	72,3
	Çocuk Gelişimi (Lisans)	15	18,1
	Lisans Tamamlama	1	1,2
	Kız Meslek Lisesi	2	2,4
	Diğer	5	6,0
	Toplam	83	100,0
Cinsiyet	Kadın	74	89,2
	Erkek	9	10,8
	Toplam	83	100,0
Kıdem	1-5 yıl	22	26,5
	6-10 yıl	32	38,6
	11-15 yıl	10	12,0
	16-20 yıl	12	14,5
	21 yıl ve üstü	7	8,4
	Toplam	83	100,0
SED	Üst	5	6,0
	Orta	70	84,3
	Alt	8	9,6
	Toplam	83	100,0
Okul türü	Bağımsız anaokulu	61	73,5
	İlköğretim anasınıfı	22	26,5
	Toplam	83	100,0

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun okul öncesi öğretmenliği mezunu, kadın, 6-10 yıllık mesleki deneyime sahip oldukları ve orta sosyoekonomik düzeydeki bağımsız anaokullarında görev yaptıkları görülmektedir. Örneklem alınacak öğretmenlerin bu özellikleri taşımasına önem verilmiştir. Bu nedenle daha geniş bir gruba yansıtacağı düşüncesiyle amaçlı örneklem yöntemlerinden tipik durum örnekleme kullanılmıştır. İkinci aşamada bu özellikleri taşıyan öğretmenler arasından bir seçim yapılmıştır. Bu amaçla araştırma açısından çeşitli avantajlar sağlayacağı (öğretmenler ve ebeveynlerle görüşme ve gözlem için uygun mekânın ayarlanması, sınıf içi ve sınıf dışı gözlemlerde bürokratik engellerle karşılaşmama, öğretmenlerle okul dışında da görüşebilme, ulaşım kolaylığı vs) düşünülen, araştırmacının hem yöneticilerini hem de öğretmenlerini yakından tanıdığı bir okul ve bu okulda görev yapan dört öğretmen belirlenmiştir. Bu nedenle örneklem seçiminin ikinci aşamasında uygun durum örnekleme kullanılmıştır.

20-24 Eylül 2010 haftasında araştırmanın gerçekleştirildiği okula gidilerek belirlenen dört öğretmenin sınıfına kayıtlı çocukların listeleri alınmış, her bir çocuğun doğum tarihleri kaydedilerek içinde bulunulan hafta itibariyle yaşları gün, ay ve yıl olarak hesaplanmıştır. 60-72 ay arası çocukların sayıları belirlenmiş ve 27 Eylül 2010 ile 5 Ekim 2010 tarihleri arasında Erken Matematik Yeteneği Testi-3 ve hikâye kitabı öntest olarak uygulanmıştır. Erken Matematik Yeteneği Testi-3'ün uygulandığı çocukların testten aldıkları puanlar üzerinde yapılan istatistiksel işlemler sonucunda testten alınan puanların aritmetik ortalaması ve 60-72 ay arasındaki çocuk sayısı birbirine en yakın olan iki sınıf belirlenmiş ve bu iki sınıf rastgele (kura yöntemiyle) deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğretmenleri ile bu iki sınıftaki tüm çocukların ebeveynlerinden gönüllü ve koşulları uygun olan ebeveynler araştırmanın nitel boyutu için çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunda deney grubundan 16, kontrol grubundan 12 ebeveyn olmak üzere toplam 28 ebeveyn araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan ebeveynlerin yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, meslek, aylık gelir düzeyi ve sahip oldukları çocuk sayısına göre dağılımları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Yaş, Cinsiyet, Öğrenim Durumu, Meslek ve Çocuk Sayısına Göre Dağılımı

Değişkenler	Değişkenlerin Boyutları	Deney		Kontrol		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Yaş	25-29 yaş			1	8.33	1	3.57
	30-34 yaş	7	43.75	4	33.33	11	39.28
	35-39 yaş	3	18.75	5	41.66	8	28.57
	40-44 yaş	5	31.25	1	8.33	6	21.42
	45 ve üstü	1	6.25	1	8.33	2	7.14
Cinsiyet	Kadın	15	93.75	12	100	27	96.42
	Erkek	1	6.25	-	-	1	3.57
Öğrenim durumu	İlkokul	-	-	1	8.33	1	3.57
	Lise	8	50	7	58.33	15	53.57
	Yüksekokul	1	6.25	3	25	4	14.28
	Fakülte	7	43.25	1	8.33	8	28.57
Meslek	Ev hanımı	9	56.25	9	75	18	64.28
	Memur	2	12.50			2	7.14
	Öğretmen	4	25			4	14.28
	Hemşire	1	6.25	1	8.33	2	7.14
	Esnaf			2	16.66	2	7.14
Gelir düzeyi	600'den az	-	-	1	8.33	1	3.57
	601-1000 TL	2	12.50	1	8.33	3	10.71
	1001-2000TL	5	31.25	8	66.66	13	46.42
	2001-3000 TL	6	37.50	1	8.33	7	25
	3001- 4000 TL	3	18.75			3	10.71
	4001 ve üstü TL			1	8.33	1	3.57
Çocuk sayısı	1 çocuk	7	43.25	4	33.33	11	39.28
	2 çocuk	7	43.25	7	58.33	14	50
	3 çocuk	2	12.50	1	8.33	3	10.71

Tablo 3 incelendiğinde deney (%62.5) ve kontrol (%75) grubundaki ebeveynlerin çoğunluğunun 30-39 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Deney grubu 15 kadın, 1 erkek ebeveynlerden oluşurken, kontrol grubunun tamamı kadın ebeveynlerden oluşmaktadır. Çalışma grubundaki ebeveynler öğrenim durumları

açısından incelendiğinde, deney grubundaki ebeveynlerin % 50'sinin lise, % 43.25'inin fakülte ve % 6.25'inin de yüksekokul mezunu olduğu, kontrol grubundaki ebeveynlerin ise % 58.33'ünün lise, % 25'sinin yüksekokul, %8.33'ünün fakülte ve %8.33'ünün ilkokul mezunu olduğu görülmektedir. Deney grubundaki ebeveynlerin % 56.25'i mesleğini ev hanımı olarak belirtirken, % 25'i öğretmen, % 12.50'si memur ve % 6.25'i de hemşire olarak belirtmişlerdir. Kontrol grubunda ise ebeveynlerin % 75'i mesleğini ev hanımı olarak belirtirken, % 16.66'sı esnaf, %8.33'ü de hemşire olarak belirtmişlerdir. Ebeveynlerin gelir düzeyine bakıldığında; deney grubundaki ebeveynlerin %37.50'sinin 2001-3000 TL, %31.25'inin 1001-2000 TL aylık gelire sahip olduğu görülürken, kontrol grubundaki ebeveynlerin %66.66'sının 1001-2000 TL aylık gelire sahip oldukları görülmektedir. Deney grubundaki ebeveynlerin %43.25'inin bir çocuk, %43.25'inin iki çocuk sahibi oldukları belirlenirken, kontrol grubundaki ebeveynlerin %33.33'ünün bir çocuk, %58.33'ünün de iki çocuk sahibi oldukları belirlenmiştir.

Çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin her ikisi de kadın olup, deney grubu öğretmeni 33, kontrol grubu öğretmeni 37 yaşındadır. Her iki öğretmen de fakülte mezunudur. Kontrol grubu öğretmeni 12 yıllık mesleki deneyime sahip olup son 7 yıldır araştırmanın gerçekleştirildiği okulda görev yapmakta, deney grubu öğretmeni ise 9 yıllık mesleki deneyime sahip olup son 5 yıldır bu okulda çalışmaktadır.

3.3. Nicel Veri İçin Çalışma Grubu

Araştırma, 2010-2011 Eğitim Öğretim Yılında, Adana ili merkez Çukurova ilçesinde orta sosyoekonomik düzeye sahip karma yaş uygulamasının yapıldığı bir bağımsız anaokulunun iki sınıfındaki 60-72 ay aralığındaki çocuklar ve ebeveynleri üzerinde 10 hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü okulda belirlenen dört sınıftan 60-72 ay aralığındaki çocuk sayısı ve TEMA-3 öntest puanlarının aritmetik ortalamaları açısından birbirine en yakın iki sınıf belirlenmiştir. Bu iki sınıftaki 60-72 ay aralığında olan 11'er çocuk ve bu çocukların ebeveynleri çalışma grubunu oluşturmuştur. Bu nedenle deneysel çalışma için örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

2006 ve 2013 okul öncesi eğitim programlarında okul öncesi eğitimin temel amaçlarından biri "Çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak"

şeklinde ifade edilmiştir. Çocuklar dört yaş civarında ana dillerinin neredeyse tüm özelliklerini kazanmakla birlikte 60-72 ay arasında kullandıkları sözcük türlerinin daha çok çeşitlilik kazanacağı, kurdukları cümlelerde kullandıkları kelime sayılarının daha çok olacağı ve bir cümlede ifade edilen yargı sayılarının artacağı beklenmektedir. Bu beklenti çalışma grubu olarak 60-72 ay aralığındaki çocukların tercih edilmesinde etkili olmuştur. 2006 ve 2013 okul öncesi eğitim programlarında okul öncesi eğitimin bir diğer temel amacı “Çocukları ilkökula hazırlamak” şeklinde ifade edilmiştir. 60-72 ay aralığındaki çocukların bir sonraki yıl ilkökula başlayacak olmaları ve çocukların hem dil becerilerinin hem de matematiksel kavram gelişimlerinin nitelik ve nicelik olarak gelişmesinin beklenmesi de bu yaş grubu çocukların çalışma grubu olarak belirlenmesinde etkili olmuştur.

Kontrol ve deney grubundaki çocuklar belirlenirken aşağıdaki ölçütler açısından gruplar denkleştirilmeye çalışılmıştır.

- a) Sınıflardaki 60-72 ay aralığındaki çocuk sayısı
- b) TEMA-3 öntest puanları

Çalışma gruplarının yukarıdaki ölçütlere göre durumları incelendikten sonra rastgele (kura çekme yoluyla) deney ve kontrol grupları belirlenmiştir.

3.3.1. Sınıflardaki 60-72 Ay Arası Çocuk Sayısı

Araştırma karma yaş uygulamasının yapıldığı birokulda gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların sayısı, cinsiyete göre dağılımı, bu sınıflardan araştırmanın nicel boyutuna dahil edilen 60-72 ay aralığındaki çocukların sayısı ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Cinsiyete Göre Dağılımı

Gruplar	Sınıf Mevcudu (47-72 ay)					Çalışma Grubu (60-72 ay)				
	Kız		Erkek		Toplam (f)	Kız		Erkek		Toplam (f)
	f	%	f	%		f	%	f	%	
Deney	15	45	18	55	33	5	45	6	55	11
Kontrol	15	43	20	57	35	1	9	10	91	11

Tablo 4 incelendiğinde, deney grubunda sınıf mevcudunun 33, kontrol grubunda sınıf mevcudu 35 olup, her iki gruptan da 60-72 ay aralığında olup çalışma grubuna dahil edilen çocuk sayısının 11 olduğu görülmektedir. Deney grubunda çalışma grubuna dahil edilen 60-72 ay aralığındaki 11 çocuktan beşi kız, altısı erkek, kontrol grubundaki 11 çocuktan biri kız, onu erkektir. 60-72 ay aralığında olup da çalışma grubuna dahil edilmeyen deney grubunda yedi çocuk, kontrol grubunda ise iki çocuk vardır. Deney grubunda dört çocuk dönem sonunda sontestlerin uygulandığı haftalarda okula gelmediği için bu çocuklara sontestler uygulanamamış ve bu nedenle çalışma grubundan çıkarılmıştır. Üç ebeveyn, araştırma kapsamında gönderilen matematik ve dil etkinliklerinin evde çocukla birlikte gerçekleştirilmesine yönelik gözlemlerini not ederek dönem sonunda araştırmacıya vermemiş, bu nedenle bu ebeveynlerin çocukları da çalışma grubundan çıkarılmıştır. Kontrol grubundaki iki çocuk ise sontestlerin uygulandığı haftalarda okula gelmedikleri için sontestler bu çocuklara uygulanamamış ve çalışma grubu dışında bırakılmışlardır.

Araştırmanın nicel verilerinin toplandığı çalışma grubunda deney ve kontrol gruplarından birer çocuk hikaye kitabı verilerinin analizinde, analiz için yeterli veri elde edilemediğinden analiz dışı bırakılmıştır. Benzer şekilde her iki gruptan birer çocuk ise TEMA-3 testi analizinde uç değere sahip oldukları için analiz sürecine dahil edilmemiştir. Dolayısıyla dil ve matematik becerilerine yönelik analizler her iki grupta da 10'ar çocuk üzerinden yapılmıştır.

3.2.2. TEMA-3 Öntest Puanları

DeneySEL işlemler başlamadan önce deney ve kontrol gruplarının matematik yetenek puanlarının normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Matematik yetenek puanı değişkenine ilişkin öntest puanlarının dağılımında her iki grupta da birer uç değer gözlenmiştir. İlgili gözlemler (çocuklar) deney dışında bırakılmıştır. Matematik yetenek puanını değişkenine ilişkin öntest puanlarının dağılımında uç değer olmayıncaya kadar yeniden incelenmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde matematik yeteneği öntest puanlarının normal dağıldığı gözlenmektedir. Normallik dağılımı için ($N < 30$) Shapiro-Wilk sonuçlarına bakılmaktadır.

Tablo 5

Öntest Normallik Testi Sonuçları

	Grup	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Test İstatistiği	sd	p	Test İstatistiği	sd	p
Matematik yetenek puanı Öntest	Deney	.170	10	.200	.932	10	.464
	Kontrol	.200	10	.200	.920	10	.358

Gruplar için dağılım normal olduğundan ($p > .05$) deney ve kontrol gruplarının matematik yetenek puanı bakımından deneysel işlem öncesinde denk olup olmadığı Mann Whitney U testi yardımıyla incelenmiş ve bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Deney ve Kontrol Grupları TEMA -3 Öntest Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	10	10.20	102.00	47.00	.820
Kontrol	10	10.80	108.00		

Tablo 6 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların TEMA-3 testinden aldıkları öntest puanlarına ilişkin sıra ortalamaları arasında anlamlı farkın olmadığı görülmektedir ($U = 47.00$; $p > .05$). Bu bulgudan hareketle, deney ve kontrol gruplarının matematik yetenekleri açısından denk oldukları söylenebilir.

3.4. Veri Toplama Araçları ve Yöntemleri

3.4.1. Hikâye Kitabı

Çocukların uygulama öncesinde ve sonrasında konuşmalarının, dil edinimi yönünden incelenmesi ve ses kayıtlarının alınması amacıyla her bir çocuk ile bireysel olarak çalışılmıştır. Bu amaçla çocukları sırayla ayrı bir odaya alınarak kullanılan resimli kitap onlara gösterilmiş ve kitapta nasıl bir hikaye anlatılmış olabileceğinin resimlerine bakarak anlatmaları istenmiştir. Kullanılan kitaplar Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'ndan iki uzmanın görüşüne başvurularak seçilmiştir. Buna göre resimli, 16 sayfalık 5-6 yaş çocukların gelişimine

uygun olan Ferit Avcı'nın yazdığı "Kırmızı Fili Gördün mü?" ve Serap Kurbanoglu'nun yazdığı "Ah Bir Büyüsem" adlı iki resimli kitap tercih edilmiştir.

3.4.2. Erken Matematik Yeteneği Testi – 3 (TEMA-3)

Erken Matematik Yeteneği Testi (Test of Early Mathematics Ability, TEMA), uygulama öncesi ve sonrasında çalışma grubuna alınan 60-72 ay arası çocukların matematik yeteneğini belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

Erken Matematik Yeteneği Testi (Test of Early Mathematics Ability, TEMA), Ginsburg ve Baroody tarafından 1983 yılında üç yaş ile sekiz yaş on bir aylık çocukların matematik yeteneklerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. 1990 yılında yeniden gözden geçirilerek TEMA-2 adıyla yayınlanmıştır. TEMA-2'nin Türkiye'de geçerlik ve güvenilirlik çalışması Güven (1997) tarafından yapılmış ve ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu belirlenmiştir. TEMA-2 yeniden gözden geçirilerek 1993 yılında TEMA-3 olarak geliştirilmiştir (Ginsburg ve Baroody, 2003, akt. Erdoğan, 2006). Toplam 72 maddeden oluşan test; az-çok, sayma, informal hesaplama gibi informal matematik alanları ile sayılar, sayılar arası ilişkiler, hesaplama ve onluk kavramları gibi formal matematik alanlarını ölçmektedir. TEMA-3, Form A ve Form B olmak üzere iki ayrı formdan oluşmaktadır. Form A ve Form B çocukların matematik ile ilgili becerilerini ölçen ve büyük ölçüde benzer olan iki paralel formdur. Formların deneysel çalışmalarda öntest ve sontest ölçümlerinin elde edilmesinde kullanılması önerilmektedir (Ginsburg ve Baroody, 2003, akt. Erdoğan, 2006).

TEMA-3'ün A ve B formunda materyal olarak resimler, matematiksel semboller ve sayılabilir küçük nesnelere kullanılmaktadır. Test çocuklara bireysel olarak uygulanmaktadır. Uygulamaya çocukların kronolojik yaşı hesaplanarak, o yaşa karşılık gelen sorudan başlanmaktadır. Teste 36-48 aylık çocuklar için birinci maddeden, 48-60 aylık çocuklar için yedinci maddeden, 60-72 aylık çocuklar için on beşinci maddeden, 72-84 aylık çocuklar için yirmi ikinci maddeden, 84-96 aylık çocuklar için otuz ikinci maddeden, 96-107 aylık çocuklar için kırk üçüncü maddeden başlanmaktadır. Çocuğun daha önceki soruları doğru yanıtlamış olduğu kabul edilmektedir. Eğer çocuk üst üste beş maddeye doğru yanıt veremezse üst üste beş doğru yanıt verene kadar daha önce atlanan sorulara dönülmektedir. Test çocuğun arka arkaya yapamadığı beş soru olduğunda sonlandırılmaktadır. Her madde doğru ve yanlış olarak işaretlenmekte ve doğru yanıtların sayısı ham puanları vermektedir. Elde edilen ham puanlar ise

matematik puanına çevrilmektedir. Çocuğun kronolojik yaşına göre, testten aldığı ham puan dikkate alınarak, puan çizelgesinden çocuğun testten aldığı matematik puanı belirlenmektedir. Matematik puanındaki artış çocuğun matematik yeteneğindeki artışa işaret etmektedir (Ginsburg ve Baroody, 2003, akt. Erdoğan, 2006).

Erken Matematik Yeteneği Testi-3'ün 60-72 aylar arasında olan çocuklar için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Erdoğan (2006) tarafından yapılmıştır. Bu kapsamda testin geçerliğini test etmek için dil geçerliği, kapsam geçerliği ve ölçüt geçerliği çalışmaları yapılmıştır. *Dil geçerliği* için testin A ve B formları üzerinde çeviri-geri çeviri çalışmaları yapılmış ve bir Türk Dili uzmanının görüşü alınmıştır. *Kapsam geçerliği* için çocuk gelişimi ve eğitimi alanında görev yapan beş kişilik bir grup uzmanın görüşü alınmış ve uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak teste son hali verilmiştir. *Ölçüt geçerliği* kapsamında dış ölçüt olarak altı yaş çocukların matematik yetenek düzeyleri alınmış, öğretmenleri tarafından matematik yeteneği bakımından en iyi ve en zayıf olarak belirtilen otuzar çocuğa testin A ve B formları uygulanarak gerekli istatistiksel işlemler uygulanmıştır. Testin matematik yeteneği iyi ve zayıf olan çocukları ayırt edebildiği anlaşılmıştır. Testin güvenilirliğini test etmek için de test-tekrar test güvenilirliği ve iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı (KR-20) çalışmaları yapılmıştır. *Test-tekrar test güvenilirliği* çalışması kapsamında TEMA-3 Form A ve Form B 60-72 aylar arasında olan 100'er çocuğa uygulanmıştır. Üç hafta sonra Form A'nın uygulandığı otuzar çocuğa Form A ve Form B, Form B'nin uygulandığı otuzar çocuğa Form A ve Form B (toplam 120 çocuk) tekrar uygulanmış ve Test-tekrar test korelasyonuna bakılmıştır. Sonuçlar ölçümler arasında yüksek derecede ilişki olduğunu göstermiştir. *Testin iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı (KR-20)* sonuçları Form A için .92, Form B için .93 olarak bulunmuş ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğu görülmüştür(Erdoğan, 2006). Bu bulgular temelinde Erken Matematik Yeteneği Testi-3'ün çalışmada kullanılabilirlik ve güvenilirliğe sahip olduğu belirtilmiştir (Erdoğan, 2006).

Araştırmanın başlangıcında araştırmacı tarafından TEMA-3 testine ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Bu amaçla, 27 Eylül-5 Ekim 2010 tarihleri arasında TEMA-3 A Formu çalışmanın yürütüldüğü okulda bulunan dört şubedeki 60-72 ay arasındaki 50 çocuğa, 17-25 Ocak 2011 tarihleri arasında da TEMA-3 B Formu dört şubede bulunan 60-72 ay arasındaki 59 çocuğa uygulanmıştır. Çocukların TEMA-3 A ve TEMA-3 B formlarında yer alan maddelere verdiği yanıtlar doğru yanıtlar 1 puan ve yanlış yanıtlar 0 puan olarak puanlanmış ve her bir çocuk için toplam puanlar elde

edilmiştir. Her iki formdan elde edilen veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir. Bu süreçte öncelikle %27'lik üst ve %27'lik alt gruplar arasında bağımsız gruplar t testi yapılmış ve TEMA-3 A ve B formlarında yer alan hangi maddelerin alt ve üst grupları ayırmada yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. İkinci olarak TEMA-3 A ve B formları için madde-toplam puan korelasyonlarına bakılmıştır. TEMA-3 A ve B formlarında yer alan maddelerden.25 ve üzeri korelasyona sahip olan maddeler analize alınmış diğer maddeler analiz dışı bırakılmıştır. Ayrıca, her bir maddenin güçlük düzeyi de belirlenmiştir. TEMA-3 A formu için yapılan analiz sonuçları Tablo 7'de, TEMA-3 B formu için yapılan analiz sonuçları ise Tablo 9'da verilmiştir. Tablolar incelendiğinde bazı maddelerin istatistiksel değerlerinin .000 olduğu görülmektedir. Bu durum testin yapısından ve uygulanış biçiminden kaynaklanmaktadır ve testin 60-72 aylık çocuklar için geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapan Erdoğan'ın (2006) bulgularıyla da paralellik göstermektedir.

Tablo 7

Erken Matematik Yeteneği Testi-3 (TEMA-3) Form A'nın Madde Analizi Sonuçları

Madde No	r _{jx}	p _j	s _j	t	p	Madde No	r _{jx}	p _j	s _j	t	p
1	.290*	.98	.141	1.000	.327	37	.382**	.04	.197	1.472	.153
2	.493**	.94	.239	1.883	.071	38	.380**	.08	.274	2.280	.031
3	.438**	.96	.197	1.427	.153	39	.655**	.12	.328	3.122	.004
4	.000	1.000	.000	.000	1.000	40	.677**	.12	.328	3.122	.004
5	.323*	.98	.141	1.000	.327	41	.465**	.04	.197	1.472	.153
6	.444**	.94	.239	1.883	.071	42	.612**	.08	.274	2.280	.031
7	.538**	.92	.274	2.280	.031	43	.406**	.04	.197	1.472	.153
8	.271	.96	.197	1.000	.327	44	.517**	.06	.239	1.883	.071
9	.538**	.92	.274	2.280	.031	45	.392**	.02	.141	1.000	.327
10	.512**	.92	.274	2.280	.031	46	.392**	.02	.141	1.000	.327
11	.469**	.92	.274	2.280	.031	47	.000	.000	.000	.000	1.000
12	.463**	.94	.239	1.883	.071	48	.477**	.04	.197	1.472	.153
13	.437**	.72	.453	4.837	.000	49	.000	.000	.000	.000	1.000
14	.505**	.90	.303	2.687	.012	50	.000	.000	.000	.000	1.000
15	.585**	.64	.484	5.701	.000	51	.392**	.02	.141	1.000	.327
16	.559**	.34	.478	4.457	.000	52	.000	.04	.197	1.472	.153
17	.503**	.14	.350	3.606	.001	53	.000	.000	.000	.000	1.000
18	.666**	.62	.490	6.904	.000	54	.000	.000	.000	.000	1.000
19	.585**	.66	.478	8.485	.000	55	.000	.000	.000	.000	1.000
20	.665**	.46	.503	13.000	.000	56	.000	.000	.000	.000	1.000
21	.677**	.60	.494	13.000	.000	57	.000	.000	.000	.000	1.000
22	.754**	.58	.498	.000	1.000	58	.000	.000	.000	.000	1.000
23	.641**	.70	.462	8.832	.000	59	.000	.000	.000	.000	1.000
24	.726**	.44	.501	13.000	.000	60	.000	.000	.000	.000	1.000
25	.474**	.18	.388	2.687	.012	61	.000	.000	.000	.000	1.000
26	.630**	.32	.471	8.832	.000	62	.000	.000	.000	.000	1.000
27	.440**	.30	.462	4.163	.000	63	.000	.000	.000	.000	1.000
28	.635**	.40	.494	6.904	.000	64	.000	.000	.000	.000	1.000
29	.770**	.50	.505	.000	1.000	65	.000	.000	.000	.000	1.000
30	.639**	.20	.404	4.163	.000	66	.000	.000	.000	.000	1.000
31	.656**	.20	.404	4.837	.000	67	.000	.000	.000	.000	1.000
32	.477**	.04	.197	1.472	.153	68	.000	.000	.000	.000	1.000
33	.511**	.10	.303	2.280	.031	69	.000	.000	.000	.000	1.000
34	.000	.000	.000	.000	1.000	70	.000	.000	.000	.000	1.000
35	.655**	.12	.328	3.122	.004	71	.000	.000	.000	.000	1.000
36	.702**	.16	.370	4.163	.000	72	.000	.000	.000	.000	1.000

TEMA-3 A formu için yapılan analiz sonuçlarına göre KR-20 iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca testin ortalama güçlüğü .44 olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda testin güçlük düzeyi açısından oldukça ideal olduğu söylenebilir. Elde edilen nihai sonuçlar Tablo8' de verilmiştir.

Tablo 8

TEMA-3 A Formu KR-20 Analizi Sonuçları

TEMA-3 A Formu							
Soru Sayısı	N	\bar{x}	Standart Sapma	Mod	Medyan	Testin Güçlüğü \bar{p}	KR-20
28	50	12.28	6.61	13	12.50	0.44	0.92

Tablo 9.

Erken Matematik Yeteneği Testi-3 (TEMA-3) Form B'nin Madde Analizi Sonuçları

Madde No	r_{jx}	p_j	s_j	t	p	Madde No	r_{jx}	p_j	s_j	t	p
1	.408**	.98	.130	1.000	.325	37	.451**	.08	.280	2.611	.014
2	.408**	.98	.130	1.000	.325	38	.244	.08	.280	1.861	.073
3	.408**	.98	.130	1.000	.325	39	.700**	.20	.405	6.708	.000
4	.408**	.98	.130	1.000	.325	40	.713**	.22	.418	8.062	.000
5	.472**	.96	.182	1.464	.154	41	.515**	.08	.280	2.611	.014
6	.408**	.98	.130	1.000	.325	42	.572**	.11	.326	3.416	.002
7	.408**	.98	.130	1.000	.325	43	.000	.000	.000	000	1.000
8	.472**	.96	.182	1.464	.154	44	.404**	.05	.221	1.861	.073
9	.472**	.96	.182	1.464	.154	45	.353**	.05	.221	1.861	.073
10	.472**	.96	.182	1.464	.154	46	.298*	.01	.130	1.000	.325
11	.000	1.000	.000	000	1.000	47	.298*	.01	.130	1.000	.325
12	.000	1.000	.000	000	1.000	48	.401**	.03	.182	1.464	.154
13	.571**	.91	.280	2.611	.014	49	.000	.000	.000	000	1.000
14	.527**	.94	.221	1.861	.073	50	.000	.000	.000	000	1.000
15	.517**	.86	.345	3.000	.005	51	.000	.000	.000	000	1.000
16	.595**	.47	.503	8.062	.000	52	.401**	.03	.182	1.464	.154
17	.444**	.15	.362	2.611	.014	53	.000	.000	.000	000	1.000
18	.479**	.89	.304	2.611	.014	54	.000	.000	.000	000	1.000
19	.590**	.88	.326	3.416	.002	55	.000	.000	.000	000	1.000
20	.582**	.79	.405	4.392	.000	56	.000	.000	.000	000	1.000
21	.529**	.81	.392	3.873	.001	57	.298*	.02	.130	1.000	.325
22	.640**	.69	.464	6.708	.000	58	.000	.000	.000	000	1.000
23	.428**	.84	.362	2.631	.013	59	.000	.000	.000	000	1.000
24	.645**	.69	.464	6.708	.000	60	.000	.000	.000	000	1.000
25	.282*	.18	.392	2.236	.033	61	.000	.000	.000	000	1.000
26	.558**	.30	.464	5.000	.000	62	.000	.000	.000	000	1.000
27	.497**	.49	.504	6.325	.000	63	.000	.000	.000	000	1.000
28	.677**	.67	.471	10.247	.000	64	.000	.000	.000	000	1.000
29	.683**	.69	.464	10.247	.000	65	.000	.000	.000	000	1.000
30	.692**	.25	.439	10.247	.000	66	.000	.000	.000	000	1.000
31	.698**	.40	.495	15.000	.000	67	.000	.000	.000	000	1.000
32	.584**	.20	.405	5.000	.000	68	.000	.000	.000	000	1.000
33	.697**	.25	.439	8.062	.000	69	.000	.000	.000	000	1.000
34	.000	.000	.000	000	1.000	70	.000	.000	.000	000	1.000
35	.697**	.23	.429	8.062	.000	71	.000	.000	.000	000	1.000
36	.686**	.22	.418	6.708	.000	72	.000	.000	.000	000	1.000

TEMA-3 B formu için yapılan analiz sonuçlarına göre KR-20 iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca testin ortalama güçlüğü .47 olarak hesaplanmıştır. Bu

bağlamda testin güçlük düzeyi açısından oldukça ideal olduğu söylenebilir. Elde edilen nihai sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

TEMA-3 B Formu KR-20 Analizi Sonuçları

TEMA-3 B Formu							
Soru Sayısı	N	\bar{x}	Standart Sapma	Mod	Medyan	Testin Güçlüğü \bar{p}	KR-20
27	59	12.67	6.56	12	12	0.47	0.93

TEMA-3’ün iç tutarlılık katsayısına ilişkin KR-20 değeri Form A için .92, Form B için .93 olarak bulunmuştur. Güven (1997) tarafından yapılan TEMA-2 ‘nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonunda iç tutarlılık katsayısı tüm grup için .95 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca testin orijinal sonuçlarında iç tutarlılık katsayısı yine tüm gruplar için .94 olarak verilmiştir. (Ginsburg ve Barody, 2003). Bu sonuç çerçevesinde katsayının yüksek çıkması iç tutarlılığın yüksek olduğunu göstermektedir.

3.4.3. Kişisel Bilgiler Formu

Araştırmada iki ayrı kişisel bilgiler formu kullanılmıştır. Öğretmenler için kullanılan kişisel bilgiler formunda öğretmenlerin yaşı, mezun oldukları okul türü, mesleki deneyimleri, görev yaptıkları okul türü ve okulun sosyoekonomik düzeyi ile ilgili sorular yer almaktadır. Bu formdan elde edilen veriler, araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin belirlenmesinde kullanılmıştır. Araştırmada çalışma grubuna dâhil edilen ebeveynlerin kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla ikinci bir form kullanılmıştır. Bu formun oluşturulmasında yapılan literatür taraması sonucu Bacanlı (1997; 106) tarafından geliştirilen “Sosyo-Ekonomik Düzey Ölçeği”ne ve İflazoğlu ve Hong’un (2011), Bacanlı’nın ölçeğinden yararlanarak oluşturduğu “Sosyo-Ekonomik Düzey Belirleme Anketi”ne ulaşılmıştır. Bu iki kaynaktan yararlanılarak araştırmacı tarafından “Kişisel Bilgiler Formu” oluşturulmuştur. Form, ebeveynlerin yaşı, öğrenim durumu, meslekleri, ailenin aylık gelir düzeyi, oturdukları evin özellikleri gibi maddeler yer almaktadır. Oluşturulan “Kişisel Bilgiler Formu” uygulama öncesinde deney ve kontrol grubundaki çocukların ebeveynlerine verilerek doldurmaları sağlanmıştır.

3.4.4. Görüşme

Bu araştırmada öğretmenlerin ve ebeveynlerin aile katılımı etkinliklerini nasıl gerçekleştirdiklerini belirlemek amacıyla görüşme yönteminden yararlanılmıştır. Görüşme, “önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci” olarak tanımlanmıştır (Stewart ve Cash, 1985, akt. Yıldırım ve şimşek, 2005). Araştırma verilerinin elde edilmesinde standartlaştırılmış açık uçlu görüşmelerden yararlanılmıştır. Görüşme verilerinin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yaklaşımında; görüşmelerden önce tüm sorular dikkatlice hazırlanırken, soruların katılımcılara aynı tarzda ve sırada sorulması gerekmektedir. Bu yaklaşımla gerçekleştirilen görüşmelerde tüm katılımcılara aynı soruların yöneltilmesi görüşmecinin etkisini ve öznel yargılarını en aza indirgemede etkili görülürken, bu yönüyle elde edilen verilerin analizini de kolaylaştırılmaktadır (Patton, 2002).

Araştırma kapsamında haftalık yapılan görüşmelerde öğretmen ve ebeveynler için birbirine benzer olacak şekilde hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır (EK1 ve EK2). Çalışmada görüşme formlarının hazırlanmasında ilgili literatürün taranmasıyla elde edilen kuramsal bilgiler, bu konuda yapılan araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları ile uzman görüşleri esas alınmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda görev yapan konu alanı ile ilgili bir öğretim elemanından gelen öneriler doğrultusunda yeniden düzenlenmiş ve son halini almıştır.

Öğretmenler için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm, öğretmenlerin görüşülen hafta içerisinde ebeveynlerle herhangi bir sorun yaşayıp yaşamadıklarını, sorun yaşadıysa bu sorunun nasıl çözüldüğünü ve çözüme ilişkin duygularının neler olduğunu belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölümde ise, öğretmenlerin o hafta içerisinde çocukların evlerine ebeveynleriyle yapmaları için etkinlikler gönderip göndermediklerini ve ebeveynlerin o haftaki aile katılımı etkinliklerine katılım düzeyleri ile ilgili memnuniyet durumlarını belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Görüşme sırasında öğretmenler ebeveynlerle herhangi bir sorun yaşamadıklarını ifade ettiklerinde doğrudan ikinci bölümdeki sorulara geçilmiştir.

Öğretmenler odasında yapılan ve yaklaşık 10- 15 dakika süren haftalık öğretmen görüşmeleri ses kayıt cihazına kaydedilmek istenmiş ancak öğretmenlerin kabul etmemesi nedeniyle görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme formuna araştırmacı tarafından not edilmiştir. Her görüşmenin tarihi ve saati formun ilgili kısmına yazılmıştır. Toplanan veriler bilgisayar ortamına 12 punto Times New Roman formatında aktarılarak toplam 10 sayfalık yazılı metin elde edilmiştir.

Ebeveynler için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu da iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm, ebeveynlerin görüşülen hafta içerisinde öğretmen veya okulla ilgili herhangi bir sorun yaşayıp yaşamadıklarını, sorun yaşadılarsa bu sorunun nasıl çözüldüğünü ve çözüme ilişkin duygularının neler olduğunu belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölümde ise, ebeveynlerin o hafta içerisinde öğretmen ve okula ilişkin beklentilerinin neler olduğunu ve o hafta öğretmenin gerçekleştirdiği aile katılımı çalışmalarına ilişkin memnuniyet durumlarını belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Görüşmeler sırasında ebeveynler öğretmenlerle herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirttiklerinde doğrudan ikinci bölüme geçilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak okulun kil atölyesinde veya öğretmenler odasında yapılan ve 15-35 dakika süren haftalık ebeveyn görüşmeleri de ebeveynlerin kabul etmemesi nedeniyle ses kayıt cihazına kaydedilememiş ve yarı yapılandırılmış görüşme formuna araştırmacı tarafından not edilmiştir. Her görüşmenin tarihi ve saati formun ilgili kısmına yazılmıştır. Toplanan veriler bilgisayar ortamına 12 punto Times New Roman formatında aktarılarak toplam 60 sayfalık yazılı veri elde edilmiştir.

3.4.5.Öğretmenlerin Gerçekleştirdikleri Aile Katılımı Etkinlikleri Kontrol Listesi

Kontrol listesi (EK3) öğretmenlerin görüşülen hafta içerisinde gerçekleştirdikleri aile katılımı etkinliklerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Kontrol listesinde 26 aile katılımı etkinliği listelenmiştir. Öğretmenlere bu etkinlikler tek tek okunarak o hafta içerisinde hangi etkinlikleri kullandıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Kontrol listesi, öğretmenlerle yapılan haftalık görüşmeler sırasında yarı yapılandırılmış görüşme formuna ek olarak kullanılmıştır.

3.4.6. Ebeveynlerin Katıldıkları Aile Katılımı Etkinlikleri Kontrol Listesi

Kontrol listesi (EK4) ebeveynlerin görüşülen hafta içerisinde katıldıkları aile katılımı etkinliklerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Kontrol listesinde 26 aile katılımı etkinliği listelenmiştir. Ebeveynlere bu etkinlikler tek tek okunarak o hafta içerisinde hangi etkinliklere katıldıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Kontrol listesi, ebeveynlerle yapılan haftalık görüşmeler sırasında yarı yapılandırılmış görüşme formuna ek olarak kullanılmıştır.

3.4.7. Gözlem

Diğer bir veri toplama yöntemi olarak gözlem yöntemi seçilmiştir. Gözlem, herhangi bir ortamda veya kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Eğer bir araştırmacı, herhangi bir ortamda oluşan bir davranışa ilişkin ayrıntılı, kapsamlı ve zamana yayılmış bir resim elde etmek istiyorsa, gözlem yöntemini kullanabilir (Bailey, 1982, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Araştırmada yapılandırılmamış gözlemlerden yararlanılmıştır. Punch (2005)'a göre yapılandırılmamış gözlemlerde araştırmacı tarafından önce araştırmanın amacına uygun ortam belirlenir, daha sonra da gözlem ve kayıt yapılır. Araştırma ilerledikçe gözlemin niteliği değişir; daha fazla seçici gözlem gerektiren odak nokta belirginleşir ve kuramsal olgunluğa ulaşıncaya kadar gözlem verileri toplanır.

Araştırmada öğretmenlerin ve ebeveynlerin gerçekleştirdikleri aile katılımı etkinliklerini belirlemek, aile katılımı etkinliklerinin uygulanması sürecini öğretmen ve ebeveynler açısından incelemek amacıyla yapılandırılmamış gözlemler kullanılmıştır. Bu amaçla, öğretmenlerin düzenledikleri konferans, veli toplantıları, ebeveynlerle okula geliş gidiş saatlerinde yaptıkları kısa görüşmeler, ebeveynlerin sınıf içi ve dışı etkinliklere katılımı sırasında öğretmen-ebeveyn etkileşimleri gözlenmiştir. Öğretmenlerin ve ebeveynlerin aile katılımına ilişkin her durumları “not alma” ve “video kamera” tekniği ile kaydedilmiştir. Video kamera, gözlemler sırasında veri kaybını önlemek amacıyla ve sadece ebeveynlerin katıldıkları sınıf dışı etkinliklerde kullanılmıştır. Video kameranın kullanıldığı etkinliklerde önceden öğretmen ve ebeveynlerin izni alınmıştır. Video kamera ile kaydedilen verilerin de bilgisayar ortamına 12 punto Times New Roman formatında aktarılması sonucunda toplam 20 sayfalık yazılı veri elde edilmiştir.

3.4.8. Doküman incelemesi

Araştırmada kullanılan diğer bir yöntem doküman incelemesidir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Doküman incelemesi gözlem, görüşme yöntemlerinin yanında veri toplamada çeşitliliğin sağlanması (veri üçgenlemesi) veya başka yöntemlerde verilerin toplanamaması durumlarında kullanılır (Ekiz, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırmada doküman incelemesi gözlem ve görüşme verilerinin yanında çoklu veri elde etmek amacıyla kullanılmıştır.

Araştırmada, öğretmenlere ebeveynlere göndermiş olduğu her türlü yazılı materyal, konferans ve veli toplantıları için davetiyeler, bültenler, sınıf içi etkinliklere katılan ebeveynlerin etkinlik sonunda doldurdıkları “Veli Katılım Formları”, ev etkinlikleri ve deney grubundaki çocukların ebeveynlerinin evde çocuklarıyla birlikte yaptıkları etkinliklere ilişkin gözlemlerini not ettikleri defterler incelenmiştir.

3.5. Verilerin Toplanması

1. Erken Matematik Yeteneği Testi-3, 6 Eylül 2010 tarihinde Çukurova Üniversitesi Anaokulunda farklı sınıflara devam eden 60-72 ay arasında beş çocuk üzerinde uygulanmıştır. Uygulama sonucunda ölçeğin dil açısından anlaşılır olduğu, uygulama esnasında herhangi bir sorun yaşanmadığı görülmüştür.
2. Araştırmanın gerçekleştirildiği okula 20-24 Eylül 2010 haftasında gidilerek belirlenen dört öğretmenin sınıfına kayıtlı çocukların listeleri alınmış, her bir çocuğun doğum tarihleri kaydedilerek içinde bulunulan hafta itibarıyla yaşları gün, ay ve yıl olarak hesaplanmıştır. 60-72 ay arası çocukların sayıları belirlenmiş ve 27 Eylül 2010 ile 5 Ekim 2010 tarihleri arasında Erken Matematik Yeteneği Testi-3 ve hikâye kitabı öntest olarak uygulanmıştır. TEMA-3 öğretmenler odasında, hikâye kitabı okul bahçesinde bulunan kil atölyesinde her bir çocuğa bireysel olarak uygulanmıştır.
3. Erken Matematik Yeteneği Testi-3'ün uygulandığı çocukların testten aldıkları puanlar SPSS 15 paket programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda testten alınan puanların aritmetik ortalaması ve 60-72 ay arasındaki çocuk sayısı birbirine

en yakın olan iki sınıf belirlenmiş ve bu iki sınıf kura yöntemiyle deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır.

4. Dönem boyunca deney grubundaki çocukların ebeveynlerine evde çocuklarıyla birlikte yapabilecekleri dil ve matematik becerilerine yönelik etkinlikler gönderilmiştir.
5. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerine aile katılım etkinliklerini planlama ve uygulama sürecinde hiçbir müdahalede bulunulmamış, öğretmenler yıllık planlarında hangi etkinliklere, nasıl ve ne sıklıkla yer verdilerse o şekilde uygulamışlardır.
6. Erken Matematik Yeteneği Testi-3 ve hikâye kitabı 17 – 25 Ocak 2011 tarihleri arasında öntestin uygulanması sırasındaki ortam ve koşullarda sontest olarak uygulanmıştır.
7. Araştırmanın nitel boyutu için veriler 1 Kasım 2010 ile 28 Ocak 2011 tarihleri arasında deney ve kontrol grubu öğretmenleri ve bu sınıflarda bulunan çocukların ebeveynlerinden gönüllü ve koşulları uygun olanlar ile yapılan haftalık görüşmeler, okulda ve okul dışında gerçekleştirilen aile katılımı etkinlikleri sırasında yapılan gözlemler yoluyla toplanmıştır.
8. Araştırmacı 25-29 Ekim 2010 haftasında deney ve kontrol grubu öğretmenleriyle görüşerek ebeveynlerin sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere katılımları konusunda kendisini bilgilendirmelerini, bu etkinlikler sırasında gözlem yapmak istediğini belirtmiştir. Her iki öğretmen de bu konuda gereken hassasiyeti göstereceklerini belirtmişlerdir.
9. Araştırmacı 25-29 Ekim 2010 haftasında deney ve kontrol grubu öğretmenleriyle yaptığı görüşmede ebeveynleri araştırma konusunda bilgilendirmek istediğini belirtmiş ve sonraki hafta içinde bir veli toplantısı yapmaları talebinde bulunmuştur. 4 Kasım 2010 Perşembe günü her iki öğretmen de kendi ebeveynleriyle ayrı saatlerde okul bahçesinde bulunan kil atölyesinde veli toplantısı gerçekleştirmiştir. Araştırmacı her iki toplantıya da katılmış, ebeveynlere araştırma ve araştırma kapsamında yapılacaklar konusunda bilgi vermiştir.
10. Araştırmacı 4 Kasım 2010 tarihinde yapılan veli toplantısında deney grubu ebeveynlerine eve gönderilecek dil ve matematik etkinlikleri ile ilgili bilgi vermiş ve bu etkinlikleri çocuklarıyla birlikte yapmaları isteğinde bulunmuştur. Ebeveynlerden dönem boyunca evde çocuklarıyla birlikte dil

becerilerini ve matematik yeteneğini geliştirmeye yönelik yaptıkları etkinlikler, bu etkinliklere ayırdıkları süre ve etkinlikleri gerçekleştirme sürecine ilişkin gözlemlerini not etmeleri istenmiş ve bu amaçla ebeveynlere birer defter verilmiştir.

11. Araştırmacı tarafından 4 Kasım 2010 tarihinde yapılan veli toplantısında deney ve kontrol grubu ebeveynlerine Kişisel Bilgiler Formu verilmiş ve doldurmaları istenmiştir.
12. Konferans, veli toplantısı, okula geliş gidiş saatlerinde öğretmen ve ebeveynlerin yaptıkları kısa görüşmeler, ebeveynlerin sınıf içi ve dışı etkinliklere katılımı sırasında araştırmacı tarafından gözlem yapılmış ve gözlem verileri “not etme” ve “video kamera” ile kayıt edilmiştir. Ayrıca araştırmacı veri kaybını önlemek için, araştırmanın gerçekleştirildiği okulda “Öğretmenlik Uygulaması” dersi kapsamında deney ve kontrol grubu olarak belirlenen sınıflarda staj yapan Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği 4.sınıf öğrencilerinden de öğretmen-ebeveyn etkileşimine dair gözlemlerini not etmelerini istemiştir. Araştırmacı öğrencilere gözlemleri nasıl kayıt edecekleri, nelere dikkat etmeleri gerektiği konularında bilgilendirmiştir. Araştırma süresince özellikle de araştırmacının ebeveynlerle görüşmeler yaptığı zaman dilimlerinde ve öğretmenlerin araştırmacıyı bilgilendirmediği, ebeveynlerin katılımının gerçekleştiği bazı sınıf içi etkinlikler sırasında iki öğrenci öğretmenlerle ebeveynler arasındaki etkileşime ve sınıf içi etkinliklerin nasıl gerçekleştirildiğine dair gözlemlerini not etmiş ve bu gözlemler de analize alınmıştır. Araştırma süresince deney ve kontrol gruplarında ebeveynlerin katılımı ile gerçekleştirilen sınıf içi etkinliklerin 10’unda araştırmacı ve öğrenciler tarafından gözlem yapılmış ve gözlemler “not etme” tekniği ile kayıt altına alınmıştır.
13. Dönem boyunca öğretmenler ve ebeveynlerle haftalık görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacı 4 Kasım 2010 tarihinde yapılan veli toplantısından sonraki hafta içerisinde ebeveynlerle görüşmelere başlamış, iki hafta içinde her bir ebeveyn için görüşme gün ve saatlerini belirlemeye çalışmış ve ilerleyen süreçte her hafta aynı gün ve saatlerde aynı ebeveynlerle görüşmüştür. Ayrıca araştırmacı çocukların okuldaki kayıt dosyalarını inceleyerek anne babaların iletişim bilgilerine ulaşmış, veli toplantısına

katılmayan ve yüz yüze görüşemediği ebeveynleri telefonla arayarak araştırma ile ilgili bilgi vermiş, haftalık görüşme yapma konusunda düşüncelerini almış, kabul eden ebeveynlerle gerek yüz yüze gerekse telefon aracılığıyla görüşmeye çalışmıştır. Görüşmeler sırasında hem “Ebeveynlerin Katıldığı Aile Katılımı Kontrol Listesi” hem de yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu görüşmeler sırasında hem ebeveynlerin katıldıkları aile katılımı etkinlikleri belirlenmeye çalışılmış hem de bu etkinlikler sırasında öğretmenlerle yaşadıkları sorunlar ve bu sorunları nasıl çözdükleri ile aile katılımına ilişkin memnuniyet durumları konusunda görüşleri alınmıştır. Deney grubundaki 33 ebeveynden 26’sı ve kontrol grubundaki 35 ebeveynden 18’i ile görüşmeler yapılmıştır. Her iki gruptaki ebeveynlerden Kişisel Bilgiler Formu eksik olanlar ile araştırma süresince üç defadan az görüşülenler çalışma dışında bırakıldığından deney grubunda 16, kontrol grubunda 12 ebeveynin görüşmeleri analiz edilmiştir.

14. Görüşmelerin çoğunluğu ebeveynler çocuklarını okula bırakırken veya okuldan alırken yapılmış, bazı ebeveynlerle de telefonla görüşülmüştür. Araştırmanın uygulama aşamasında her hafta her ebeveyn ile görüşülememiştir. Deney grubunda hem görüşülen ebeveyn sayısı hem de bu ebeveynlerle yapılan görüşmelerin sayısı kontrol grubundaki ebeveynlere oranla daha fazladır. Bu durumun nedenlerinden biri, deney grubunda okula ebeveynleri ile birlikte gelip giden çocukların (24) sayısının kontrol grubunda okula ebeveynleri ile birlikte gelip giden çocukların (19) sayısından daha fazla olmasıdır. Bu durumun diğer bir nedeni ise, 4 Kasım 2010 tarihinde yapılan veli toplantılarına deney grubundaki ebeveynlerin (22) kontrol grubundaki ebeveynlere (13) göre daha fazla katılımında bulunmuş olmalarıdır. Araştırmacı bu toplantılar sırasında ebeveynlerle tanışmış, araştırmanın içeriği ile ilgili bilgi vermiş ve haftalık görüşmeler için iletişim tercihlerini sormuştur. İlerleyen süreçte görüşülen ebeveynlerin çoğunluğu toplantıya katılan ebeveynlerdir.
15. Kasım ayının ilk haftasından itibaren öğretmenlerle de görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sırasında aile katılım etkinliklerinin yer aldığı kontrol listesi aracılığıyla öğretmenlerin gerçekleştirdikleri aile katılımı etkinlikleri belirlenmeye çalışılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile bu etkinlikler sırasında ebeveynlerle yaşadıkları sorunlar ve bu

sorunları nasıl çözdükleri ile aile katılımına ilişkin memnuniyet durumları konusunda görüşleri alınmıştır.

- 16.** Deney grubu ebeveynlerinden dönem boyunca evde çocuklarıyla birlikte dil becerilerini ve matematik yeteneğini geliştirmeye yönelik yaptıkları etkinlikler, bu etkinliklere ayırdıkları süre ve etkinlikleri gerçekleştirme sürecine ilişkin gözlemlerini not ettikleri defterleri 24-28 Ocak 2011 haftasında teslim etmeleri istenmiştir. Ebeveynlerden 11'i gözlem defterlerini araştırmacıya teslim etmiştir.

3.6. Deneysel İşlem

Araştırmada, aile katılımı stratejilerinden biri olan ebeveynlerin evde eğitime katılımının 60-72 ay aralığındaki çocukların dil ve matematik becerilerinin gelişimi üzerindeki etkililiğini sınamak amaçlanmıştır. Bu amaçla Adana ili merkez Çukurova ilçesinde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir bağımsız anaokuluna sabah gelen çocuklardan bir grup deney, öğleden sonra gelen çocuklardan bir grup kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda çocukların evlerine öğretmenin gönderdiği etkinliklerden ayrı olarak anne babaların çocuklarıyla birlikte yapabilecekleri dil ve matematik etkinlikleri gönderilmiş, kontrol grubundaki çocukların evlerine ise öğretmenin gönderdiği etkinlikler dışında ayrıca bir etkinlik gönderilmemiştir. Araştırmada dil becerileri için deney ve kontrol gruplarındaki çocuklarla deneysel işlemler başlamadan önce ve deneysel işlemlerin bitiminde hikaye kitabı aracılığıyla sohbet edilmiş, matematik becerileri için ise “Erken Matematik Yeteneği Testi-3” çocuklara uygulanmıştır.

3.6.1. Deney Grubunda Ev Etkinlikleri Uygulaması

Araştırmada deney grubundaki çocukların ebeveynlerine evde çocuklarıyla birlikte yapabilecekleri dil ve matematik etkinlikleri gönderilmiştir. Ebeveynlere 10 hafta içerisinde 11 defa dil etkinliği, 13 defa da matematik etkinliği gönderilmiştir. Etkinlikler araştırmacı tarafından hazırlanmış ve sınıf mevcuduna göre çoğaltılarak deney grubu öğretmene verilmiştir. Etkinlikler öğretmen tarafından çocuğunu almaya gelen ebeveynlere verilmek veya okula servisle gelip giden çocukların çantalarına konulmak suretiyle ebeveynlere ulaştırılmıştır.

Ebeveynlere evde çocuklarıyla birlikte yapmaları için gönderilen dil etkinlikleri “çocuğa hikâye okuma / anlatma, çocuğa anlatılan hikâye ile ilgili sorular sorma ve bu konuda konuşmasını sağlama, belirli bir konu, durum veya olayla ilgili duygu ve düşüncelerini ifade etmesine olanak sağlama, bir problem durumunda çocuktan çözüm önerileri üretmesini isteme” gibi çocukların konuşma ve dinleme becerilerini desteklemeye yönelik etkinliklerden oluşmaktadır (EK 5). Matematik etkinlikleri “birebir eşleme, karşılaştırma, sınıflandırma, sayma, rakam tanıma ve yazma, sayı doğrusunu anlama, sayı korunumu, parça-bütün ilişkisi, işlem” gibi kavram ve becerileri kazandırmaya dönük etkinliklerden oluşmaktadır (EK 6).

3.6.2. Kontrol Grubunda Öğretmenin Gerçekleştirdiği Mevcut Uygulama

Kontrol grubunda uygulama süresince aile katılımı etkinlikleri öğretmenin gerçekleştirdiği etkinliklerle sınırlı tutulmuş, araştırma kapsamında öğretmene aile katılımı etkinlikleri konusunda hiçbir müdahalede ve öneride bulunulmamıştır. Uygulama süresince öğretmenin ebeveynlere evde çocuklarıyla birlikte yapmaları için gönderdiği etkinliklerin örnekleri alınmış ve etkinlikler üzerinde betimsel analiz yapılmıştır.

3.7. Verilerin Analizi

3.7.1. Nitel Verilerin Analizi

Nitel veri analizini yapılan analizin derinliğine göre betimsel analiz ve içerik analizi olmak üzere iki grupta incelemek mümkündür. Bu bağlamda betimsel analiz verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanmasıdır. İçerik analizi ise, toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra belirlenen kavramlara göre mantıklı bir şekilde organize edilmesi ve uygun temaların oluşturulmasıdır (Yıldırım& Şimşek, 2005). Bu çalışmada nitel verilerin analizinde içerik analiz kullanılmıştır.

Öğretmenlerin gerçekleştirdiği ve ebeveynlerin katıldıkları aile katılım etkinliklerine ilişkin yapılan gözlemler sonucu not alma ve video kamera tekniği ile elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktararak toplam 20 sayfalık yazılı metin elde edilmiştir. Benzer şekilde yarı yapılandırılmış öğretmen ve ebeveyn görüşme formlarından not alma tekniğiyle toplanan veriler bilgisayara aktararak toplam 70

sayfalık yazılı metin elde edilmiştir. Bu aşamada, sadece deney ve kontrol grubu öğretmeni ile görüşüldüğünden öğretmenler için herhangi bir sıralama yapılmamış, öğretmenlere DÖ ve KÖ biçiminde kodlar verilmiştir. Ebeveynlere ise çocuklarının deney ve kontrol grubunda olmalarına göre ve görüşme sırasına göre kodlar verilmiştir. Çocuğu deney grubunda olan ebeveynlerden ilk görüşülene D1, ikinci görüşülene D2 ve benzer şekilde çocuğu kontrol grubunda olan ebeveynlerden ilk görüşülene K1, ikinci görüşülene K2 biçiminde kodlar verilmiştir.

Öğretmenler için 10, ebeveynler için ise 60 sayfalık yazılı metin elde edilmiştir. Daha sonra bu veriler, görüşme formlarındaki sorular doğrultusunda gruplanmıştır. Strauss ve Corbin (1990, akt; Yıldırım ve Şimşek, 1999) bu araştırmada olduğu gibi belli kuramsal temeli olmayan araştırmalarda toplanan sonuçların kodlamalarının tümevarımcı bir analizle verilerden üretileceğini belirtmişlerdir. Kodlamalar oluşturulurken öğretmen ve ebeveyn görüşmeleri ile gözlem sonuçlarından ve gerek deney grubundaki ebeveynlerin eve gönderilen etkinliklerin gerçekleştirilme sürecine ilişkin gözlemlerini yazdıkları defterlerden gerekse öğretmenlerin ebeveynlere gönderdikleri her türlü yazılı materyalden 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). Tablo 11’de kod ve temaların oluşturularak yapılan gruplamaya bir örnek sunulmuştur.

Tablo 11

Ebeveynlerin Evde Çocuklarıyla Birlikte Yaptıkları Dil Etkinliklerine İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Etkinlik türü	Tema	Kodlar	Etkinlik sayısı	f	Ebeveynler
Dil etkinlikleri	Konuşma	Sorulara uygun cevap verme	66	10	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10
		Hayvanlar hakkında	9	9	2,3,4,5,6,7,8,9,10
		Resim / fotoğraf hakkında	8	6	2,3,4,7,8,9
		Nezaket sözcükleri hakkında	3	3	2,4,10
	Dinleme	Hikaye dinleme	23	8	2,3,4,5,7,8,9,10
		Sesin kaynağını bulma	6	6	2,3,4,7, 9,10
		Dinlenen sese benzer ses çıkarma	6	6	2,3,4,7,9,10

Tematik kodlama yapılırken verilerin derinliğine ve kapsamına göre en üst düzeydeki temayı belirlemek için Tablo 12’deki gibi alt temalar da oluşturulmuştur.

Tablo 12

Ebeveynlerin Sınıf içi Etkinliklere Katılım Konusundaki Duygu ve Düşüncelerine İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Alt Tema	Kodlar	f	Ebeveynler
Çocuk açısından	Mutlu olma	Ebeveynle okulda paylaşım	4	D4,K2,K7, KÇGD2
		Ebeveynlerinin kendileriyle ilgilendiğini görme	1	D4
	Özgüven kazanma		1	D4
Ebeveyn açısından	Mutlu olma	Çocukla okulda paylaşımda bulunma	6	D6,D10,K2, K3,K7,KÇGD2
		Çocuğun okuldaki durumunu gözleme	3	K3,KÇGD1, KÇGD2
		Çocuğun eğitimine katkıda bulunma	2	K8, KÇGD1

Tablo 11’de görüldüğü gibi verilerin derinliğine göre temalar ve kodlar veya Tablo 12’de görüldüğü gibi tema, alt tema ve kodlar birlikte kullanılmıştır. Tematik kodlama yapılırken temanın altında yer alan kodlardan anlamlı bir bütün oluşturularak diğer temalarda yer alan kodlarla karışmamasına dikkat edilmiştir. Bu aşamada oluşturulan kodlar ve temalar öğretim elemanlarının (okul öncesi eğitim, aile katılımı, nitel araştırma ve eğitim programları alanında uzman) görüşüne sunulmuş ve gelen öneriler doğrultusunda düzenlenmiştir.

Yıldırım ve Şimşek’e (1999) göre tematik kodlama aşamasından sonra verilerin belirlenen kodlara ve temalara göre düzenlenmesi aşaması takip eder. Bu aşamada araştırmacının belli bir sistematığe göre elde ettiği verileri okuyucunun anlayabileceği bir dille tanımlaması, açıklaması ve sunması gerekir. Bu aşamada araştırmacı kendi görüş ve yorumlarına yer vermeden araştırmayı okuyucuya aktarmalıdır. Bu çalışmada da belirlenen temalar ve altındaki kodlar okuyucuya sunulurken mümkün olduğunca açıklayıcı olmaya dikkat edilmiş ayrıca, öğretmen ve ebeveyn ifadeleri ve gözlenen olgularla ilgili sık sık doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

3.7.2. Nicel Verilerin Analizi

Hikaye kitabı kullanılarak elde edilen veriler üzerinde Türkçe Öğretmenliği bölümü mezunu bir uzman ile Edebiyat bölümü mezunu bir uzman tarafından sözcük türleri ve yargı sayısının belirlenmesi için kodlamalar yapılmış ve iki kodlayıcı arasındaki güvenilirlik katsayısı, (görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı X 100) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamada kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Kodlayıcılar arasında yargılı anlatım açısından ortaya çıkan görüş ayrılığı konusunda Çukurova Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği bölümünde görev yapan bir öğretim elemanının görüşleri alınmış ve kodlamalara son şekli verilmiştir. Hikaye kitabı kullanılarak elde edilen veriler üzerinde yargılı anlatım ile ilgili kodlamalar yapılırken yararlanılan tanım aşağıdaki gibidir.

Yargılı anlatım: Sözdiziminde, birbirlerine belirli kurallarla bağlanan kelimelerden oluşan ve içerisinde yüklem bulunan söz birlikleri yargılı anlatımdır. Belirli kurallara uyarak bir araya gelen ve yükleme bağlı olarak oluşan her söz birliği, bir cümledir ve her cümle, yargılı anlatımdır (Özmen, 2013).

Çalışmada, hikaye kitabı ile Erken Matematik Yeteneği Testi-3'ten elde edilen puanların nicel analizi aşağıdaki sırayla yapılmıştır.

1. Deney ve kontrol gruplarının öntest puan ortalamalarının birbirinden farklılaşıp farklılaşmadığını ve grupların sontest-öntest puan farkları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bu test, ilişkisiz ölçümlerin söz konusu olduğu az denekli deneysel çalışmalarda ve puanların dağılımının normallik varsayımını karşılamadığı deneysel çalışmalarda sıklıkla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2002). Bu çalışmada denek sayısı az olduğu için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır.
2. Grupların öntest ve sontest puanlarının birbirinden farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Bu test, ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla, sosyal bilimlerde az denekli yürütülen grupları içi araştırmalarda sıklıkla kullanılır (Büyüköztürk, 2002). Bu çalışmada denek sayısı az olduğu için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

3. Grupların sözcük türleri öntest ve sontest puanları üzerinde her bir sözcük türünün diğer sözcük türlerine göre oranları (Sözcük türü sayısı / Tüm sözcük türleri toplam sayısı X 100) formülü kullanılarak hesaplanmış ve betimsel olarak sunulmuştur. (Örneğin; Ad oranı= Ad sayısı / Tüm sözcük türleri toplam sayısı X 100)
4. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin Kişisel Bilgiler Formu'ndan elde edilen veriler üzerinde betimsel istatistik analizi yapılmıştır.
5. Verilerin çözümünde SPSS 20 paket programı kullanılmış ve sonuçların yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

3.7.3. Araştırmanın Nitel Boyutu İçin Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bir araştırmanın bilimsel olabilmesi için incelenen konuyu bütün gerçekliği ile ortaya koyması beklenir. Bu amaçla, yapılan araştırmalardaki bilimsel bilgilerin doğruluğunu ispatlamada kullanılan bazı ölçütlerden söz edilmektedir. Bunlardan en önemlileri araştırma sonuçlarının geçerliği (genellenmesi), araştırmanın güvenilirliği, araştırmanın tüm aşamalarının bilimsel etiğe uygunluğu ve araştırmacının rolüdür. Nitel araştırma bulgularının hem geçerliğinin hem de güvenirliliğinin belli ölçütlere göre düzenlenmesi gereklidir (Creswell, 1998, 2003; Ekiz, 2003; Hitchcock ve Hughes, 1995; Kvale, 1996; Punch, 2005; Silverman, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 1999) :

- Betimleyici (Descriptive) Geçerlik: Araştırmanın akışını değiştirmeden özgün ve doğru tanımlamalar yaparak araştırmacı çalışmasını nasıl düzenlendiğini kişisel düşünceleri doğrultusunda okuyucuya sunar (Ekiz, 2003; Hitchcock ve Hughes, 1995). Bu bağlamda bu araştırmada da görüşme, gözlem ve doküman incelenmesinden elde edilen bilgiler, herhangi bir yoruma yer vermeden tüm gerçekliği ile ortaya konulmuştur.
- Kuramsal (Instrument/Technique) Geçerlik: Kuramsal yapılandırmalar (açıklamalar) hem araştırmacının hem de araştırılan kişinin araştırılan olgu ya da olguları açıklama derecesidir (Ekiz, 2003). Bu araştırmada kuramsal geçerlik öğretmen ve ebeveynlerin görüşleri, gözlem sonuçları ve doküman incelemesi sonucu elde edilen bulgular çerçevesinde yapılandırılmıştır.
- Teknik Geçerlik: Bu kapsamda verilerin, veri türlerine uygun araçlar seçilerek toplanıp toplanmadığı ve araştırma sorularının amaca uygun ifade

edilip edilmediği incelenir (Hitchcock ve Hughes, 1995). Bu araştırma kapsamında seçilen veri toplama araçlarından öğretmen ve ebeveyn görüşme formları, uzman görüşlerine sunularak gelen eleştiriler doğrultusunda düzenlenmiştir.

- Ölçüt (Criterion) Geçerliliği: Aynı olguyu açıklayan ya da geçerliliği kabul edilen başka araştırmaların yöntem, ifade ve sonuçlarıyla yürütülen çalışmanın bulguları karşılaştırılır. Çalışmada araştırma bulguları ile benzer çalışmaların bulguları tartışma bölümünde yer almıştır.
- Üçgenleme (Triangulation): Üçgenleme, çoklu veri toplama kaynaklarından (Hitchcock ve Hughes, 1995; Malterud, 2001), yöntemlerden, araştırmacılardan ve teorilerden yararlanarak elde edilen sonuçların birbirini desteklemesi şeklinde açıklanabilir. Bu araştırmanın nitel boyutunda veri kaynağı olarak öğretmen ve ebeveynlerin; veri toplama aracı olarak da görüşme, gözlem ve doküman incelemesinin birlikte kullanılması ve her bir veri toplama aracından elde edilen verilerin birbirleriyle karşılaştırılarak tutarlılığın incelenmesi bu kapsamda düşünülebilir. Üçgenleme birden fazla araştırmacıyla da yapılabilir (Creswell, 1998; 2003). Araştırma sırasında ya da sonrasında birden fazla araştırmacının araştırılan konuyu incelemesi şeklinde olabilir. Bu araştırma kapsamında gerek araştırmanın planlanması ve yürütülmesi, gerek verilerin analiz edilmesi ve raporlaştırılması sürecinde Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden bir öğretim üyesinin görüş ve önerilerine başvurulmuştur. Ayrıca, görüşmelerden elde edilen verilerin, gözlem verilerinin ve bazı dokümanların (öğretmen tarafından ebeveynlere gönderilen her türlü yazılı materyal, ebeveynlerin sınıf içi etkinliğe katılımlarının ardından doldurdukları formlar) analiz edilmesinde ise, yine Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliğinden bir öğretim elemanı da ikinci kodlayıcı olarak sürece katılmıştır. Daha sonra iki kodlayıcının analizleri arasında tutarlılık olup olmadığını belirlemek üzere bir araya gelmiş, farklı kategoriler altında ele alınan durumlar üzerinde uzlaşmaya varılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda iki kodlayıcı arasındaki uyuma oranı görüşme verileri açısından ebeveynler için .98 ve öğretmenler için .97, gözlem verileri açısından .98 olarak hesaplanmıştır. Bunun yanında deney grubundaki ebeveynlerin evde yaptıkları etkinliklere ilişkin yazdıkları defterlerin incelemesinde ikinci kodlayıcı olarak Çukurova

Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliğinden alan uzmanı bir doktor öğretim elemanı görev almıştır. Daha sonra iki kodlayıcının analizleri arasındaki tutarlılığı incelemek üzere bir araya gelmiş ve iki kodlayıcı arasındaki uyuma oranı .83 olarak hesaplanmıştır.

- Genelleyici geçerlik: Genelleyici geçerlik, araştırma yapılan kişilerin, grupların ve durumların içerisinde genelleme yapabilme özelliğiyle ilişkilendirilir (Ekiz, 2003). Araştırma sürecinde oluşturulan sosyal ortamın ve sürecin, veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme ve gözlemin nasıl yapıldığının, verilerin nasıl kaydedildiğinin, nasıl analiz edildiğinin, elde edilen sonuçların nasıl birleştiğinin ve sunulduğunun ayrıntılı bir şekilde açıklanması araştırmanın dış güvenirliliğini artırır (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Bu çalışmada da çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol grubu öğretmenleri ve ebeveynlerin profilleri ile veri toplama araçları ve analiz yöntemleri ilgili bölümlerde açıklanmaya çalışılmıştır.
- Araştırma alanında uzun süre geçirme: Araştırmacının araştırılan konuyu daha derinlemesine anlayabilmesi ve inceleyebilmesi için araştırılan konunun özelliğine göre araştırma alanında yeterince kalması gerekmektedir (Creswell, 1998; 2003; Ekiz, 2003). Bu çalışmada yapılan gözlemler 2010- 2011 öğretim yılı birinci dönemini kapsamaktadır. Araştırmacı Kasım-Ocak ayları süresince haftanın her günü okulda bulunmuş, sınıf içinde ve sınıf dışında gözlem yapmıştır.

3.7.4. Araştırmada Alınan Etik Önlemler

Bilimsel araştırmalarda kullanılan etik kavramı, araştırmacının kendi, araştırmaya katılan kişiler, sosyal çevreleri, araştırma sürecinde ve sonucunda gösterdiği ahlaki davranışlarla ilgilidir. Etik ile ilgili sorunların nitel araştırmalarda ortaya çıkma olasılığı çok daha yüksek ve ciddidir (Hitchcock ve Hughes, 1995; Punch, 2005). Bu araştırmanın nitel boyutunda dikkat edilen etik kurallar şunlardır:

- Araştırmanın amacına uygun araştırma deseninin oluşturulması ve uygun veri toplama tekniklerinin seçilmesi: Bu çalışmada, araştırmanın amacı ve kullanılan veri toplama araçları hem okul öncesi eğitim, hem de aile katılımı

konusunda uzman görüşlerine sunulmuş ve onlardan gelen eleştiriler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir.

- Katılımcıların araştırmaya katılmadan önce, araştırmanın amacı, nasıl yürütüleceği, kullanılacak veri toplama teknikleri ve bu süreçte karşılaşılabilecekleri zorluklar hakkında bilgilendirilmesi: Çalışma kapsamında öncelikle Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden resmi izinler alınmış, daha sonra da gözlem için okul idarecisiyle görüşülerek araştırmanın amacı hakkında yönetici bilgilendirilmiş ve uygun sınıflar belirlenmiştir. Daha sonraki aşamada ise belirlenen sınıflarda önce öğretmenler daha sonra ebeveynlerle görüşülerek araştırma hakkında bilgi verilmiş ve gönüllülük esasına göre gözlemlere başlanmıştır. Görüşme yapılan ebeveynler belirlenirken de aynı şekilde gönüllülük esas alınmıştır.
- Araştırmanın gizliliğine önem verilmesi ve katılımcıların mesleki yaşamları ve düşünceleri açığa çıkacağından, bu kişilerin kimliklerinin doğrudan kullanılmaması (Creswell, 2003; Ekiz, 2003): Bu araştırmada da çalışmanın yapıldığı okulun gerçek ismi açıklanmamıştır. Benzer şekilde görüşmeye katılan öğretmen ve ebeveynlerin isimleri kod isim şeklinde verilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu araştırmada, öğretmenlerin ve ebeveynlerin aile katılımı etkinliklerini nasıl gerçekleştirdikleriveebeveynlere evde çocuklarıyla birlikte yapmaları amacıyla gönderilen dil ve matematik etkinliklerinin çocukların dil ve matematik becerilerine etkisi üzerine odaklanılmıştır. Bu bölümde araştırmadan elde edilenbulgular araştırmanın soruları ve denenceleri çerçevesinde düzenlenerek sunulmuştur.

4.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumunda Uygulanan Aile Katılımı Etkinlikleri

Araştırmanın birinci sorusu aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Araştırmanın gerçekleştirildiğı okul öncesi kurumunda aile katılımı etkinlikleri nasıl uygulanmaktadır?

Araştırmanın uygulama sürecinde okulda yapılan gözlemler ile okul idaresi, öğretmenler, deney ve kontrol grubu ebeveynleriyle yapılan görüşmeler sonucunda, araştırmanın yürütüldüğü okul öncesi eğitim kurumunda gerçekleştirilen aile katılımı etkinliklerinin; aile eğitimi etkinlikleri, aile iletişim etkinlikleri, ebeveynlerin eğitim etkinliklerine katılımı ve çalışma saatleri dışında yapılabilecek etkinlikler olduğı belirlenmiştir. Kurumda aile eğitimi etkinlikleri kapsamında sadece bir defa konferans gerçekleştirildiğı görülmüştür. Aile iletişim etkinlikleri kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin tanışma toplantısı, okula geliş gidiş saatlerinde ebeveynlerle öğretmenler arasında yapılan kısa görüşmeler, duyuru notu, bülten, bülten tahtası, ebeveynlerin öğretmenleri telefonla araması, dokümantasyon paneli, aile toplantısıve gelişim raporları olduğı belirlenmiştir. Ebeveynlerin eğitim etkinliklerine katılımı kapsamında ise, ebeveynlerin evde eğitim etkinliklerine katılımı ile sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere katılımının sağlandığı gözlenmiştir. Kurumda görev yapan bir öğretmen tarafından da çalışma saatleri dışında yapılabilecek etkinlik olarak ev ziyareti gerçekleştirildiğı belirlenmiştir.

Haber mektubu, kısa notlar, günlükler, dosyalar, kitapçıklar, dilek/öneri ve makale kutusu, teknoloji kullanımı, anne baba kütüphanesi, afiş, yönetim ve karar verme sürecine velilerin katılımı gibi aile katılımı etkinliklerinin okul idaresi ve öğretmenler tarafından hiç uygulanmadığı belirlenmiştir.

4.1.1. Aile Eğitimi Etkinlikleri

Araştırmanın yürütüldüğü okulda uygulandığı gözlenen aile eğitimi etkinliği konferanstır. Araştırmanın yürütüldüğü süre içerisinde 11 Aralık 2010 tarihinde “Ana-Baba-Çocuk İletişimi” konusunda olmak üzere bir defa konferans düzenlenmiştir. Konferansı özel bir danışmanlık merkezinden gelen bir klinik psikolog vermiştir. Konferans hafta sonu Cumartesi günü öğle saatlerinde gerçekleştirilmiştir. Konferans anne babalara gönderilen haber notu ve afiş aracılığıyla duyurulmuştur. Notlar anne babalara konferanstan beş gün önce (6.12.2010) gönderilmiştir. Notlar A4 boyutunda renkli kağıtlara ikişer adet basılarak kağıtlar ikiye bölünmek suretiyle hazırlanıp, bir zarfa konmaksızın servisle okula giden çocukların çantalarına konarak, çocuklarını okuldan almaya gelen velilere de okul hizmetlileri tarafından verilerek ebeveynlere ulaştırılmıştır. Ebeveynlere gönderilen konferans davetiyesi şu şekildedir:

Sayın veli,
 *Psikiyatri ve Psikolojik Danışma Merkezinden Klinik Psikolog* *11 Aralık Cumartesi günü saat 12:00-13:00 arası okulumuzda Ana-Baba Tutumları (Ana-Baba-Çocuk İletişimi) ile ilgili sunum yapacaktır.*

Tüm velilerimizin katılmasını önemle rica ederiz.

Konferans günü okula gelen ebeveynleri okulun hizmetlileri karşılamış ve onlara yer göstermişlerdir. Bu sırada öğretmen ve okul idarecileri öğretmenler odasında konferansın başlamasını beklemişlerdir. Konferans belirtilen saatte başlamış ve belirtilen saatte bitmiştir. Konferans sunumunda konuşmacı ilk 30 dakika “Ana-Baba-Çocuk İletişimi” konusunda sunum yapmış ve zaman zaman anne babalara da sorular sormuş, söz hakkı vermiştir. Sonraki 30 dakika anne babaların sorularını dinlemiş ve onlara cevap vermiştir. Konferans sonunda okul binasının girişine masalar yerleştirilerek anne babalara yiyecek ve içecek ikramında bulunulmuştur.

Öğretmenlerle konferans sonrasında araştırmacı tarafından bir görüşme yapılmıştır. Araştırmacı öğretmenlere konferansın planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine ilişkin bazı sorular yönelmiştir. Öğretmenler konferansın düzenlenmesinde daha çok okul yönetiminin sorumluluk üstlendiğini, kendilerinin sadece konferans konusunun belirlenmesinde görev aldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler konferans konusunun belirlenmesinde okulun açıldığı ilk günlerde anne

babaların doldurdıkları ihtiyaç belirleme formundan yararlandıklarını belirtmişlerdir. Kullanılan ihtiyaç belirleme formunda anne babaların seçmeleri için bazı konuların önerildiğini, önerilen konular dışında ebeveynlerin ihtiyaç duydukları konuları yazmalarının istendiğini ve anne babaların da bazı konular önerdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlere bu formlarda anne babaların kendileri için uygun olan gün ve saati belirtmelerini, çocuklarının konferans sırasında bakım ihtiyacının karşılanmasını isteyip istemedikleri sorulduğunda, öğretmenler bu konularda ebeveynlerin görüşlerinin alınmadığını, ancak bazı ebeveynlerin okul yönetiminden konferans sırasında çocuklarının bakım ihtiyacının karşılanmasını talep ettiklerini, bu taleplerinin de karşılandığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlere konferanstan birkaç gün önce ebeveynlere bir hatırlatma notu gönderilip gönderilmediği sorulmuş, öğretmenler de ebeveynlere bir hatırlatma yapmadıklarını söylemişlerdir. Öğretmenlere konferansın yapıldığı yer ve organizasyon ile ilgili de sorular yöneltilmiştir. Öğretmenler mekanda standart bir oturma düzeni oluşturduklarını, yetişkinlere uygun boyutlarda olmakla birlikte sandalyelerin ebeveynlerin not tutmalarına imkan veren özelliklere sahip olmadığını, ortam koşullarının ise konferans için uygun olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler ebeveynleri konferans öncesinde kapıda karşılamadıklarını ancak okul yönetiminin yiyecek ve içecek ikramında bulunduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler konferans sonunda ebeveynlerden herhangi bir biçimde konferansı değerlendirmelerini istemediklerini de dile getirmişlerdir.

4.1.2. Aile İletişim Etkinlikleri

Kurumda aile iletişim etkinlikleri kapsamında, okul açıldıktan iki hafta sonra 26 Eylül 2010 Pazar günü saat 11:00'de okul idaresi tarafından bir tanışma toplantısı yapılmıştır. Tanışma toplantısı okulun çok amaçlı salonunda (bütün sınıfların ve yemekhanenin kapısının açıldığı orta alan) gerçekleştirilmiştir. Toplantı salonunun düzenlenmesinde okuldaki görevli personeller görev almışlardır. Personeller öğretmenlerin yönlendirmesiyle yetişkin boyutunda sandalyeleri standart oturma düzeninde yerleştirmişler, sandalyelerin tam karşısına gelecek şekilde bir masa ve masanın yanına yaklaşık on tane sandalye koymuşlardır. Toplantı başlamadan hemen önce okul müdürü ve müdür yardımcısı masaya, öğretmenler de sandalyelere oturmuşlardır.

Toplantıda öncelikle okul müdürü kendisini tanıtmış, mesleki deneyimlerinden bahsetmiştir. Ardından okulun fiziksel özelliklerini (sınıf sayısı, oyun alanı, hobi bahçeleri, hayvan barınakları), okulun eğitim programını, eğitim anlayışını, okulda yapılacak etkinlikleri, okulun ebeveynlerden beklentilerini (okul aidatlarının düzenli yatırılması, çocukların okula geliş-gidiş saatlerine dikkat edilmesi vs.) anlatmış ve aile katılımı çalışmalarını konusunda kısa bir bilgilendirme yapmıştır. Sonrasında müdür yardımcısını, okulda görevli öğretmenleri, okulun rehber öğretmenini, okulda görevli diğer personelleri (hizmetliler, güvenlik görevlisi, mutfakta çalışan aşçılar) tek tek isimlerini ve görevlerini söyleyerek tanıtmıştır. Sonrasında okul müdürü ve öğretmenler ebeveynlerin sorularını dinlemişler ve cevaplamışlardır. Okul müdürü son olarak ebeveynlere öğretmenleriyle çocuklarının sınıflarında görüşebileceklerini söyleyerek toplantıyı sonlandırmıştır. İsteyen ebeveynler çocuklarının öğretmeniyle sınıflarında görüşmüşlerdir.

Okula geliş gidiş saatlerinde ebeveynlerle öğretmenler arasında yapılan kısa görüşmeler de bu kurumda sık gerçekleştirilen aile iletişim etkinliklerinden biri olarak göze çarpmaktadır. Bu kısa görüşmeleri özellikle ebeveynler tercih etmekte ve çoğunlukla da onlar başlatmaktadırlar. Öğretmenler, ebeveynlerin çocuklarını okula getirdikleri veya okuldan almaya geldikleri saatlerde çoğunlukla sınıfta, bazen de öğretmenler odasında bulunmaktadır. Ebeveynlerden öğretmenle görüşmeyi talep edenler olduğunda veya bazen öğretmenin herhangi bir konuda görüşmesi gereken ebeveynler geldiğinde, okulun girişinde bulunan hizmetli, öğretmeni bilgilendirmektedir. Öğretmen bunun üzerine okulun giriş kapısına gelerek ebeveynlerle görüşmektedir. Bazen ebeveynler sınıfın kapısına kadar gelerek öğretmenle görüşmektedirler. Bu görüşmelerde ebeveynler çocuklarının durumu ile ilgili bilgi almak istemekte, birtakım taleplerini (çocuğunun doğum gününü okulda sınıf arkadaşlarıyla kutlama, sınıf içi veya sınıf dışı etkinliklere katılmayı isteme, erken yatma ve erken kalkma konusunda öğretmenin çocuklarla konuşması gibi) dile getirmektedirler. Öğretmenler de ebeveynlere çocuklarının okuldaki durumuyla ilgili bilgiler vermekte, ebeveynlerin taleplerini karşılayıp karşılayamayacağı konusunda bazı açıklamalar yapmaktadırlar.

Okulda uygulanan bir diğer aile iletişim etkinliği de öğretmenler tarafından haber mektubu olarak nitelendirilen duyuru notu göndermedir. Ebeveynlere gönderilen duyuru notları, gerçekleştirilecek etkinliklerle ilgili ebeveynlerden talep edilen şeylerin (malzeme, maddi bedel, atık materyaller gibi) belirtildiği notlar şeklindedir. Gönderilen

notlar genellikle bütün sınıflar için tek tip hazırlanmış ve küçük kâğıtlara yazılmış notlardır. Öğretmenlerin gönderecekleri notları bilgisayarda Microsoft Word belgesine aynı notu belirli aralıklarla dört veya beş kez yazıp yazıcıdan A4 boyutunda kâğıtlara çıktı olarak aldıkları, sonra okuldaki çocuk sayısını karşılayacak miktarda fotokopi makinesinde çoğalttıkları ve son olarak makasla 3-4 cm eninde keserek dikdörtgen biçiminde not kâğıtları elde ettikleri belirlenmiştir. Bunlara ek olarak okul idaresi tarafından da ebeveynlere benzer bazı notlar (şişe kapağı toplanması, atık yağların ve kullanılmış kâğıtların geri dönüşüm için okula gönderilmesi gibi) gönderilmektedir. Bu notlar çoğunlukla öğretmen tarafından okulun giriş kapısında bulunan görevlinin masasına bırakılmakta ve görevli tarafından çocuğunu almaya veya bırakmaya gelen ebeveynlere verilmektedir. Hatta bazen güvenlik görevlisine bırakılmakta, o da okul kapısında bekleyerek çocukları için gelen ebeveynlere vermektedir.

Bültenler de okulda uygulandığı gözlenen aile iletişim etkinliklerindedir. Bülten ebeveynlere genellikle ayda bir gönderilmekle birlikte bazı öğretmenler ay sonunda, bazı öğretmenler ay ortasında bültenleri göndermektedirler. Öğretmenlerden bazıları bülteni 15 günde bir göndermektedir. Öğretmenler bültenlerde ay içerisinde çocuklarla birlikte yaptıkları etkinlikleri “Neler Yaptık” başlığı altında ebeveynlere duyurmaktadırlar. Okulda uygulanan “Eko Okullar Projesi” kapsamında ebeveynlere çevre temizliği ve çevreyi koruma, doğal kaynakları koruma, israfı önleme gibi konularda yazılar gönderilmektedir. Aile içi ilişkiler, çocukla iletişim, problem davranışların önlenmesi gibi konularda bilgilendirme yazıları da bültenlerde yer almaktadır. Bültenlerde son olarak da ebeveynlere çocuklarıyla birlikte yapabilecekleri çeşitli etkinlik örnekleri ve çocukların yapmaları gereken çalışma sayfaları gönderilmektedir.

Okulda uygulandığı gözlenen bir diğer aile iletişim etkinliği de bülten tahtalarıdır. Okuldaki tüm öğretmenler çocukların sanat çalışmalarında gerçekleştirdikleri ürünleri okulun girişindeki, sınıftaki panolara ve sınıfın kapısına asmaktadırlar. Bazen de özel günlerde (anneler günü vb) ve bayramlarda (29 Ekim, 23 Nisan vb) yapılan etkinliklerde çekilen fotoğraflar da bu panolarda sergilenmektedir. Ebeveynler okula geldiklerinde panoda sergilenen ürünleri ve fotoğrafları incelemektedirler.

Okulda kullanılan aile iletişim etkinliklerinden biri telefon görüşmeleridir. Araştırma süresince genellikle ebeveynlerin öğretmenlerle görüşmek için okul telefonundan aradıkları gözlenmiştir. Öğretmenler cep telefonu numaralarını

ebeveynlere vermemekte, gerekli durumlarda okul telefonundan kendilerine ulaşabileceklerini söylemektedirler. Öğretmenler zaman zaman tam sınıfta bir etkinlik yaptırırken ebeveynlerin okul telefonundan aradıklarından bahsederek böylesi durumlarda sınıftan çıkmak zorunda kaldıklarından, sınıftan çıkmasalar bile etkinliğin bölündüğünden, çocukların dikkatinin dağıldığından yakınmaktadırlar. Cep telefonu numaralarını verdiklerinde de değişen bir şey olmayacağını söyleyip, bu durumun çözümü için ne yapmaları gerektiği konusunda araştırmacının görüşlerini sormuşlardır. Ebeveynler ise, öğretmenleri aramak zorunda kaldıklarında okul telefonundan aramakta, öğretmenlerin uygun olmadıkları zaman okulun giriş kapısında bulunan ve telefonlara da bakan görevliyle görüşmektedirler. Hatta pek çok ebeveynde bu görevlinin cep telefonu numarası da bulunmakta, doğrudan görevlinin cep telefonundan da arayarak ihtiyaç duydukları bilgileri ondan alabilmektedirler.

Okulda uygulanan bir diğer aile iletişim etkinliği dokümantasyon panelidir. Dokümantasyon paneli daha çok okulda uygulanan proje kapsamında yazılar, afişler, broşürler ve resimler asılması amacıyla kullanılmaktadır. Araştırmanın yürütüldüğü süreç içerisinde “Su”, “Temiz Çevre” ve “Doğayı Koruma” konularında etkinlikler yapılmış ve dokümantasyon panosuna ilgili dokümanlar asılmıştır. Ancak dokümantasyon panelinde sadece öğretmenlerin hazırladıkları, çeşitli kaynaklardan aldıkları yazılar, afişler veya broşürler, resimler yer almış, çocukların çalışma örnekleri, süreçte yaptıkları etkinliklere ilişkin fotoğraflara ise yer verilmemiştir.

Aile toplantıları da araştırmanın yürütüldüğü okulda uygulanan diğer aile iletişim etkinliğidir. Aile toplantıları genellikle tanışma toplantısı, konferans gibi ebeveynlerin çoğunluğunun okula gelerek katılımda buldukları etkinliklerin hemen arkasından gerçekleştirilmektedir. Konferans veya tanışma toplantısı ardından aile toplantısı yapılacağına dair ebeveynlere davetiye veya yazılı not gönderme şeklinde herhangi bir bilgilendirme yapılmamaktadır. Tanışma toplantısı veya konferansın ardından her sınıfın ebeveynleri ve öğretmenleri kendi sınıflarında bir araya gelerek aile toplantısını gerçekleştirmektedirler. Farklı sınıflar farklı zamanlarda aile toplantısı yapmamaktadırlar. Çocuğunu önceki yıl da bu okula gönderen ebeveynler bu uygulamayla ilgili bilgi sahibi olurken, çocuğunu ilk kez bu okula gönderen ebeveynlerin çoğunluğunun uygulama hakkında bilgisi yoktur. Araştırmanın yürütüldüğü süre içerisinde okulda sene başında yapılan tanışma toplantısının ardından bir defa, Aralık ayında düzenlenen konferansın ardından bir defa ve araştırmacının isteği üzerine araştırmanın yürütüldüğü iki sınıfın öğretmeni tarafından kasım ayının ilk

haftasında sadece o sınıfların ebeveynleri için bir defa olmak üzere üç defa aile toplantısı yapılmıştır.

Araştırmacı sene başında yapılan tanışma toplantısının ardından gerçekleştirilen bir aile toplantısına katılmıştır. Araştırmacının katıldığı sınıfta öğretmenin gündem maddeleri arasında ebeveynlerden beklentileri, dönem içerisinde gerçekleştirmeyi düşündükleri etkinlikler, çocuklar için okulda kullanılacak eğitim setleri, aile katılımı etkinlikleri gibi konular yer almıştır. Öğretmen öncelikle ebeveynlere geldikleri için teşekkür etmiştir. Toplantıda konuşulanların kayıt altına alınması gerektiğini söyleyerek konuşulanları yazma konusunda gönüllü olan bir ebeveynkağıt kalem vermiş, ne konuşulursa yazmasını istemiştir. Dönem içerisinde ne tür etkinlikler yapmayı planladığından, çocuklara kazandırmayı amaçladığı bilgi, beceri ve kavramlardan, kendi eğitim anlayışı ve yansımalarından bahsetmiştir. Dönem boyunca ebeveynlerden beklentilerinin neler olduğundan, aile katılımı etkinliklerinden söz etmiştir. Ebeveynlere doldurmaları için “Aile katılımı ihtiyaç belirleme formu” ve “Aile katılımı etkinlik formu” dağıtmıştır. Yıl içerisinde okul tarafından zaman zaman konferanslar düzenleneceğini, konferans konusunun belirlenmesinde ihtiyaç belirleme formundan yararlanılacağını, ebeveynlerin de sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere katılımlarının beklendiğini söyleyerek etkinlik formunda yer alan etkinliklerden yapabileceklerini düşündükleri etkinlikleri işaretlemelerini istemiştir.

Öğretmen daha sonra çocuklar için eğitim setleri alma konusunda öğretmenlerin ortak karar aldıklarını, her öğretmenin farklı yayınevlerinin hazırladığı setlerden alacağını söyleyip kendisinin belirlediği kitap setini ebeveynlere göstermiştir. Ebeveynlerden önümüzdeki hafta içerisinde bu setlerin alınmasını istemiştir. Son olarak ebeveynlere soruları olup olmadığını sormuş, herhangi bir soru olmaması üzerine tekrar teşekkür ederek toplantıyı sonlandırmıştır.

Araştırmanın yürütüldüğü okulda uygulanan aile katılımı etkinliklerinden biri de çocuklar için gelişim raporlarının hazırlanması ve ebeveynlere verilmesidir. Gelişim raporları dönem sonunda bir defa olmak üzere hazırlanmış ve okulun son haftasında çocuklarıyla birlikte okula gelen ebeveynlere verilmiştir. Öğretmenler gelişim raporlarını her bir çocuk için ayrı olmak üzere İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün internet sitesinde bulunan “e-okul” sisteminde hazırlamışlar ve basılı doküman haline getirerek ebeveynlere vermişlerdir.

4.1.3. Ebeveynlerin eğitim etkinliklerine katılımı

Kurumda ebeveynlerin eğitim etkinliklerine katılımı kapsamında ebeveynlerin evde eğitim etkinliklerine katılımı etkinliğinin uygulandığı gözlenmiştir. Öğretmenler değişen aralıklarla (haftada bir, iki haftada bir veya ayda bir) çocukların evlerine anne babalarıyla birlikte yapacakları etkinlikler göndermektedirler. Öğretmenlerin eve gönderdikleri etkinlikler çeşitli internet sitelerinden alınan, okulda kullanılmak üzere ebeveynlere aldırılan eğitim setlerinde bulunan kitaplardan alınan ve öğretmen tarafından hazırlanıp fotokopi ile çoğaltılan çalışma sayfaları şeklindedir. Öğretmenler çocukların evlerine gönderdikleri bu etkinlikleri çoğunlukla geri istememektedirler. Bu etkinlikler bazen öğretmen tarafından çocuklara verilerek çantalarına koymaları söylenmektedir. Bazen de öğretmenler bu etkinlikleri çocuğunu almaya gelen ebeveynlere vermesi için okul girişinde bulunan görevliye bırakmakta, görevli de ebeveynlere vermektedir. Servisle okula gelip giden çocukların ebeveynlerine ise bu etkinlikler çocukların çantalarına konularak ulaştırılmaktadır.

Araştırmanın yürütüldüğü okulda uygulanan bir diğer aile katılımı etkinliğinin ebeveynlerin sınıf içi etkinliklere katılımı olduğu gözlenmiştir. Ebeveynlerin sınıf içi etkinliğe katılımları öğretmenin daveti ve çoğunlukla da ebeveynlerin talebi üzerine iki şekilde gerçekleşmektedir. Ebeveynler sınıf içi etkinliğe katılmak istediklerini okula geliş gidiş saatlerinde öğretmenle yaptıkları kısa görüşmeler sırasında belirtmektedirler. Öğretmenler de ebeveynlerle birlikte sınıf içi etkinliğe katılımları için uygun olan bir gün belirlemektedirler. Daha sonra gerçekleştirilecek etkinliğe karar verilmektedir. Genelde bu görüşmeler etkinliğin gerçekleştirilmesinden bir hafta önce yapılmaktadır. Ebeveynlerin gerçekleştirdikleri etkinlikler sırasında öğretmenler de sınıfta bulunmakta, ebeveyni çocuklara tanıtır ve ne amaçla sınıfta bulunduğunu onlara açıklamaktadırlar. Öğretmenler ebeveynlerin sınıf içi etkinliğe katılımları sonrasında ebeveynlere “Veli Katılım Formu” verip gerçekleştirilen etkinliğe ilişkin duygu ve düşüncelerini yazmalarını istemektedirler. Bu formlarda ebeveynin adı-soyadı, sınıf içi etkinliğe katıldığı tarih, katıldığı etkinliğin adı, ne kadar süre ile katıldığı ve imzası gibi ebeveyne ilişkin bilgilerin not edileceği bölüm ve hemen altında ebeveynin duygu ve düşüncelerini yazacağı bölüm bulunmaktadır.

Sınıf dışı etkinliklere ebeveynlerin katılımı da okulda uygulandığı gözlenen bir diğer aile katılımı etkinliğidir. Öğretmenler, sınıf dışında gerçekleştirilen etkinlikler için ebeveynlere herhangi bir davette bulunmamakta, sadece yapılacak etkinlikle ilgili

onlara bir bilgilendirme notu göndermektedirler. Etkinliğe katılmak isteyen ebeveynler öğretmenle iletişime geçerek etkinlikte yer almaktadırlar. Okulda ebeveynlerin katıldığı sınıf dışı etkinlikler, sınıftaki tüm çocuklar ve öğretmenin okul saatinde sınıftan bir çocuğun evine ziyarete gitmesi, birbirini tanıyan ebeveynlerin bu ziyaretlere katılması, okul dışında bir mekâna yapılacak bir geziye ebeveynlerin eşlik etmesi ya da çocuklar okul tarafından tiyatro veya sinemaya götürülürken ebeveynlerin de onlara eşlik etmesi şeklinde gerçekleşmektedir.

4.1.4. Çalışma Saatleri Dışında Yapılabilecek Etkinlikler

Ev ziyareti de okulda uygulandığı gözlenen aile katılımı etkinliklerindedir. Araştırmanın yürütüldüğü süre içerisinde sadece bir öğretmenin ev ziyareti yaptığı gözlenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğretmenleri haftalık yapılan görüşmeler sırasında ev ziyaretlerini sınıflarındaki tüm çocuklarla birlikte sınıf dışı etkinlik olarak gerçekleştirdiklerini, literatürde yer aldığı şekliyle ev ziyaretini okulda sadece bir öğretmenin gerçekleştirdiğini söylemişlerdir. Bunun üzerine ev ziyareti yapan öğretmenle görüşüldüğünde, öğretmen o zamana kadar dört çocuğun evine ziyarete gittiğini ancak yıl içerisinde de bu ziyaretlere devam edeceğini belirtmiştir. Öğretmen okula sabah gelen bir sınıfta görev yaptığını, öğle saatlerinde okuldan ayrıldıktan sonra ev ziyaretlerine yalnız olarak gittiğini ifade etmiştir.

4.2. Öğretmenlerin Aile Katılımı Etkinliklerini Gerçekleştirme Durumları

Araştırmanın ikinci sorusu aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Öğretmenlerle katılımı etkinliklerini nasıl gerçekleştirmektedirler?

Bu soru kapsamında; deney ve kontrol grupları öğretmenlerinin gerçekleştirdikleri aile katılımı etkinlikleri, aile katılımı etkinliklerini nasıl değerlendirdikleri, aile katılımına ilişkin ebeveynlerle ilgili hangi sorunlarla karşılaştıkları ve bu sorunları nasıl çözdükleri araştırılmıştır.

4.2.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğretmenlerinin Gerçekleştirdikleri Aile Katılımı Etkinlikleri

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda hem deney hem de kontrol grubu öğretmenlerinin gerçekleştirdikleri aile katılımı etkinliklerinin aile eğitim etkinlikleri, aile iletişim etkinlikleri ve ebeveynlerin eğitim etkinliklerine katılımı olduğu

belirlenmiştir. Aile eğitimi etkinlikleri kapsamında öğretmenlerin sadece konferans gerçekleştirmeyi tercih ettikleri, bunu da dönem içerisinde sadece bir defa gerçekleştirdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin aile iletişim etkinlikleri kapsamında gerçekleştirdikleri etkinliklerin okula geliş gidiş saatlerinde yapılan görüşmeler, telefon görüşmeleri, duyuru notu, bülten tahtası, bültenler, aile toplantısı ve gelişim raporu olduğu gözlenmiştir. Öğretmenler tarafından ebeveynlerin eğitim etkinliklerine katılımı kapsamında, ebeveynlerin evde eğitime katılımı, ebeveynlerin sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere katılımı etkinliklerinin gerçekleştirildiği görülmüştür. Her iki öğretmenin de en fazla okula geliş gidiş saatlerinde yapılan görüşmeler, anne babaların evde eğitime katılımı, bülten, bülten tahtası ve ebeveynlerin sınıf içi etkinliklere katılımı etkinliklerini tercih ettikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin ev ziyareti, ilk görüşmeler, tanışma toplantısı, bireysel görüşmeler, kısa notlar, günlükler, dosyalar, kitapçıklar, dilek/öneri ve makale kutusu, teknoloji kullanımı, anne baba kütüphanesi, afiş, yönetim ve karar verme süreçlerine velilerin katılımı etkinliklerini hiç kullanmadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin gerçekleştirdikleri aile katılımı etkinlikleri Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Öğretmenlerin Gerçekleştirdikleri Aile Katılımı Etkinlikleri

Etkinlikler	DENEY				KONTROL			
	Kasım	Aralık	Ocak	Toplam	Kasım	Aralık	Ocak	Toplam
Konferans ve seminerler	-	1	-	1 defa	-	1	-	1 defa
Anne baba kütüphanesi	-	-	-	-	-	-	-	-
İlk görüşme	-	-	-	-	-	-	-	-
Tanışma toplantısı	-	-	-	-	-	-	-	-
Aile toplantısı	1	1	-	2	1	1	-	2
Telefon görüşmeleri	4	5	3	12 görüşme	2	1	-	3 görüşme
Okula geliş gidiş saatlerinde görüşme	5	16	8	29 görüşme	3	20	19	42 görüşme
Randevu alarak bireysel görüşme	-	-	-	-	-	-	-	-
Haber mektubu (Duyuru notu)	-	6	4	10 not	1	6	2	9 not
Bülten tahtası	3	5	2	10 defa	1	5	4	10 defa
Dökümantasyon paneli	-	-	-	-	1 defa	-	-	1
Bültenler / Broşürler	1	1	1	3 defa	1	1	1	3 defa

(Tablo 13 Devamı)

Gelişim raporları	-	-	1	1 defa	-	-	1	1 defa
Dosyalar	-	-	-	-	-	-	-	-
Günlükler	-	-	-	-	-	-	-	-
Kısa notlar	-	-	-	-	-	-	-	-
Kitapçıklar	-	-	-	-	-	-	-	-
Dilek kutusu	-	-	-	-	-	-	-	-
Teknolojinin kullanımı	-	-	-	-	-	-	-	-
Sosyal organizasyonlar	-	-	1 veli 1 etk.	1 veli 1 etk.	-	3 veli 1 etk.	-	3 veli 1 etk.
Afişler	-	-	-	-	-	-	-	-
Ev etkinlikleri	2	5	3	9 defa	2	3	4	9 defa
Sınıf içi etkinliklere katılma	3 veli 2 etk.	8 veli 7 etk.	3 veli 3 etk.	11 veli 12 etk.	3 veli 3 etk.	4 veli 5 etk.	-	8 veli 9 etk.
Sınıf dışı etkinliklere katılma	-	2 veli 1 etk.	3 veli 1 etk.	4 veli 2 etk.	-	4veli 2 etk.	2 veli 1 etk.	6 veli 3 etk.
Ev ziyareti	-	-	-	-	-	-	-	-
Yönetim ve karar verme sürecine velilerin katılımı	-	-	-	-	-	-	-	-

4.2.1. Aile Eğitimi Etkinlikleri

Öğretmenlerin aile eğitimi etkinlikleri kapsamında bir defa konferans gerçekleştirdikleri gözlenmiştir. 2010-2011 eğitim öğretim yılı güz dönemi boyunca okulda 11 Aralık 2010 tarihinde “Ana-Baba-Çocuk İletişimi” konusunda olmak üzere bir defa konferans düzenlenmiştir. Konferansın düzenlenmesinde daha çok okul yönetimi sorumluluk üstlenmiş, öğretmenler sadece konferans konusunun belirlenmesinde görev almışlardır. Konferansın nasıl gerçekleştirildiği araştırmanın birinci sorusu kapsamında açıklandığından burada tekrar bu konuya değinilmemiştir.

4.2.2. Aile İletişim Etkinlikleri

Öğretmenlerin en çok tercih ettikleri aile iletişim etkinliklerinin okula geliş gidiş saatlerinde ebeveynlerle yapılan kısa görüşmeler olduğu görülmüştür. Haftalık görüşmeler sırasında hem deney hem de kontrol grubu öğretmeni okula geliş gidiş saatlerinde kısa görüşmeler yaptıkları ebeveynlerin sayısını tam olarak hatırlayamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler kısa görüşme yaptıklarını net olarak hatırladıkları ebeveynlerin isimlerini söylemişler, daha sonra “aslında pek çoğu ile

görüştüm ama şu an ancak bu kadar veliyi hatırlıyorum” ifadelerini kullanmışlardır. Öğretmenlerin isimlerini belirttikleri ebeveynlerin sayısı analiz sırasında değerlendirmeye alınmıştır. Deney grubu öğretmeni üç aylık süre içerisinde ebeveynlerle okula geliş ve gidiş saatlerinde 29 görüşme yaptığını söylerken, kontrol grubu öğretmeni bu sürede 42 görüşme yaptığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin yaptıkları bu görüşmelerin çoğunlukla selamlaşma, çocuğun okuldaki durumu hakkında konuşma ve gerçekleştirilecek aile katılımı etkinlikleri ile ilgili planlama yapmayı içerdiği belirlenmiştir.

Bülten tahtaları da öğretmenlerin tercih ettiği aile iletişim etkinliklerinden biridir. Öğretmenler yapılan görüşmelerde, üç ay içerisinde 10 hafta bülten tahtasında çocukların sınıfta yaptıkları sanat çalışmalarında oluşturdukları ürünleri sergilediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler bülten tahtasında tüm çocukların çalışmalarını sergilediklerini, çocukların çalışmalarında (iyi-kötü, çirkin-güzel gibi) herhangi bir ayırım gözetmediklerini ifade etmişlerdir. Yapılan gözlemlerde, çocukların bülten tahtasında sergilenen sanat ürünlerinin hepsinin öğretmenler tarafından yapılandırılmış olarak çocuklara sunulan çalışmalar sonucunda üretilmiş, çocukların tek başına yapamayacakları kadar muntazam ve nerdeyse birbirinin aynısı ürünler olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin gerçekleştirdikleri aile iletişim etkinliklerinden biri telefon görüşmeleridir. Görüşmelerde deney grubu öğretmenin Kasım, Aralık ve Ocak aylarında toplamda sadece 4 ebeveyn ile 13 defa telefon görüşmesi yaptığı, kontrol grubu öğretmenin ise sadece Kasım ve Aralık aylarında bir ebeveyn ile üç defa telefon görüşmesi yaptığı belirlenmiştir. Öğretmenler yaptıkları telefon görüşmelerinin hepsinde ebeveynlerin kendilerini aradığını, kendilerinin ebeveynleri hiç telefonla aramadıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin tercih ettikleri aile iletişim etkinliklerinden biri de duyuru notudur. Deney grubu öğretmeni Aralık ayında altı, Ocak ayında dört defa olmak üzere toplam on duyuru notu gönderdiğini belirtirken, kontrol grubu öğretmeni Kasım’da bir, Aralık’ta altı ve Ocak ayında iki defa olmak üzere toplam dokuz duyuru notu gönderdiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin gönderdiği duyuru notları incelendiğinde, her iki grubun ebeveynlerine gönderilen notların aynı olduğu, sadece deney grubu öğretmenin diğer öğretmenden farklı olarak ebeveynlere sömestr tatilinde çocukların çalışması için tatil kitabı önerdiği bir not daha gönderdiği belirlenmiştir. Bu notların çocuklarla okulda ve okul dışında gerçekleştirilecek etkinliklerle ilgili olarak

ebeveynlerden talep edilen şeylerin (malzeme, maddi bedel, atık materyaller gibi) belirtildiği notlar olduğu görülmektedir. Bu notlar çoğunlukla öğretmen tarafından okulun giriş kapısında bulunan görevlinin masasına bırakılmakta ve görevli tarafından çocuğunu almaya veya bırakmaya gelen ebeveynlere verilmektedir. Öğretmenlerin ebeveynlere gönderdikleri duyuru notlarından bazıları aşağıda sunulmuştur.

Sayın Veli,

Bu hafta okulumuzun bahçesinde belli bir alanda çöp dağı oluşturulacaktır. Bunun için evlerinizdeki plastik şişe, kartonlar, kağıtlar, meyve suyu kutuları vb atıklarınızı çocuğunuzla birlikte okula göndermeniz rica olunur. (29.11.2010 / Deney ve Kontrol)

Sayın Veli,

Çocukların fotoğrafları ile yapılan 2011 yılı takvim ücretleri 15.00 TL'dir. Ücretleri okula göndermeniz rica olunur. (Takvimleri almak isteğe bağlıdır) (15.12.2010 / Deney ve Kontrol)

Sayın Veli,

Yarın kutlanacak olan yerli malı haftası için kek, kurabiye, yaş pasta, börek çeşitlerinden birini ve meyve suyu göndermeniz rica olunur. (16.12.2010 / Deney ve Kontrol)

Öğretmenlerin görüşmeler sırasındaki ifadelerinden, ebeveynlere gönderdikleri duyuru notlarını haber mektubu olarak nitelendikleri belirlenmiştir. Ebeveynlere gönderilen duyuru notları incelendiğinde, bu notların haber mektubu niteliği taşımadıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin aile iletişim etkinlikleri kapsamında ayda bir ebeveynlere bülten gönderdikleri belirlenmiştir. Deney grubu öğretmenin bültenleri ay sonunda ebeveynlere gönderdiği görülürken, kontrol grubu öğretmenin ay ortasında gönderdiği tespit edilmiştir. Bültenler incelendiğinde, içeriğinde ebeveynlere çeşitli konularda bilgi vermeyi amaçlayan yazıların, ebeveynlerin evde çocuklarıyla yapacakları etkinliklerin ve ay içerisinde sınıf olarak yapılan etkinliklerin, öğrenilen oyunlar, şarkılar, tekerlemeler vb ile ilgili bilgilerin yer aldığı belirlenmiştir.

Deney grubu öğretmenin bültenlerde daha çok ebeveynleri çeşitli konularda bilgilendirmeyi amaçlayan yazılara (aile içi ilişkiler ve sevgi konusunda öneriler, su israfı ve çevre sorunları ile ilgili bilgiler, yemek yeme problemi ve davranış kuralları ile ilgili bilgiler vs) ve ebeveynlerin evde çocuklarıyla birlikte yapabilecekleri çalışma

sayfalarına yer verdiği ancak sınıfta gerçekleştirilen etkinlikler hakkında ebeveynlere bilgi vermediği belirlenmiştir. Kontrol grubu öğretmeninin ise her ay gönderdiği bültenlerde bilgilendirme yazıları ve eve gönderilen etkinliklere ek olarak mutlaka “Neler Yaptık?” başlığı altında sınıf olarak yapılan etkinlikler (öğrenilen şarkılar, oyunlar, tekerlemeler, gerçekleştirilen sosyal etkinlikler, aile katılımı etkinlikleri vs) ile ilgili olarak ebeveynleri bilgilendirdiği saptanmıştır. Yapılan gözlemler sırasında her iki öğretmenin de bültenleri çalışma saatleri içerisinde, okulda buldukları zaman dilimlerinde hazırladıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin gerçekleştirdikleri bir diğer aile iletişim etkinliği aile toplantısıdır. Öğretmenler 2010-2011 eğitim öğretim yılı güz döneminde iki defa aile toplantısı yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler ilk aile toplantısını araştırmacının isteği üzerine 4 Kasım 2010 Perşembe günü yapmışlardır. Öğretmenler bu toplantı hakkında okul müdürlüğünü yazdıkları bir dilekçe ile bilgilendirmişlerdir. Okul müdürlüğüne yazılan dilekçe şu şekildedir:

.....Anaokulu Müdürlüğüne

4.11.2010 tarihinde Yıldız sınıfının velileri ile çocukların genel durumunu konuşmak üzere toplantı yapmak ve aşağıdaki gündem maddelerini görüşmek istiyorum. Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Gündem Maddeleri:

- 1.Açılış konuşması
- 2.Ev ziyaretlerinin yapılması
- 3.Veli katılımının sağlanması
- 4.Hikaye kitaplarının alınması
- 5.Dilek ve temenniler

Sınıf Öğretmeni

Aile toplantısı, araştırmacı tarafından hazırlanan toplantı davetiyesi ile 1 Kasım 2010 Pazartesi günü ebeveynlere duyurulmuştur. Toplantı davetiyesinde toplantının ne için yapılacağı, ebeveynlerin katılımının neden önemli olduğu, toplantının tarihi, saati ve yeri belirtilmiştir. Hem deney hem de kontrol grubu ebeveynlerine aynı davetiye gönderilmiş, sadece toplantı saati gruplara uygun olarak değiştirilmiştir. Ebeveynlere gönderilen toplantı davetiyesi aşağıda sunulmuştur:

Sayın anne babalar,

Çocuklarımızın genel durumu hakkında görüşmek, okulda yaptığımız etkinlikleri paylaşmak ve merak ettiğiniz konulara açıklık getirmek üzere yıl içinde rutin olarak yaptığımız aile toplantılarından ilki 4 Kasım 2010 Perşembe günü gerçekleştirilecektir. Hepinizin bildiği gibi çocukların gelişim ve eğitimlerinde okulun ve ailelerin birlikte hareket etmeleri son derece önemlidir. Ebeveynler olarak toplantıya göstereceğiniz ilgi çocuklarımızın gelişimini desteklemek açısından oldukça önemlidir. Toplantıya hepinizin katılımınızı bekliyoruz.

Toplantı tarihi : 4 Kasım 2010 Perşembe

Toplantı yeri : Okulumuzun kil atölyesi

Toplantı saati : -arası

Sınıf öğretmeni

Toplantılar 4 Kasım 2010 günü okulun bahçesinde bulunan kil atölyesinde arka arkaya gerçekleştirilmiştir. Her iki öğretmen de toplantı sırasında benzer bir süreç izlemiştir. Ebeveynler gelmeden önce araştırmacı kil atölyesine giderek ebeveynler için yiyecek ve içecek ikramları hazırlamıştır. Önce deney grubunun öğretmeni sonra da kontrol grubunun öğretmeni ebeveynleriyle toplantı yapmıştır. Toplantıya deney grubundan 22 ebeveyn kontrol grubundan da 13 ebeveyn katılmıştır. Deney grubu öğretmeni saat 11:30-12:30 arasında, kontrol grubu öğretmeni de 12:30-13:30 saatleri arasında toplantıyı gerçekleştirmişlerdir. Toplantının başlangıç saatinden hemen önce her iki öğretmen de kil atölyesine gelerek ebeveynleri karşılamışlardır. Öğretmenler toplantıya bir açılış konuşması ile başlamışlardır. Aile katılımının çocuk açısından ve öğretmen olarak kendileri açısından önemi üzerinde durmuş ve aile katılımı kapsamında yapacakları ev ziyaretleri ve anne babaların evde çocuklarının eğitimine katılımı konularında ebeveynleri bilgilendirmişlerdir. Deney grubu öğretmeni sınıfta çocuklara okumak için hikaye kitapları almak istediğini, bu kitapları dönüşümlü olarak çocuklarla birlikte eve de göndereceğini belirterek ebeveynlerin maddi desteğini isterken, kontrol grubu öğretmenin böyle bir talebi olmamıştır. Sonrasında öğretmenler, ebeveynlere araştırmacıyı tanıtmış, yapacağı araştırmadan bahsetmiş ve ebeveynleri bilgilendirmesi için sözü araştırmacıya bırakmışlardır.

Araştırmacı, araştırmanın içeriğinden, süreçte ne gibi çalışmalar yapılacağından, ebeveynlerle yapılacak haftalık görüşmelerden bahsetmiş ve her bir ebeveynin görüşme için iletişim tercihlerini (okulda yüz yüze, telefonla veya mail aracılığıyla) verilen listeye yazmalarını istemiştir. Araştırmacı deney grubundaki ebeveynlere her hafta eve çocuklarıyla birlikte yapacakları etkinlikler göndereceğini belirtmiştir. Bu etkinlikleri çocuklarıyla birlikte yapmalarını, etkinlikleri yaparken ne kadar süre ayırdıklarını,

etkinlikleri nasıl yaptıklarını, çocuklarıyla aralarında geçen konuşmaları, yaşadıkları sorunları yazmalarını istemiş ve ebeveynlere bu gözlemlerini yazmaları için birer defter vermiştir. Araştırmacı kontrol grubundaki ebeveynlere bu yönde bir açıklama yapmamıştır. Araştırmacı ebeveynlere Kişisel Bilgiler Formu vererek doldurmalarını istemiştir. Toplantı sonunda araştırmacı hazırlamış olduğu veli toplantısı değerlendirme formunu ebeveynlere dağıtarak doldurmalarını istemiştir. Sonrasında öğretmenler isteyen ebeveynlerle çocukları hakkında bireysel olarak görüşüp onları bilgilendirmiştir.

Öğretmenlerin gerçekleştirdikleri ikinci aile toplantısı 11 Aralık 2010 Cumartesi günü yapılmıştır. Ancak bu aile toplantısı ebeveynlere yazılı olarak duyurulmadığından ebeveynlerden çok katılım olmamıştır. 11 Aralık 2010 Cumartesi günü okul tarafından okulun çok amaçlı salonunda özel bir merkezden gelen bir klinik psikolog tarafından “Ana-Baba-Çocuk İletişimi” başlıklı bir konferans düzenlenmiştir. Okulun genel uygulamalarından biri olarak, her konferans sonunda öğretmenler konferansa katılan ebeveynlerle aile toplantısı yapmaktadırlar. Bu nedenle ebeveynlere ayrıca aile toplantısı yapılacağına ilişkin bir davetiye veya not gönderilmemiştir. Bu konferans sonrasında da öğretmenler aile toplantısı yapmayı planlamalarına rağmen gündeme aldıkları konuların sadece çocuklar hakkında ebeveynleri bilgilendirmek ve ebeveynlerin sorularını cevaplamak olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte ebeveynleri çocukları hakkında bilgilendirmek için toplantı öncesinde çocukların çalışmalarından örnekler seçme, çocuklara ilişkin anekdot kayıtlarından notlar alma gibi bir hazırlık yapmadıkları gözlenmiştir. Öğretmenler okul idaresine ebeveynlerle o gün içerisinde bir aile toplantısı yapacakları konusunda önceden yazılı bir bilgilendirme de yapmamıştır. Toplantı öncesinde öğretmenler odasında beklerken yaptıkları konuşmalarda öğretmenler “Velilerin katılıp katılmayacakları belli değil, katılım olursa toplantıdan sonra da tutanağı yazıp müdüre hanıma imzalatabiliriz” şeklinde ifadeler kullanmışlardır. Ancak hem deney (5 ebeveyn) hem de kontrol grubundan (2 ebeveyn) çok az sayıda katılım olduğundan öğretmenler aile toplantısı gerçekleştirememişler, bunun yerine çocuklarının durumu veya gelişimi hakkında ebeveynleri bireysel olarak bilgilendirmişlerdir.

Yapılan görüşmelerde (görüşmeler haftalık yapıldığından ve görüşmelere Kasım ayında başlandığından) öğretmenler tanışma toplantısı etkinliğini kullanmadıklarını belirtmekle birlikte, okul açıldıktan iki hafta sonra hafta sonu okul idaresi tarafından bir tanışma toplantısı yapılmıştır.

4.2.3. Ebeveynlerin Eğitim Etkinliklerine Katılımı

Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin ebeveynlerin çocuklarının eğitim etkinliklerine katılımı kapsamında ebeveynlerin evde, sınıf içi ve sınıf dışında eğitim etkinliklerine katılmalarını sağlamaya çalıştıkları gözlenmiştir.

Ebeveynlerin Evde Eğitim Etkinliklerine Katılımı

Öğretmenlerin ebeveynlerin çocuklarının eğitimine katılımlarını sağlamak için eve çocuklarıyla birlikte yapabilecekleri etkinlikler gönderdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin eve gönderdikleri etkinlikleri aylık olarak eve gönderdikleri bültenlerin arkasına ekleyerek bültenle birlikte ve diğer haftalarda başlı başına ev etkinlikleri olarak gönderdikleri belirlenmiştir. Üç aylık süre içerisinde hem deney hem de kontrol grubu öğretmenlerinin iki hafta ebeveynlere evde çocuklarıyla birlikte yapmaları için etkinlik göndermezken diğer haftalarda gönderdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin eve gönderdikleri etkinlikler incelendiğinde, etkinliklerin çeşitli internet sitelerinden alınan, okulda kullanılmak üzere ebeveynlere aldırılan eğitim setlerinde bulunan kitaplardan alınan ve öğretmen tarafından hazırlanıp fotokopi ile çoğaltılan çalışma sayfaları şeklinde olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin eve gönderdikleri çalışma sayfası şeklindeki etkinliklerin çoğunlukla dil ve matematik etkinlikleri olduğu, zaman zaman sanat çalışmaları ve el-göz koordinasyonunu destekleyen çalışmaları da içerdiği görülmüştür. Deney grubu öğretmenin daha çok dil etkinliklerini, kontrol grubu öğretmenin daha çok matematik etkinliklerini ev etkinliği olarak gönderdikleri belirlenmiştir.

Deney grubu öğretmenin araştırma süresince ebeveynlere toplam 19 matematik etkinliği gönderirken, 16 dil etkinliği gönderdiği belirlenmiştir. Deney grubu öğretmenin gönderdiği matematik etkinliklerinin; eşleştirme (5), rakam tanıma ve yazma (4), toplama (3), sınıflama (2), sayma (2), sıralama (1), çıkarma (1) ve geometrik şekil tanıma (1) etkinliklerinden oluştuğu görülmüştür. Aynı öğretmenin gönderdiği dil etkinliklerinin ise; harf yazımı (5), ses bilgisi/farkındalığı (2), çeşitli konularda konuşma (3), resimlerden hikâye oluşturma (2), ebeveyn ve çocuğun birlikte bir konuda konuşması ve düşüncelerin yazılması (2), çocuğun kendi ismini yazması (1), eve ebeveyn ve çocuğun birlikte okuması için hikâye kitabı gönderme (1) etkinliklerinden oluştuğu saptanmıştır.

Kontrol grubu öğretmeninin araştırma süresince ebeveynlere gönderdiği matematik etkinliklerinin sayısının 42, dil etkinliklerinin sayısının ise 9 olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubu öğretmeninin ebeveynlere gönderdiği matematik etkinliklerinin; eşleştirme (10), sınıflama (9), rakam yazma (9), rakam tanıma (8), sayma (6), toplama (6) ve çıkarma (2) etkinliklerinden oluştuğu görülmüştür. Dil etkinliklerinin ise; çeşitli konularda konuşma (5), resimlerden hikâye oluşturma (1), kukla ile hikâye anlatma (1), harf yazımı (1) ve ses bilgisi/farkındalığı (1) etkinliklerinden oluştuğu belirlenmiştir.

Deney grubu öğretmeninin ebeveyn ve çocuğun birlikte bir konuda konuşması ve düşüncelerin yazılmasını içeren iki etkinliği, duyuru notuna benzer şekilde küçük kâğıtlara yazarak gönderdiği belirlenmiştir. Öğretmenin gönderdiği notlar:

“Sayın veli, çocuğunuzla birlikte farklı bulduğunuz bir hayvanın özelliklerini yazıp bu hayvanın resimlerini de yapıştırarak okula göndermenizi rica ederim” (7.12.2010)

“Sayın veli, sizden ‘Bizim evde tutumlu olmak için yaptıklarımız’ başlıklı yazı altında çocuklarınızla evde neler yaptıklarınızı yazmanızı, varsa çocuğunuzun evdeki kumbarasını okula göndermenizi rica ederim” (10.12.2010) şeklindedir.

Ebeveynlerle yapılan görüşmelerde, ebeveynlerin sadece çalışma sayfaları şeklinde gönderilen etkinlikleri evde çocukla birlikte yapılabilecek etkinlikler olarak kabul ettikleri, öğretmenin eve hikâye kitabı göndermesini veya küçük kâğıtlara yazılarak gönderilen ve yukarıda verilen etkinlikleri bu kapsamda düşünmedikleri belirlenmiştir.

Ebeveynlerin Sınıf İçi Etkinliklere Katılımı

Öğretmenlerin en çok tercih ettikleri aile iletişim etkinliklerinden birinin de ebeveynleri sınıf içi etkinliklere dahil etmek olduğu belirlenmiştir. Deney grubu öğretmeni üç ay içerisinde 11 ebeveynin katıldığı 12 sınıf içi etkinlik gerçekleştirirken, kontrol grubu öğretmeni 8 ebeveynin sınıf içi etkinliğe katılımını sağlamıştır. Deney grubunda sınıf içi etkinliklere katılan ebeveynlerden ikisi araştırmanın çalışma grubunda olmayan ebeveynlerdir. Kontrol grubunda ise sınıf içi etkinliklere katılan ebeveynlerden üçü çalışma grubu dışında olan ebeveynlerdir. Bu durum, sınıf içi etkinliğe katılım konusunda ebeveynlerin görüşmelerinden elde edilen bulgular ile

öğretmenlerle yapılan görüşmelerin analizinden elde edilen bulgular arasındaki farklılığı da açıklamaktadır.

Ebeveynlerin en çok Aralık ayında sınıf içi etkinliklere katıldıkları görülmüştür. Her iki öğretmen de 4 Kasım 2010 tarihinde yaptıkları veli toplantısında ebeveynleri aile katılımı etkinlikleri konusunda bilgilendirmiştir. Öğretmenler toplantıda aile katılımı etkinliklerini ebeveynlerin evde çocuklarının eğitime katılımı ve okulda, özellikle de sınıfta gerçekleştirilen etkinliklere katılımı olarak ele almışlar ve özellikle de ebeveynlerin sınıf içi etkinliklere katılımlarını beklediklerini, sınıf içi etkinliğe katılmak isteyen ebeveynlerin kendileriyle önceden görüşürlerse bir planlama yapabileceklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin ebeveynlerin sınıf içi etkinliklere katılımını sağlama konusunda çoğunlukla ebeveynlerle birlikte önceden bir planlama yaptıkları, bazen de ebeveynlerden gelen talepler doğrultusunda anlık kararlarla hareket ettikleri belirlenmiştir. Deney grubundaki ebeveynlerden biri dışında diğer ebeveynlerin önceden planlayarak sınıf içi etkinliklere katıldıkları görülürken, kontrol grubundaki ebeveynlerin bir kısmının sınıf içi etkinliğe katılmaya karar verme ve etkinliğe katılmalarının aynı gün içerisinde gerçekleştiği görülmüştür. Öğretmen ve ebeveynlerin sınıf içi etkinliklere katılımı okula geliş gidiş saatlerinde yaptıkları görüşmeler sırasında planladıkları ve çoğunlukla ebeveynlerin sınıf içi etkinliğe katılım talebinde buldukları görülmüştür.

Ebeveynlerin katıldıkları sınıf içi etkinliklerin resimli hikaye kitabı okuma, sanat çalışması (kağıt kesme, katlama), matematik, müzik, kurabiye, meyve salatası, limonata yapımı gibi etkinlikler, yapılacak kutlamalar için sınıf süslemeye yardım etme, sınıf içi gözlem yapma şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Ebeveynlerin hangi etkinlikleri gerçekleştireceklerini önceden öğretmenle konuştukları, ebeveynin ilgisi doğrultusunda gerçekleştirilecek etkinliğe ve kullanılacak malzemelerin nasıl temin edileceğine karar verildiği görülmüştür. Ebeveynlerin gerçekleştirdikleri etkinlikler sırasında öğretmenlerin de sınıfta buldukları belirlenmiştir.

Deney grubu öğretmeni bir görüşme sırasında, ebeveynlerin sınıf içi etkinliğe katılmasının çocuklar açısından faydalı olduğunu, bir çocuğun annesinin sınıfta etkinliğe katıldıktan sonra çok değiştiğini, kendisini çok daha rahat ifade ettiğini ve özgüven sahibi olduğunu dile getirmiştir. Deney grubu öğretmeni ek olarak, sınıf içi etkinliğe katılan ebeveynlere sonrasında çocuklarında gözlediği bu değişiklikleri yazarak göndermeyi düşündüğünü ama ebeveyni sınıf içi etkinliğe katılan her bir çocuk

için yazmanın zaman alacağını ve kendisinin zamanı olmadığı için yapamadığını belirtmiştir.

Sınıf içi etkinliklere ilişkin gözlem kayıtları üzerinde öğretmenlerin etkinlik sırasında neler yaptıkları analiz edilmiştir. Ebeveynlerin sınıf içi etkinliklere katılımları sırasında öğretmenlerin yaptıkları da “etkinlik öncesi, etkinlik anı ve etkinlik sonrası” temaları altında toplanmıştır.

Öğretmenlerin etkinlik öncesi teması altında, öğretmenlerin çocukları bilgilendirdikleri, ortamı düzenledikleri ve çocukların dikkatini toplamaya yönelik çalışmalar yaptıkları gözlenmiştir. Öğretmenler çocukları bilgilendirirken öncelikle ebeveynleri tanıtmışlar, sonra da ne tür bir etkinlik yapacakları konusunda bilgi vermişlerdir. Öğretmenler bu bilgilendirmeyi yaparken “*Bugün Gülnehir arkadaşınızın annesi size bir hikaye okuyacak. Lütfen dikkatli dinleyin, sonrasında size sorular soracak*”(DÖ), “*Çocuklar bugün bir misafirimiz var. Deniz’in annesi size bir faaliyet yaptıracak. Şimdi misafirimizi dinleyelim*” (KÖ) şeklinde ifadeler kullanmışlardır.

Öğretmenler ortam düzenlemesini yaparken hem çocukların oturma düzenini oluşturmuşlar hem de ebeveynlerin etkinlik yapacakları masaların çocukların görebileceği biçimde yerleştirilmesini sağlamışlardır. Öğretmenlerin çocukların oturma düzenini oluştururken yapılacak etkinliğin türüne ve etkinliğin yapıldığı yere göre bir düzenleme yaptıkları gözlenmiştir. Türkçe etkinliğinde çocukların oturma düzenini oluştururken masaları bir kenara alıp çocukların sandalyelerini yarım ay şeklinde yerleştirdikleri, sanat etkinliğinde masaları U şeklinde yerleştirip sadece masaların dışta kalan tarafına çocukların sandalyelerini yerleştirdikleri gözlenmiştir. Özellikle de fen etkinliğinde deney grubu öğretmeni hem ebeveynlerin getirdikleri malzemeleri yerleştirmeleri hem de etkinliği gerçekleştirmeleri için hem sınıfta hem de yemekhanede çocukların hepsinin görebileceği bir yere bir masa yerleştirmiş, ebeveynler de etkinliği burada gerçekleştirmiştir. Öğretmenler etkinlik öncesinde çocukların dikkatini de toplamaya çalışmışlardır. Bu amaçla öğretmenler çocuklara etkinlik öncesinde tekerleme, parmak oyunu gibi çalışmalar yaptırmışlardır.

Etkinlik anında öğretmenlerin etkinliği gerçekleştiren ebeveyne destek oldukları, çocuklara algıladıklarını hatırlamalarına yönelik sorular sordukları ve çocukları sessiz olmaları konusunda uyardıkları görülmüştür. Öğretmenler ebeveynlere etkinlikte kullanılacak malzemeleri çocuklara dağıtma ve çocuklara bu malzemeleri nasıl kullanacaklarını açıklama şeklinde destek olmuşlardır. Etkinlik anında çocuklara algıladıklarını hatırlamaya yönelik soruları deney grubu öğretmeni fen etkinlikleri

sırasında sormuştur. Deney grubu öğretmeni çocuklara, “etkinlikte kullanılan malzemelerin neler olduğunu, malzemelerin miktarını, olay sıralamasını ve sürece yönelik gözlemlerini” sormuştur. Ebeveynlerin kurabiye yaptıkları etkinlikte öğretmen, “*Kurabiye yapmak için kabın içine neler koyduk? Ne kadar koyduk? Önce hangisini koyduk? En son ne ekledik?*” sorularını sormuş ve malzemeler karıştırılıp hamur kıvamına gelince de “*Çocuklar bakar mısınız, malzemeler nasıl oldu, ne hale geldi?*” diye sormuştur. Etkinlik anında her iki öğretmenin de çocukları sessiz olmaları konusunda uyardıkları, hatta deney grubu öğretmenin bir fen etkinliğinde çocukları uyarırken olumsuz pekiştireç kullandığı gözlenmiştir. Deney grubu öğretmenin çocukları uyarırken kullandığı ifadeler şu şekildedir: “*Çocuklar, konuşan, bağırان çocuklara kurabiye yok. Onların kurabiye yapmalarına izin vermeyeceğim. Arkasına yaslanıp kollarını bağlayanlara kurabiye vereceğim. Hatta izlemeyen çocukları sınıfa gönderelim, nasılsa izlemiyorlar.*”

Etkinlik sonrasında öğretmenlerin Türkçe etkinliklerinde ebeveynleri çocuklara hikaye ile ilgili sorular sormaları için yönlendirdiği, kontrol grubu öğretmenin bir etkinlikte çocuklara kendisinin soru sorduğu, deney grubu öğretmenin ise ebeveynin isteksiz olması nedeniyle stajer öğrenciden çocuklara soru sormasını istediği gözlenmiştir. Her iki öğretmenin de etkinliklerin sonunda hem çocukları ebeveynlere teşekkür etmeleri için yönlendirdikleri hem de kendilerinin ebeveynlere katılımları için teşekkür ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin etkinlik sonrasında ebeveynlere “Veli Katılım Formu” verdikleri ve gerçekleştirilen etkinliğe ilişkin duygu ve düşüncelerini yazmalarını istedikleri gözlenmiştir.

Ebeveynlerin Sınıf Dışı Etkinliklere Katılımı

Öğretmenler ebeveynlerin sınıf dışı etkinliklere katılımını da sağlamaya çalışmışlardır. Öğretmenler ebeveynlerin katılacağı sınıf dışı etkinlikleri çoğunlukla sınıftaki çocuklarla birlikte bir çocuğun evine ziyarete gitme şeklinde gerçekleştirmektedirler. Her iki öğretmen de 4 Kasım 2010 tarihinde yaptıkları veli toplantısında ebeveynlere sınıftaki çocuklarla birlikte ev ziyaretleri gerçekleştireceklerini belirterek, çocukları evine kabul etmek isteyen ebeveynlerin kendileriyle iletişime geçmelerini dile getirmişlerdir. Kontrol grubu öğretmeni 29 Kasım 2010-28 Ocak 2011 tarihleri arasında üç çocuğun evine sınıf arkadaşlarıyla birlikte ev ziyareti gerçekleştirmiştir. Bu ziyaretlere birbirini tanıyan bazı ebeveynler de

katılmıştır. Deney grubu öğretmeni ise bahsedilen tarihler arasında iki defa sınıf dışı etkinlik gerçekleştirmiştir. Bu etkinliklerden biri çocuklardan birinin evine sınıf arkadaşlarıyla birlikte yapılan ziyaret şeklinde gerçekleştirilmiştir. Aynı sınıfta çocuğu bulunan iki ebeveyn de bu etkinliğe katılmıştır. Diğer sınıf dışı etkinlik ise ebeveynin çalıştığı kurumun sosyal tesislerinde çocuğu için düzenlediği doğum günü kutlamasına sınıftaki çocuklarla birlikte katılması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bu kutlamaya aynı sınıftaki çocuklardan birinin annesi de katılmıştır.

Öğretmenlerin evlere yaptıkları bu ziyaretler ebeveynlerin daveti üzerine en az bir hafta öncesinden planlanarak gerçekleştirilmiştir. Belirlenen gün ve saatte çocuklar okuldan servis aracıyla alınıp ziyaret edilecek eve götürülmekte ve yaklaşık iki saat sonra aynı servis aracı ile evden alınıp tekrar okula bırakılmaktadırlar. Öğretmenle birlikte ziyaret sırasında stajer öğrenci de bulunmaktadır. Kontrol grubu öğretmeni bir görüşme sırasında, okulda ev ziyareti adı altında tüm çocuklarla birlikte ev gezmesi şeklinde yapılan bu etkinliklerin aslında bir sosyal organizasyon olduğunu, ev ziyaretlerinin öğretmenin çalışma saatleri dışında kendisinin aileyi evinde ziyaret etmesi şeklinde olması gerektiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte kendisinin de küçük çocukları olduğundan okuldan sonra onlarla ilgilenmesi gerektiği için ev ziyaretleri yapmaya zamanı olmadığını söylemiştir.

Araştırma süresince araştırmacı deney grubunda bir, kontrol grubunda üç sınıf dışı etkinliğe katılmış ve gözlem yapmıştır. Sınıf dışı etkinliklere ilişkin gözlem verileri üzerinde içerik analizi yapılmış, öğretmenlerin etkinliklerin gerçekleştirilmesi sırasında neler yaptıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Deney grubundaki sınıf dışı etkinlik çalışma grubu dışında kalan bir ebeveynin (DÇGD1) çalıştığı kurumun sosyal tesislerinde gerçekleştirilirken, kontrol grubundaki üç etkinlik (K4, K5, KÇGD1) de ebeveynlerin evlerinde gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin etkinlikleri nasıl gerçekleştirdikleri “etkinlik öncesi, etkinlik anı ve etkinlik sonrası” temaları altında incelenmiştir.

Etkinlik öncesinde öğretmenlerin yaptıkları “çocukları bilgilendirme, hazırlık, ulaşım ve güvenlik” başlıkları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin çocukları yapılacak sınıf dışı etkinlikle ilgili olarak nereye gidileceği, ne yapılacağı hakkında ve orada uymaları gereken kuralların neler olduğu hakkında bilgilendirdikleri gözlenmiştir. Kontrol grubu öğretmenin bir sınıf dışı etkinlik öncesinde çocukları bilgilendirmek için kullandığı ifadeler şu şekildedir: *“Çocuklar, şimdi arkadaşınız Ceren’in evine gideceğiz. Biliyorsunuz Ceren’in doğum günü ve evlerinde doğum gününü kutlayacağız. Ceren’e isteyenlerin hediye alabileceğini söylemiştim. Hediye getiren varsa lütfen*

hediyelerini yanına alsın. Çocuklar Ceren'in evine gittiğimiz zaman yaramazlık yapmak, etrafı dağıtmak, kavga etmek yok tamam mı?" Öğretmenlerin hazırlık olarak çocukların ayakkabılarını ve montlarını giymelerini sağladıkları, kontrol grubu öğretmenin ayrıca ebeveyne bir hediye hazırladığı ve ebeveynin çocuklara okuması için okul kitaplığından bir resimli hikaye kitabı aldığı gözlenmiştir. Her iki öğretmen de sınıf dışı etkinliğin gerçekleştirileceği mekana gitmek için servis aracını kullandıkları ve çocukların servis aracına binmeleri ve servis aracından inmeleri ile bizzat ilgilendikleri görülmüştür.

Güvenlik başlığı altında çocukların servis aracından inmeleri ve etkinliğin gerçekleştirileceği eve veya mekana varıncaya kadar geçen sürede öğretmenlerin yaptıkları ele alınmıştır. Her iki öğretmen de bu süreçte çocukların yanından ayrılmazken, etkinliğe katılan stajer öğrenci ve ebeveynlerin de yardımını almışlardır. Kontrol grubu öğretmenin ziyaret ettiği iki eve asansörle çıkılması gerektiğinde, öğretmenin çocukların gruplar halinde ve yanlarında mutlaka bir yetişkin olacak şekilde asansöre binmelerini sağladığı, asansöre binmek için binanın girişinde bekleyen çocukların da yalnız kalmamalarına özen gösterdiği gözlenmiştir.

Etkinlik anı temasında öğretmenlerin yaptıkları "çocukların oturma düzenini sağlama, ebeveyne hediye verme, ebeveyn ile sohbet etme, çocukların kontrolünü sağlama, çocukların dikkatini toplama, ebeveyne etkinlik önerme ve etkinliği sonlandırma" başlıkları altında ele alınmıştır. Öğretmenler mekana vardıklarında ebeveynin gösterdiği odaya çocukları alarak hiçbir çocuk ayakta kalmayacak şekilde oturmalarını sağlamışlardır. Kontrol grubu öğretmeni ebeveyn için hazırladığı hediyeyi vermiş ve kendilerini evlerine kabul ettikleri için ebeveyne teşekkür etmişlerdir. Her iki öğretmenin de bir süre ebeveyn ve etkinliğe katılan diğer ebeveynlerle sohbet ettikleri gözlenmiştir. Öğretmenlerin etkinlik anında çocukların kontrolünü sağlamak, onların hem kendilerine hem de çevreye zarar vermelerini önlemek için hem kendilerinin çocukları uyardıkları hem de stajer öğrencilerden bu konuda yardım istedikleri görülmüştür. Kontrol grubu öğretmenin bu süreçte ebeveynlerden getirdiği hikaye kitabını çocuklara okumalarını önerdiği gözlenmiştir. Öğretmenin öncelikle parmak oyunu oynatma, tekerleme söyleme, bilmece sorma gibi çalışmalarla çocukların dikkatini topladığı, ardından ebeveynlerin hikaye kitabını çocukların hepsinin görebileceği şekilde onların karşısına geçerek okuduğu görülmüştür. Ebeveynlerin hikayeyi okumasının ardından öğretmenin bu etkinliği çocuklara hikaye ile ilgili sorular sorularak sonlandırmayı uygun bulduğu gözlenmiştir. Öğretmen sınıf dışı etkinliklerden

birinde (K4) kendisi hikaye ile ilgili sorular sorarken, bir diğesinde (K5) ebeveynden soruları sormasını istemiştir.

Etkinlik sonrasında öğretmenlerin yaptıkları “dönüş hazırlığı, çocukları yönlendirme ve ebeveyne teşekkür etme” başlıkları altında ele alınmıştır. Dönüş hazırlığı kapsamında her iki öğretmenin de çocukları okula dönme konusunda hem bilişsel hem de fiziksel olarak hazırladıkları görülmüştür. Öğretmenler bilişsel hazırlık kapsamında çocuklara okula dönme vaktinin geldiğini şu ifadelerle açıklamışlardır: “Artık gitme vakti geldi çocuklar. Şahin’in annesine bizi kabul ettiği ve bizim için harika şeyler hazırladığı için teşekkür edelim. Şimdi sırayla kapıya doğru gidelim ve ayakkabılarımızı giyelim” (KÖ), “Çocuklar, arkadaşınızın doğum günü kutlaması burada sona eriyor. Şimdi masalardan dikkatli bir şekilde kalkıp servise gitmek için sıraya giriyoruz. Lütfen birbirinizi iteklemeyin ve çok gürültü yapmayın” (DÖ). Fiziksel hazırlık kapsamında ise öğretmenlerin çocukları ayakkabı ve montlarını giymeleri için yönlendirdiği ve giyinmeleri için onlara yardımcı oldukları gözlenmiştir. Her iki öğretmen de evden ayrılmadan önce çocukları ebeveyne teşekkür etmeleri için yönlendirdikleri ve kendilerinin de ebeveynlere etkinliklere katıldıkları ve kendilerini davet ettikleri için teşekkür ettikleri görülmüştür.

Tüm bu bulgular ışığında, öğretmenlerin aile katılımı etkinliklerini planlı ve sistematik olarak değil rastgele bir şekilde uyguladıkları söylenebilir. Öğretmenler sene başında yaptıkları ilk aile toplantısında ebeveynlere ihtiyaç belirleme formu ile birlikte ebeveynlerin hangi aile katılımı etkinliklerine katılabileceklerini belirlemek amacıyla aile katılım formu vermelerine rağmen, ilerleyen süreçte ebeveynlerin katılabilecekleri etkinlikleri belirlerken bu formdan yararlanmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin özellikle de gerçekleştirmek için çaba sarf ettikleri sınıf içi etkinliklere ebeveyn katılımını, sadece okula geliş gidiş saatlerinde yapılan görüşmelerde, çoğunlukla ebeveynlerin istekleri doğrultusunda bazen de kendileri ebeveynleri davet ederek sağlamaya çalıştıkları belirlenmiştir. Ebeveynlerin sınıf içi etkinliklerde ne tür bir etkinlik yapacağına da bazı zamanlarda öğretmenler karar vermiştir.

Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin Kasım ayında yaptıkları aile toplantısında ebeveynlere hala sınıf içi etkinliklere katılımlarını beklediklerini belirtmeleri de, o zamana kadar ebeveynlerin doldurdukları aile katılımı formlarından yararlanarak henüz bir planlama yapmadıklarını göstermektedir. Ayrıca bazı ebeveynlerin önceden bir planlama yapılmadan sınıf içi etkinliklere katılmaları, kontrol grubu öğretmenin sıklıkla buna izin vermesi, sınıf içi etkinliğe ebeveyn katılımı

Kasım ve Ocak aylarında daha az gerçekleştirilirken, Aralık ayında çok fazla gerçekleştirilmesi de öğretmenlerin planlama eksikliği olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin düzenli bir şekilde gerçekleştirdikleri aile katılımı etkinliklerinin ebeveynlere bülten ve ev etkinlikleri hazırlayıp göndermek olduğu görülmektedir. Diğer aile katılımı etkinliklerinin gerçekleştirilmesinin tesadüfî bir şekilde olduğu belirlenmiştir.

4.2.2. Öğretmenlerin Aile Katılımı Etkinliklerine İlişkin Değerlendirmeleri

Deney ve kontrol grubu öğretmenleriyle yapılan görüşmeler ve gözlemler sonucunda öğretmenlerin aile katılımı etkinliklerini ebeveynlerin evde çocuğun eğitimine katılımı ve sınıf içi etkinliklere katılımı olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Her iki öğretmenin de 4 Kasım 2010 tarihinde yaptıkları aile toplantısında ebeveynleri aile katılımı etkinlikleri konusunda bilgilendirirken aile katılımı etkinliklerini ebeveynlerin evde çocuklarının eğitimine katılımı ve okulda, özellikle de sınıfta gerçekleştirilen etkinliklere katılımı olarak ele aldıkları görülmüştür.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde kendilerinin gerçekleştirdikleri aile katılımı etkinlikleri ve ebeveynlerin bu etkinliklere katılımlarına ilişkin bir değerlendirme yapmaları, memnuniyet durumlarını bildirmeleri istenmiştir. Hem deney hem de kontrol grubu öğretmenlerinin yaptıkları aile katılımı çalışmalarına ilişkin memnuniyet durumları ile ilgili değerlendirmelerini yaparken genellikle “iyiydi, memnunum, genelde iyi gidiyor, iyi olduğunu düşünüyorum” gibi bir veya birkaç kelimelik ifadeler kullandıkları, kendilerini aile katılımı çalışmalarını planlama ve gerçekleştirme konusunda yeterli gördükleri belirlenmiştir.

Öğretmenlere hafta boyunca gerçekleştirdikleri aile katılımı etkinlikleri ile ilgili memnuniyet durumları da sorulmuştur. Her iki öğretmenin de genel olarak gerçekleştirdikleri aile katılımı çalışmalarını yeterli buldukları görülürken, anne babalara evde çocuklarıyla birlikte yapabilecekleri etkinlikler göndermedikleri veya sınıf içi etkinliklere ebeveyn katılımının gerçekleştirilemediği haftalarda gerçekleştirdikleri aile katılımı çalışmalarına ilişkin memnuniyet düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Deney grubu öğretmenin 20-24 Aralık 2010 haftasında yapılan görüşmede bu konuyla ilgili açıklamaları şu şekildedir: “*Sınıf içi etkinlikleri velilerden kaynaklı (geç haber vermeleri) ve benden kaynaklı (bir gün izinli olmam) olarak gerçekleştirilemedik. İstediğim düzeyde değildi, daha iyi olabilirdi.*” Kontrol grubu

öğretmeni de benzer bir açıklamayı 27-31 Aralık haftasında yapılan görüşmede şöyle dile getirmiştir: *“Geçen hafta ev ödevleri gönderdim. Ama bu hafta gönderemedim. Göndermeyi isterdim, bunu bir eksiklik olarak değerlendiriyorum. Daha iyi olabilirdi.”*

Öğretmenlerin ebeveynlerin aile katılımı etkinliklerine katılım düzeylerine ilişkin memnuniyet durumları sorulduğunda, her ikisinin de ebeveynlerin katılım düzeylerine ilişkin memnuniyet durumlarını genel olarak “iyi, memnunum, güzel” gibi ifadelerle belirttikleri, ebeveynlerin sınıf içi etkinliklere katıldıklarını ve eve gönderilen etkinlikleri çocuklarıyla birlikte yaptıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Deney grubu öğretmenin 29 Kasım- 3 Aralık haftasında yapılan görüşmede konuyla ilgili ifadeleri, *“İyi olduğunu düşünüyorum. İlgililer velilerin çoğunluğu”* şeklinde iken, kontrol grubu öğretmenin aynı hafta yapılan görüşmedeki ifadeleri, *“Velilerin katılım konusunda istekli olduklarını gördüm. Katılım düzeyinin iyi olduğunu söyleyebilirim”* şeklindedir.

Ebeveynlerin sınıf içi etkinliklere katılımının olduğu ve öğretmenin eve gönderdiği etkinliklerle ilgili istediği dönütlerin ebeveynler tarafından verildiği haftalarda öğretmenler ebeveynlerin aile katılımı etkinliklerine katılma düzeyinden memnun olduklarını dile getirmişlerdir. Deney grubu öğretmenin bu durumla ilgili ifadelerinden biri, *“İyiydi. Velilerden dönüt aldım, söylediklerim yapılmıştı. Ev etkinliklerinden geri getirmelerini istediğim bölümler getirildi. Veliler ilgiliydi.”* şeklinde iken, bir diğer ifadesi şöyledir: *“Velilerin katılım düzeyi fazlaydı. Bu hafta üç gün veliler sınıf içi etkinliğe katıldılar. Veliler katılım konusunda istekliyidiler.”* Kontrol grubu öğretmeni ise bu konudaki düşüncelerini 8-12 Kasım haftasında, *“Bu hafta iki veli sınıf içi etkinliklere katıldı. Bulduğumuz dönem itibariyle yeterli oldu”* şeklinde ifade ederken, 22-26 Kasım haftasında *“Velilerin katılımı iyiydi. Bu hafta sınıf içi etkinliklere de katıldı bir veli. Veliler katılım konusunda isteklilerdi”*, 27-31 Aralık haftasında ise, *“Veliler bu hafta ev ödevi gönderemediğim için üzülüler. Genelde eve verilen ödevleri beraber yapıyorlar. Bu hafta bir veli iki gün boyunca bizimle birlikte sınıftaydı, etkinlik yaptırdı çocuklara. Velilerin katılımını iyi buluyorum”* şeklinde ifade etmiştir.

Ebeveynlerin sınıf içi etkinliklere katılımının olmadığı ve öğretmenin eve gönderdiği etkinliklerle ilgili istediği dönütlerin ebeveynler tarafından verilmediği haftalarda öğretmenler ebeveynlerin aile katılımı etkinliklerine katılma düzeyinden memnun olmadıklarını dile getirmişlerdir. Deney grubu öğretmeni ebeveynlerin katılımından memnun olmadığını 3-7 Ocak 2011 haftasında, *“Yeterli olduğunu düşünmüyorum. Davranış yönetimi ile ilgili gönderilen etkinlikle ilgili dönüt istedim”*

ama sadece bir veli dönüt verdi. Diğerleri pek ilgili davranmadı” ifadeleriyle dile getirirken, 17-21 Ocak 2011 haftasında, “Veliler geçen hafta ve bu hafta içerisinde biraz ilgisizdiler. Dönem sonunun gelmesiyle ilgili olabilir. Velilerden bazılarını davet ettim ama katılım olmadı” şeklinde ifade etmiştir. Kontrol grubu öğretmenini ise ebeveynlerin katılımına ilişkin memnuniyetsizliğini 10-14 Ocak 2011 haftasında, “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” ifadeleriyle dile getirmiştir.

Öğretmenlerin haftalık yapılan bu görüşmeler sırasında, aile toplantısı, konferans ve yerli malı haftası veya yeni yıl kutlaması gibi okulda yapılan etkinliklerden, tiyatro, sinema ve etkinliklere ebeveynlerin katılımından hiç bahsetmedikleri belirlenmiştir. Deney grubu öğretmenin iki defa sınıf dışı etkinlik yaptığı, kontrol grubu öğretmenin üç defa sınıf dışı etkinlik yaptığı ve bu etkinliklere her iki sınıftan da ebeveynlerin katıldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin görüşmeler sırasında ebeveynlerin aile katılımı etkinliklerine katılım düzeyleri ile ilgili memnuniyet durumlarını belirtirken yaptıkları açıklamalar arasında ebeveynlerin bu etkinliklere katılıp katılmama durumları bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin aile katılımı çalışmalarını, sadece ebeveynlerin sınıf içi etkinliklere katılımı ve evde çocuklarının eğitimine katılımı bağlamında düşündükleri anlaşılmaktadır. Bunun sonucu olarak, kendilerinin aile katılımı çalışmalarını gerçekleştirme düzeyleriyle ebeveynlerin aile katılımı etkinliklerine katılım düzeylerine ilişkin memnuniyet durumları hakkında değerlendirme yaparken bu iki etkinliği ölçüt aldıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin çocukların evine ebeveynleriyle yapmaları için etkinlikler gönderdikleri veya ebeveynlerin sınıf içi etkinliklere katılımlarının olduğu haftalarda, hem kendi aile katılımı çalışmalarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin hem de ebeveynlerin aile katılımı etkinliklerine katılım düzeylerine ilişkin olumlu değerlendirmeler yaptıkları görülmüştür.

4.2.3. Öğretmenlerin Aile Katılımına İlişkin Ebeveynlerle Yaşadıkları Sorunlar İle Sorunlara Buldukları Çözümler

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde aile katılımı açısından ebeveynlerle sorun yaşayıp yaşamadıkları sorulmuştur. Her iki öğretmen de yapılan görüşmelerde ebeveynlerle herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Görüşmeler sırasında

öğretmenlere, ebeveynlerin aile katılımı etkinliklerine katılım düzeyleri ile ilgili memnuniyet durumları da sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtların incelenmesi ve aile katılımı etkinliklerine ebeveynlerin katılımı sırasında yapılan gözlemler sonucunda, öğretmenlerin aile katılımı açısından ebeveynlerle yaşadıkları bazı durumların sorun olarak ele alınabileceği görülmüştür. Bu durumlara ilişkin tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14

Öğretmenlerin Aile Katılımı Açısından Ebeveynlerle Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kodlar	f	
Planlama sorunları	Ebeveynlerin öğretmenle planlama yapmadan sınıf içi etkinliğe katılmak istemeleri	1	DÖ
		2	KÖ
	Öğretmenin sınıf içi etkinliğe katılmaları yönündeki davetine ebeveynlerin karşılık vermemeleri	1	DÖ
		2	KÖ
Uygulama sorunları	Öğretmenin eve gönderdiği etkinlikle ilgili istediği dönütlerin verilmemesi	1	DÖ
	Ebeveynin öğretmenle birlikte planladıkları sınıf içi etkinliğe katılmaması	2	KÖ

Tablo 14’te öğretmenlerin aile katılımı açısından ebeveynlerle yaşadıkları sorunlar “planlama sorunları ve uygulama sorunları” temaları altında ele alınmıştır.

Planlama sorunları temasında, bazı ebeveynlerin planlama yapmadan sınıf içi etkinliğe katılırken, bazılarının da sınıf içi etkinliğe katılımları için yapılan davete karşılık vermedikleri belirlenmiştir. Deney grubu öğretmeni bir ebeveynin sınıf içi etkinliğe katılma konusunda bir planlama yapmadan sınıf içi etkinliğe katılmak istediğini belirttiğini ve kendisinin de ebeveynin etkinliğe katılmasına izin verdiğini şu şekilde ifade etmiştir: “*Cuma günü bir veli sınıfa geldi. Gözlem yapacağını düşündüm. Ama kitap okumak istedi, izin verdim. Kitabın ne olduğunu önceden bilmiyordum. ‘Kurşun Asker’i okudu.*” şeklindedir. Kontrol grubunda ise iki ebeveynin çocuklarını bırakmaya geldikleri sırada 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.

Öğretmenlerin aile katılımı etkinliklerinin planlanmasına ilişkin ebeveynlerle yaşadıkları sorunlardan biri de sınıf içi etkinliğe katılmaları yönünde yaptıkları davete ebeveynlerin karşılık vermemesidir. Deney grubu öğretmeni bu konuya “*Veliler bu hafta içerisinde biraz ilgisizdiler. Dönem sonunun gelmesiyle ilgili olabilir. Velilerden bazılarını davet ettim ama katılım olmadı*” şeklinde açıklık getirirken, kontrol grubu öğretmeni “*Veliler bu hafta için biraz ilgisizdiler. Özellikle bir veliyi sınıfa çağırdım ama gelmedi*” şeklinde bir açıklama yapmıştır.

Uygulama sorunları temasında, bir ebeveynin öğretmenin istediği dönütleri vermediği, iki ebeveynin de kararlaştırılan sınıf içi etkinliğe katılmadıkları anlaşılmıştır. Deney grubu öğretmeni yapılan görüşmeler sırasında, eve gönderdiği bazı etkinliklerle ilgili dönüt istediğini ancak ebeveynler tarafından bu isteğinin yerine getirilmediğini şu ifadelerle dile getirmiştir: “*Ebeveynlerin katılımının yeterli olduğunu düşünmüyorum. Davranış yönetimi ile ilgili gönderilen etkinlikle ilgili dönüt istedim ama sadece bir veli dönüt verdi. Diğerleri pek ilgili davranmadı.*” Kontrol grubu öğretmeni ise iki ebeveynin planladıkları sınıf içi etkinliğe katılmadıklarını belirtmiştir. Kontrol grubu öğretmeni bu durumu yapılan görüşmelerden birinde, “*Bu hafta sınıf içi etkinliklere katılım gerçekleşmedi. Aslında bir katılım olacaktı ama veli gelmedi*” şeklinde açıklarken, bir diğer görüşmede, “*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*” ifadeleriyle açıklamıştır.

Öğretmenlerin yapılan görüşmelerdeki ifadeleri dikkate alındığında, ebeveynlerin aile katılımı etkinliklerine katılımlarını arttırmaya yönelik herhangi bir çabalarının olmadığı, ebeveynlerin okulda ve evde etkinliklere katılımlarını engelleyen durumlarla ilgili bilgi sahibi olmadıkları görülmektedir. 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 geçmedikleri anlaşılmaktadır.

4.3. Ebeveynlerin Aile Katılımı Etkinliklerini Gerçekleştirme Durumları

Araştırmanın üçüncü sorusu aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Ebeveynler aile katılımı etkinliklerini nasıl gerçekleştirmektedirler?

Bu soru kapsamında; ebeveynlerin katıldıkları aile katılımı etkinlikleri, aile katılımı etkinliklerini nasıl değerlendirdikleri, aile katılımına ilişkin okul ve öğretmenle ilgili hangi sorunlarla karşılaştıkları ve bu sorunları nasıl çözdükleri araştırılmıştır.

4.3.1. Ebeveynlerin Katıldıkları Aile Katılımı Etkinlikleri

Ebeveynlerin aile katılımı etkinliklerine katılma durumlarını belirlemek için ebeveynlerle “Ebeveynlerin Katıldığı Aile Katılımı Kontrol Listesi” ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak haftalık görüşmeler ve gerçekleştirilen aile katılımı etkinlikleri sırasında gözlemler yapılmıştır. Ebeveynlerle yapılan bu görüşmeler ve gözlemler sonucunda ebeveynlerin katıldıkları aile katılımı etkinliklerinin aile eğitim etkinlikleri, aile iletişim etkinlikleri ve ebeveynlerin eğitim etkinliklerine katılımı etkinlikleri olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin aile eğitim etkinlikleri kapsamında konferansa katıldıkları, aile iletişim etkinlikleri kapsamında aile toplantısı, telefon görüşmeleri, okula geliş gidiş saatlerinde yapılan görüşmeler, bireysel görüşmeler, duyuru notu, gelişim raporu, bülten tahtası, dokümantasyon paneli, bültenler gibi etkinliklere katıldıkları görülmüştür. Eğitim etkinliklerine katılım kapsamında, ebeveynlerin evde, sınıf içinde ve sınıf dışında eğitim etkinliklerine katıldıkları gözlenmiştir. Ebeveynlerin fazla okula geliş gidiş saatlerinde yapılan görüşmeler, ebeveynlerin evde eğitime katılımları, bülten tahtası, duyuru notu (haber mektubu), aile toplantısı ve ebeveynlerin sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere katılması etkinliklerine katıldıkları saptanmıştır. Ebeveynlerin katıldıkları aile katılımı etkinlikleri Tablo 15’te sunulmuştur. Ebeveynlerin katıldıkları aile katılımı etkinlikleri, aile katılımı etkinlikleri ile ilgili yapılan sınıflandırma temel alınarak açıklanmıştır.

4.3.1.1. Aile Eğitimi Etkinlikleri

Tablo 15 İncelendiğinde ebeveynlerin katıldıkları aile eğitimi etkinliğinin konferans olduğu belirlenmiştir. Okulda araştırmanın gerçekleştirildiği süre içerisinde bir defa konferans düzenlenmiştir. Konferans okulun çok amaçlı salonunda gerçekleştirilmiştir. Konferansa toplamda 70 ebeveyn katılmıştır. Ebeveynler konferanstan gönderilen haber notu aracılığıyla haberdar olduklarını ve notların kendilerine konferanstan beş gün önce 6 Aralık 2010 tarihinde gönderildiğini belirtmişlerdir. Deney grubundan altı, kontrol grubundan ise iki ebeveyn konferansa katıldığını ifade etmiştir.

Konferansa katılmayan diğer ebeveynlerden bazıları (D1, D2, D3, D11, K3, K6, K9) katılmama nedenlerini küçük çocuklarını veya anaokuluna gelen çocuklarını konferans süresince bırakacak yerlerinin olmaması olarak ifade ederken, bazıları (D6, D8, D13, K10, K11) konferans günü için önceden planlanmış işlerinin olduğunu belirtmişlerdir. Ebeveynlerden biri (K7) konferansa katılmak istediğini ama o süre içerisinde çocuğuyla ilgilecek kimse olmadığını, bu nedenle okul yönetiminden konferans süresince çocukların bakımı ile ilgili soruna bir çözüm bulmasını rica ettiğini dile getirmiştir. Ebeveyn, okul yönetiminin bir personeli çocukların bakımı için görevlendirdiğini, konferans günü çocuğuyla birlikte okula geldiğini, başka ebeveynlerin de çocuklarıyla birlikte okula geldiklerini, çocukların kil atölyesinde görevlendirilen hizmetlinin sorumluluğunda etkinlikler yaparken kendilerinin de konferansa katıldıklarını belirtmiştir. Ebeveynin konferans öncesinde yapılan görüşmede bu konuyla ilgili ifadeleri şöyledir: *“Hafta sonu konferans sırasında çocukları bırakacağımız bir yer olmuyor. Çocuklarla ilgilecek birilerinin bulunmasını talep ettim. Müdüre hanım bir personel görevlendirebileceğini, çocuğumu getirmemi söyledi.”* (K7) Ancak konferans duyurusunun geç yapılması ve çocukların bakımı ile ilgili çözüm yolunun önceden belirlenerek ebeveynlere bildirilmemesi ebeveynlerin katılımında önemli bir sorun oluşturmuştur.

4.3.1.2. Aile İletişim Etkinlikleri

Tablo 15 incelendiğinde, ebeveynlerin katılmayı en çok tercih ettikleri aile iletişim etkinliklerinin okula geliş gidiş saatlerinde öğretmenle yapılan kısa görüşmeler olduğu görülmektedir. Deney grubunda görüşülen 16 ebeveyn üç aylık süre içerisinde öğretmenle toplam 88 görüşme yaptıklarını belirtirken, kontrol grubundaki 12 ebeveyn

bu süre içerisinde öğretmenle toplam 84 görüşme yaptıklarını belirtmişlerdir. Okula geliş gidiş saatlerinde öğretmen ve ebeveynler arasında yapılan bu kısa görüşmelerin örnekleri aşağıda sunulmuştur.

Deney grubu öğretmeni 14 Ekim 2010 tarihinde ebeveynlerden biriyle okul çıkış saatinde bir görüşme yaptı. Görüşme talebi ebeveynlerden geldi. Görüşmede çocuğun okulda öğretmeni ve evde anne babasıyla iletişimi hakkında konuşuldu. Ebeveyn özellikle de çocuğun okulda öğretmeniyle olan iletişim problemleri konusunda anne baba olarak çocukla ilgilendiklerini, çocuğuyla okul içinde arkadaşlarına ve öğretmene olan ve olması gereken davranışları hakkında konuştuklarını ifade etti. Ebeveyn öğretmene çocuğun okuldaki davranışlarında bir değişme olup olmadığını sordu. Öğretmen çocuğun davranışlarının ilk zamanlara göre daha olumlu olduğunu ve çocuğun daha iyi iletişim kurabildiğini söyledi.

Kontrol grubu öğretmeni 23 Kasım 2010 tarihinde bir ebeveyn (K8) ile görüştü. Görüşme talebi ebeveynlerden geldi. Görüşmede ebeveyn sınıf içi etkinliğe katılmak istediğini söyledi. Öğretmen bir sonraki hafta etkinliğe katılımının uygun olduğunu belirtti ve 30 Kasım 2010 tarihine karar verildi. Ebeveyn nasıl bir etkinlik yaptırabileceğini bilmediğini söyleyip öğretmenden öneri istedi. Öğretmen sanat etkinliği yaptırabileceğini ifade etti. Ebeveyn bu öneriyi kabul etti. Öğretmen ebeveyne etkinliğin içeriğini kendisinin belirleyebileceğini söyledi. Ebeveyn öğretmene önerileri için teşekkür etti ve okuldan ayrıldı.

Ebeveynlerin en fazla katıldıkları bir diğer aile iletişim etkinliğinin bülten tahtası olduğu tespit edilmiştir. Deney grubunda görüşülen ebeveynlerden 14'ü, kontrol grubunda ise 11'i farklı zamanlarda okula geliş gidiş saatlerinde bülten tahtasını inceleyerek çocuklarının yaptıkları çalışmalardan haberdar olduklarını belirtmişlerdir. Ebeveynler bülten tahtalarında çocuklarının sanat çalışmalarında yaptıkları ürünleri gördüklerini ifade etmişlerdir.

Ebeveynlerin yararlandıkları aile iletişim etkinliklerinden birinin duyuru notları olduğu görülmüştür. Deney grubundan 14, kontrol grubundan 12 ebeveyn öğretmenlerin gönderdikleri duyuru notlarını aldıklarını, okuduklarını belirtmelerine rağmen, kendilerinin öğretmene hiç not yazmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin gönderdikleri duyuru notlarının incelenmesi ve ebeveynlerle yapılan görüşmeler sonucunda duyuru notlarının içeriği belirlenmiştir. İçerikte yer alan konular: Okulda oluşturulacak çöp dağı için evlerdeki plastik şişe, kâğıt gibi atıkların çocuklarla birlikte okula gönderilmesi, yerli malı haftası kutlamaları için çocuklarla birlikte okula

kuruyemiş, pasta, kek, meyve suyu ve meyve gönderilmesi, yeni yıl takvimi için yapılacak fotoğraf çekimleri nedeniyle çocukların temiz ve özenli giydirilmesi, yeni yıl takvimini almak isteyen velilerin belirtilen takvim ücretlerini okula göndermesi, gidilecek olan tiyatro oyunu veya sinema filmi için belirtilen ücretin belirtilen tarihe kadar okula gönderilmesi. Deney grubundaki ebeveynler bunlara ek olarak hikâye kitabı ve tatil kitabı alımıyla ilgili notlar aldıklarını da belirtmişlerdir. Yapılan görüşmelerde hem öğretmenler hem de ebeveynler bu duyuru notlarını haber mektubu olarak nitelendirmişlerdir. Ancak literatürde yer aldığı şekliyle sınıfta gerçekleşen olaylar, çocukların gelişimi gibi konularda ebeveynleri bilgilendirmek ve etkinlik önerileri vermek ve evde olanlarla ilgili öğretmenleri bilgilendirmek amacıyla haber mektubu, öğretmenler ve ebeveynler tarafından hiç kullanılmamıştır.

Ebeveynlerin tercih ettikleri bir diğer aile iletişim etkinliği de aile toplantılarıdır. Deney ve kontrol grubu öğretmenleri dönem içerisinde üç defa aile toplantısı yapmışlardır. Öğretmenler ilk aile toplantısını sene başında yapılan tanışma toplantısının ardından yapmışlardır. Ancak o dönemde henüz ebeveynlerle görüşmelere başlanılmadığı için ilk aile toplantısına katılan ebeveyn sayısı bilinmemektedir. Deney ve kontrol grubu öğretmenleri ikinci aile toplantısını 4 Kasım 2010 Perşembe günü araştırmacının isteği üzerine yapmışlardır. Bu toplantıya deney grubunda 22, kontrol grubunda 13 ebeveyn katılmıştır. Ancak araştırma sürecinde deney ve kontrol gruplarından bu toplantıya katılan onar ebeveynle görüşmeler yapılabilmektedir. Deney ve kontrol grubu öğretmenleri ikinci aile toplantısını 11 Aralık 2010 tarihinde Cumartesi günü düzenlenen konferanstan sonra yapmayı planlamışlardır. Ancak konferans sonrasında aile toplantısı yapılacağına dair ebeveynlere bir davetiye veya bilgilendirme notu göndermediklerinden her iki gruptan da çok az sayıda ebeveyn konferansa katılmış, deney grubundan konferansa katılan ebeveynlerden biri de konferans sonunda işleri nedeniyle çıkmak zorunda olduğunu belirtip okuldan ayrılmıştır. Ebeveynlerden katılımın az olduğu gerekçesiyle öğretmenler aile toplantısı yapmamışlar, sadece ebeveynleri çocuklarının durumu hakkında bireysel olarak bilgilendirmişlerdir.

Ebeveynlerden bazıları yapılan görüşmelerde konferanstan sonra aile toplantısı yapılacağına dair bir bilgileri olmadığını, bu konuda bilgilendirme yapılmış olsaydı katılımında bulunabileceklerini belirtmişlerdir. Ebeveynlerden birinin (D1) bu konudaki ifadesi şu şekildedir: *“Ben konferanstan sonra aile toplantısı yapılacağını bilmiyordum. Öğretmen bu konuda bizi bilgilendirseydi ne yapar, eder toplantıya katılırdım. Küçük çocuğum var diye katılmadım konferansa ama aile toplantısı olacağını bilseydim*

çocuğumu bir akrabama bırakır gelirdim.” (D1) Bir başka ebeveyn ise bu durumla ilgili olarak şu ifadeleri kullanmıştır: *“Kendi işyerimiz var ve cumartesi günleri de çalışıyorum. Çocuklarla da ilgilenmek zorundayım hafta sonu. Konferansa o nedenle gelmedim. Konferans sonrasında aile toplantısı olduğuna dair bir bilgin yoktu. Bilgin olsaydı önceden, çocuklarla ilgilenen birilerini ayarlayabilirdim, toplantıya gelirdim.”* (K12) Bu durum, ebeveynlerin aile toplantısı yapılacağına dair bilgilerinin olmamasının toplantıya katılmamalarındaki en önemli sebep olduğunu göstermektedir. Konferansın ardından aile toplantısı yapılacağı ve çocukların bakımı konusundaki çözümün önceden ebeveynlere bildirilmemesi ebeveynlerin katılımında önemli bir sorun oluşturmuştur.

Ebeveynlerin katıldıkları aile iletişim etkinliklerinden biri de bültenlerdir. Deney grubunda görüşülen ebeveynlerden 10’u Kasım ayında, 14’ü Aralık ayında, 5’i Ocak ayında olmak üzere toplamda 13 ebeveyn, öğretmenin gönderdiği bültenleri alıp okuduğunu belirtmiştir. Kontrol grubunda ise görüşülen ebeveynlerden Kasım ayında biri, Aralık ayında 10’u ve Ocak ayında 4’ü olmak üzere toplamda 11 ebeveyn bültenleri aldığını ve incelediğini ifade etmiştir. Deney grubundaki ebeveynler bültenlerde sınıf içinde yapılan etkinliklere ilişkin bilgi olmadığını, sadece çeşitli konularda bilgilendirme yazılarının ve çocukların yapacakları etkinlik sayfalarının olduğunu dile getirmişlerdir. Yapılan doküman incelemesi sonucunda elde edilen bulguların ebeveynlerin ifadelerini doğruladığı görülmüştür. Ebeveynler bültenleri okula geliş gidiş saatlerinde bazen okul binasının girişinde bulunan görevliden aldıklarını bazen de öğretmenden aldıklarını belirtmişlerdir. Genel olarak değerlendirildiğinde, ebeveynlerin bültenleri inceledikleri, sınıf içinde gerçekleştirilen etkinliklerden haberdar olmak istedikleri, kontrol grubu öğretmenin ebeveynlerin bu isteğine cevap verirken deney grubu öğretmenin ebeveynleri sınıf içi etkinliklerle ilgili bilgilendirme konusunda bültenlerden yararlanmadığı görülmektedir.

Ebeveynlerin tercih ettikleri aile iletişim etkinliklerinden biri de telefon görüşmeleridir. Ebeveynlerin çocuklarının durumu hakkında bilgi almak ve ebeveynlerin evlerinde gerçekleştirilecek sınıf dışı etkinliklerin organizasyonu için öğretmenleri aradıkları belirlenmiştir. Yapılan görüşmeler sırasında bazı ebeveynler öğretmenin cep telefonu numarasını kendilerine vermediğini, okuldan aradıklarında da bazen öğretmenin uygun olmaması nedeniyle görüşemediklerini, bu nedenle öğretmenle görüşmek için telefon ile aramayı tercih etmediklerini belirtmişlerdir.

Deney grubunda dört ebeveyn üç ay boyunca (Kasım ayında üç ebeveyn beş görüşme, Aralık ayında iki ebeveyn beş görüşme, Ocak ayında iki ebeveyn üç görüşme) öğretmenle toplamda 13 defa telefon görüşmesi yaptıklarını ifade etmişlerdir. Deney grubunda öğretmenle telefon görüşmesi yapan ebeveynlerden birinin (D8) bir yıl öncesine kadar araştırmanın yürütüldüğü okulda görev yapan bir öğretmen olduğu, diğer ebeveynin de (D13) öğretmenle ailecek görüştükleri ve aile dostu oldukları belirlenmiştir. Bu ebeveynlerin çocuklarının okulda olduğu saatlerde kendilerinin de çalıştıkları okullarında oldukları, diğer ebeveynin (D3) ise hemşire olduğu, nöbet usulü çalıştığı ve yoğun çalışma temposuna sahip olduğu için öğretmenle telefon görüşmeleri yaptığı tespit edilmiştir. Bu üç ebeveynin çalışma koşulları nedeniyle çok fazla okula gelemedikleri ve çocuklarının durumu hakkında bilgi almak ve çocuklarının evdeki durumuyla ilgili öğretmeni bilgilendirmek amacıyla öğretmeni aradıkları belirlenmiştir. Bu ebeveynlerden biri (D8) bu konuda şu ifadeleri kullanmıştır: *“Hafta içerisinde sadece telefonla görüştük. Öğretmen çocuğumun durumu ile ilgili bilgileri bana aktardı. Sınıfta nasıl davrandığı, neler yaptığı ile ilgili beni bilgilendirdi. Ben de ona çocuğumla ilgili bilgiler verdim.”* Bu ebeveynlerden ikisinin (D8 ve D13) öğretmeni cep telefonundan aradıkları, diğerinin (D3) ise okul telefonundan arayarak öğretmenle görüştüğü saptanmıştır.

Kontrol grubunda ise bir ebeveyn (K5) Kasım ve Aralık aylarında öğretmenle üç defa telefon görüşmesi yaptığını söylemiştir. Kontrol grubunda öğretmeni telefonla arayan bu ebeveyn de sınıftaki çocukları ve öğretmeni evine davet etmek, bu etkinliğin tarihini belirlemek ve gelemediği haftalarda çocuğunun durumuyla ilgili bilgi almak amacıyla öğretmeni aradığını belirtmiştir. Bu ebeveyn de öğretmenle okul telefonundan arayarak görüştüğünü ifade etmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde, deney grubunda sadece üç, kontrol grubunda ise bir ebeveynin öğretmenle telefon görüşmeleri yapması bu katılım etkinliğinin araştırmanın çalışma grubu için çok işlevsel olmadığını göstermektedir.

Ebeveynlerin katıldıkları diğer bir aile iletişim etkinliği dokümantasyon panelini incelemidir. Deney grubundan bir ebeveyn Aralık ayında iki defa, üç ebeveyn bir defa dokümantasyon panelini incelediğini belirtirken, kontrol grubundan ise bir ebeveyn Kasım ve Aralık aylarında birer defa, dört ebeveyn ise Aralık ayında bir defa dokümantasyon panelini incelediklerini söylemiştir. Ebeveynler dokümantasyon panelinde diğer sınıfların öğretmenlerinin hazırladığı “Su” ve “Temiz Çevre” konulu afiş, broşür ve yazıları incelediklerini belirtmişlerdir. Yapılan görüşmelerde ebeveynler

dokümantasyon panelini incelediklerinde kendi çocuklarının sınıfı tarafından hazırlanmış bir şey göremediklerini, bunun nedenini öğretmene sorduklarında “panelin hazırlanmasının sırayla yapıldığı, henüz deney ve kontrol gruplarına sıra gelmediği” cevabını aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgular, okuldaki her sınıfın kendilerine ait bir dokümantasyon panelinin olmadığını, okuldaki tüm sınıfların ortak kullandığı bir dokümantasyon panelinin bulunduğunu ve bu panelin de genellikle “Eko Okullar Projesi” kapsamındaki çalışmalara yönelik kullanıldığını göstermektedir.

Ebeveynlerin katıldıkları bir diğer aile iletişim etkinliğinin bireysel görüşmeler olduğu tespit edilmiştir. Bir ebeveyn (D11) Kasım ve Aralık aylarında birer defa öğretmenle bireysel görüşme yaptığını belirtirken, başka bir ebeveyn (K1) Kasım ayında, üç ebeveyn de (K7, K9 ve K12) Aralık ayında birer defa öğretmenle bireysel görüşme yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ebeveynler öğretmenle yaptıkları bireysel görüşmelerin içeriği hakkında herhangi bir açıklama yapmamışlardır. Bu durum, ebeveynlerin bireysel görüşmeleri çok tercih etmediklerini ortaya koymaktadır.

Görüşülen ebeveynlerden deney grubundan üçü, kontrol grubundan ikisi Ocak ayının son haftalarında çocuklarının durumu hakkında ebeveynleri bilgilendirmek için hazırlanmış gelişim raporu aldıklarını belirtmişlerdir. Gelişim raporları öğretmenler tarafından her bir çocuk için zorunlu olarak doldurulup ebeveynlere gönderilmesi gereken aile katılımı yöntemlerinden biridir.

4.3.1.3. Ebeveynlerin Eğitim Etkinliklerine Katılımı

Ebeveynlerin Evde Eğitim Etkinliklerine Katılımı

Ebeveynlerin katılmayı en çok tercih ettikleri eğitim etkinliğinin evde çocuklarının eğitimine katılım olduğu belirlenmiştir. Tablo 16’da evde çocuklarının eğitimine katılan ebeveynlerin betimsel istatistik sonuçları görülmektedir.

Tablo 16

Ebeveynlerin Evde Eğitime Katılımlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Aylar		f	Deney Ebeveynler	f	Kontrol Ebeveynler
Kasım	1-5 Kasım haftası	2	5,15		
	8-12 Kasım haftası			4	4,7,10,12
	22-26 Kasım haftası	11	1,3,4,5,7,9,10,11,12,14,15	10	1,2,3,4,5,7,8,9,10,12
	Toplam	11	1,3,4,5,7,9,10,11,12,14,15	10	1,2,3,4,5,7,8,9,10,12
Aralık	29 Kasım-3 Aralık haftası	10	1,2,4,5,6,9,10,11,12,13		
	6-10 Aralık haftası	7	1,2,5,6,10,11,12	9	1,3,4,5,6,7,9,11,12
	13-17 Aralık haftası	11	1,2,4,5,6,9,10,11,12,13,16	8	1,3,4,5,6,7,11,12
	20-24 Aralık haftası	7	3,4,5,6,10,11,13	8	1,3,4,5,6,9,11,12
	27-31 Aralık haftası	11	1,2,3,4,5,6,9,10,11,13,15		
	Toplam	13	1,2,3,4,5,6,9,10,11,12,13,15,16	9	1,3,4,5,6,7,9,11,12
	Ocak	3-7 Ocak haftası			10
10-14 Ocak haftası		10	1,3,4,5,6,9,10,11,12,13	5	1,5,8,11,12
17-21 Ocak haftası		5	1,3,5,11,12	3	4,7,11
24-28 Ocak haftası		3	6,9,11	4	3,6,7,11
Toplam		10	1,3,4,5,6,9,10,11,12,13	10	1,3,4,5,6,7,8,9,11,12
Genel Toplam	15	1,2,3,4,5,6,7,9,10,11,12,13,14,15,16	12	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12	

Deney grubunda görüşülen ebeveynlerden 11'i Kasım ayında öğretmenin eve gönderdiği etkinlikleri çocuklarıyla birlikte yaptıklarını ifade ederken, 13 ebeveyn Aralık ayında ve 10 ebeveyn Ocak ayında olmak üzere toplamda 15 ebeveyn evde yapılması için gönderilen etkinlikleri çocuklarıyla birlikte yaptıklarını ifade etmiştir. Kontrol grubunda ise, görüşülen ebeveynlerden 10'u Kasım ayında öğretmenin eve gönderdiği etkinlikleri çocuklarıyla birlikte yaptıklarını ifade ederken, 9 ebeveyn Aralık ayında ve 10 ebeveyn Ocak ayında olmak üzere toplamda 12 ebeveyn eve gönderilen etkinlikleri çocuklarıyla birlikte yaptıklarını belirtmiştir.

Ebeveynlerin öğretmenlerin evde çocuklarıyla birlikte yapmaları için gönderdiği etkinlikleri okul çıkış saatinde ya okul girişinde bulunan görevliden aldıkları ya da çocuklarının eline verilmiş veya çantasına konulmuş olarak aldıkları belirlenmiştir. Kontrol grubundaki ebeveynler eve gönderilen etkinlikleri hem bültenlerle birlikte hem de başlı başına ev etkinlikleri olarak aldıklarını ama 29 Kasım-3 Aralık ve 27-31 Aralık haftalarında ev etkinliği almadıklarını ifade etmişlerdir. Deney grubundaki ebeveynler ise eve gönderilen etkinlikleri bültenlerin arkasına eklenmiş olarak ayda bir defa aldıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, doküman (öğretmenin gönderdiği bültenlerin ve ev etkinliklerinin örnekleri) incelemesi ve öğretmenlerle yapılan

görüşmeler sonucunda deney grubu öğretmeninin sadece iki hafta (8-12 Kasım ve 3-7 Ocak) ebeveynlere evde çocuklarıyla birlikte yapmaları için etkinlik göndermediği, diğer haftalarda ise eve etkinlik gönderdiği belirlenmiştir.

Ebeveynlerin ifadelerinden dört ebeveyn (D6, D12, D16ve K12) dışında tüm ebeveynlerin sadece öğretmenin eve gönderdiği etkinlikleri yapmak suretiyle evde çocuklarının eğitimine katıldıkları anlaşılmaktadır. Bu dört ebeveyn öğretmenin gönderdiği etkinliklerle yetinmediklerini, çocuklarıyla birlikte başka etkinlikler de yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ebeveynlerden biri (D6) bu konuyla ilgili olarak; *“Bu hafta evde hikaye okuduk, öğretmenin gönderdiğinin dışında kırtasiyeden de hikaye alıp okuduk. Birlikte pazara gittik, orada sınıflandırma yapmasını istedim. Sokakta yürürken arabaların plakalarında bulunan rakamları okumasını istiyorum, hangisinin daha büyük olduğunu soruyorum. Akrabalara ziyarete giderken asansördeki kat numaralarını okumasını istiyorum. Bizim evimizin kaçınıcı katta olduğunu soruyorum. O da cevabını verdikten sonra hangi evin daha yüksek katlarda olduğunu söylüyor”* ifadelerini kullanmıştır. Diğer bir ebeveyn ise bu konuyla ilgili olarak; *“Öğretmenin eve gönderdiği etkinlikleri yapıyoruz. Ayrıca başka kitaplarımız var, onlarla ilgili de çalışıyoruz.”*(K12)ifadelerini kullanmıştır. Ebeveynlerden biri (D5) ise, eve gönderilen etkinlikleri çocuğuyla birlikte yapma konusunda biraz rahat davrandığını, bu etkinlikleri çocuğu ile gerektiği gibi yapmadığını şu ifadelerle dile getirmiştir: *“Daha iyi olabilirdim, biraz tembelim bu konuda. Ev etkinliklerine çok zaman ayıramıyorum. Ev işleri ve çocuklar beni yeterince yoruyor. Öğretmene güvenip rahat davranıyorum. Kızım istediğinde, beni zorladığında katılabiliyorum. Çok fazla katılamıyorum.”* (D5)

Bu bulgular sonucunda, ebeveynlerin genellikle evde çocuklarının eğitimine katıldıkları ancak çoğunlukla öğretmenin gönderdiği ev etkinlikleri ile yetindikleri görülmektedir.

Ebeveynlerin Sınıf İçi Etkinliklere Katılımı

Yapılan gözlem ve haftalık ebeveyn ve öğretmen görüşmelerinden ebeveynlerin katılmayı en çok tercih ettikleri aile katılımı etkinliklerinden birinin de sınıf içi etkinliklere katılmak olduğu belirlenmiştir. Tablo 17’de sınıf içi etkinliklere katılan ebeveynlerin betimsel istatistik sonuçları görülmektedir.

Tablo 17

Ebeveynlerin Sınıf İçi Etkinliklere Katılımlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

	Tarih	Etkinlik Türü	f	Deney Ebeveynler	f	Kontrol Ebeveynler
Kasım	11 Kasım	Türkçe etkinliği (hikaye okuma)			1	K3
	12 Kasım	Türkçe etkinliği (hikaye okuma)	1	DÇGD1*	1	K12
	26 Kasım	Fen etkinliği (kurabiye yapımı)	2	D4, D7		
	30 Kasım	Sanat etkinliği			1	K8
Aralık	6 Aralık	Türkçe etkinliği (hikaye okuma)			1	KÇGD1**
	7 Aralık	Türkçe etkinliği (hikaye okuma)	1	D6		
	8 Aralık	Fen etkinliği (meyve salatası yapımı)	2	D9, D10		
	9 Aralık	Fen etkinliği (limonata yapımı)	1	D11		
	13 Aralık	Türkçe etkinliği (hikaye okuma)	1	D16		
	17 Aralık	Türkçe etkinliği (hikaye okuma)	1	D5		
		Müzik etkinliği			1	KÇGD2
		Sanat etkinliği			1	KÇGD3
		Matematik etkinliği			1	K2
		30 Aralık	Türkçe etkinliği (hikaye okuma)	1	D1	1
Ocak	31 Aralık	Sınıf gözlemi	1	D4	1	K7
	17 Ocak	Sanat etkinliği	1	D16		
	19 Ocak	Sınıf gözlemi	1	D4		
	24 Ocak	Sınıf gözlemi	1	DÇGD2		
		Toplam		1	11 ebeveyn	9
			2			

*DÇGD: Deney grubunda çalışma grubu dışında kalan ebeveyn

**KÇGD: Kontrol grubunda çalışma grubu dışında kalan ebeveyn

Tablo 17 incelendiğinde deney grubunda 11 ebeveynin toplamda 12 sınıf içi etkinliğe katıldığı görülürken, kontrol grubunda 8 ebeveynin toplamda 9 sınıf içi etkinliğe katıldığı görülmektedir. Deney grubundaki ebeveynlerden üçü Kasım ayında sınıf içi etkinliğe katılırken, sekiz ebeveyn Aralık ayında, üç ebeveyn de Ocak ayında sınıf içi etkinliklere katılmışlardır. Deney grubunda sınıf içi etkinliğe katılan ebeveynlerden ikisi çalışma grubu dışındaki ebeveynlerdendir. Kontrol grubundaki ebeveynlerden üçü Kasım ayında sınıf içi etkinliğe katılırken, altı ebeveyn Aralık ayında sınıf içi etkinliklere katılmıştır. Kontrol grubunda sınıf içi etkinliklere katılan ebeveynlerden üçü çalışma grubu dışında kalan ebeveynlerdendir. Ebeveynlerin çoğunlukla Aralık ayı içerisinde sınıf içi etkinliklere katıldıkları görülmektedir. Ebeveynlerin katıldığı sınıf içi etkinliklerin yedisinin Türkçe etkinliği, üçünün fen, üçünün sanat, üçünün sınıf gözlemi, birinin müzik ve birinin de matematik etkinliği olduğu belirlenmiştir.

Ebeveynlerin sınıf içi etkinliklere katılım konusunda çoğunlukla önceden öğretmenle konuşarak bir planlama yaptıkları, bazen de anlık kararlarla hareket ettikleri

belirlenmiştir. Deney grubundaki ebeveynlerin biri dışında diğerlerinin önceden öğretmenle sınıf içi etkinlikleri planladıkları ve planlanan günlerde etkinliğe katıldıkları görülürken, kontrol grubundaki ebeveynlerin bir kısmının sınıf içi etkinliğe katılmaya karar verme ve etkinliğe katılmalarının aynı gün içerisinde gerçekleştiği görülmüştür. Örneğin, 17 Aralık 2010 günü kontrol grubundan çocuklarını okula bırakmak için gelen iki ebeveynin (çalışma grubu dışında olan) başka bir ebeveynin (K2) sınıf içi etkinliğe katılacağını duyduklarında öğretmene kendilerinin de sınıf içi etkinliğe katılmak istediklerini söyledikleri ve öğretmenin kabul etmesi üzerine aynı gün sınıf içi etkinliğe katıldıkları gözlenmiştir. Deney grubunda ise bir ebeveyn (D5) 17 Aralık günü sınıfa gelerek öğretmene çocuklara kitap okumak istediğini belirtmiştir. Öğretmenin kabul etmesi üzerine ebeveyn sınıf içi etkinliğe katılmış ve kendisinin belirlediği resimli hikaye kitabını çocuklara okumuştur.

Ebeveynlerin sınıf içi etkinliğe katılımlarına ilişkin 12 ebeveynin katıldığı 10 sınıf içi etkinlik sırasında gözlem yapılmış ve gözlemler araştırmacı tarafından not alınarak kayıt edilmiştir. Gözlem kayıtları üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda, ebeveynlerin sınıf içi etkinliklere nasıl katıldıkları, etkinliği nasıl gerçekleştirdikleri belirlenmeye çalışılmıştır. On ebeveynin (D4, D7, D9, D10, D11 ve K2, K3, K8, KÇGD2, KÇGD3) etkinliğe katılım konusunda kendilerinin istekli oldukları ve öğretmene talepte buldukları görülmüştür. İki ebeveynin (D16 ve KÇGD1) de öğretmenin daveti ve ısrarı üzerine sınıf içi etkinliğe katıldıkları ve hangi etkinliği gerçekleştireceklerine öğretmenin karar verdiği belirlenmiştir. Öğretmenin davet ve ısrarı üzerine etkinliğe katılan bir ebeveyn (D16) kendisini yeterli görmediğini belirtmekle birlikte öğretmenin teşviki ile Türkçe etkinliğine katılmış, öğretmenin seçtiği bir hikâyeyi çocuklara okumuştur. İki ebeveynin (K2, K8) ne tür bir etkinlik yapabilecekleri konusunda öğretmenden öneri istedikleri ve öğretmenin önerisi doğrultusunda etkinlik hazırladıkları görülmüştür. Üç ebeveyn (KÇGD1, KÇGD2, KÇGD3) ise etkinliğe katılmaya karar verdikleri gün sınıf içi etkinlik gerçekleştirmişler, bu nedenle kendileri etkinlik hazırlamamış, öğretmenin günlük planına almış olduğu etkinliklerden öğretmenin uygun gördüğü bir etkinliği uygulamışlardır.

Ebeveynlerin sınıf içi etkinlikleri nasıl gerçekleştirdikleri “etkinlik öncesi, etkinlik anı ve etkinlik sonrası” temaları altında ele alınmıştır. Etkinlik öncesi teması altında ebeveynlerin öğretmeni yapacakları etkinliğin içeriği ile ilgili bilgilendirdikleri, öğretmenden yapacakları etkinliğin içeriği hakkında bilgi aldıkları ve çocuklara

kendilerini tanıtarak yapılacak etkinlik ile ilgili bilgilendirdikleri gözlenmiştir. Öğretmen ile daha önceden sınıf içi etkinliğe katılım konusunda görüşüp etkinliğin türüne ve ne zaman gerçekleştirileceğine ilişkin bir planlama yapan ebeveynlerin etkinliğe katılacakları gün etkinlik öncesinde öğretmene nasıl bir etkinlik hazırladıklarını, etkinliğin içeriğini anlattıkları, öğretmenin onayını aldıkları görülmüştür. Kontrol grubunda sınıf içi etkinliğe katılma isteğini öğretmene bildirdikleri gün içerisinde etkinliğe katılan ebeveynler ise öğretmenin günlük planına almış olduğu bir etkinliği uyguladıkları için etkinliğin içeriği ve nasıl uygulanacağı konusunda öğretmenden bilgi almışlardır. Sınıf içi etkinliğe katılan ebeveynler son olarak etkinlik öncesi teması altında çocuklara kendilerini tanıtmışlar ve nasıl bir etkinlik yapacaklarını açıklamışlardır.

Etkinlik anı temasında ebeveynlerin çocukların hepsinin kendilerini görebilecekleri bir yere geçtikleri, etkinliğin türüne göre çocuklara ya malzeme dağıtıp yönerge verdikleri, ya yapılacak etkinliğin nasıl yapılacağına yönelik görüşlerini veya kazandırmayı amaçladıkları kavramları sordukları, ya da etkinliği uyguladıkları (hikaye okuma, meyve salatası yapma, kurabiye hamuru yoğurma gibi) gözlenmiştir. Kontrol grubundan iki ebeveynin (K8, KÇGD3) gerçekleştirdikleri sanat etkinliği sırasında çocuklara ihtiyaç duydukları anlarda yardımcı oldukları görülmüştür. Sanat etkinlikleri sırasında öğretmenin ve sınıftaki stajer öğrencinin de çocuklara yardımcı oldukları, hatta bazen çocukların yerine kâğıtları kestikleri veya yapıştırdıkları da gözlenmiştir. Deney grubundaki ebeveynlerden fen etkinliği gerçekleştiren ebeveynlerin etkinliğin ilerleyen bölümlerinde çocukların aktif katılımını sağlamak için onlara da sorumluluklar verdikleri görülmüştür. Ebeveynlerin çocuklara kurabiye hamuru ve şekil kalıpları vererek kendi kurabiyelerini yapmaları, limonata yapımında kullanılan meyvelerin suyunu sıkma konusunda yardımcı olmalarını isteyerek etkinliğe katılımlarını sağladıkları gözlenmiştir.

Etkinlik sonrası temasında, iki ebeveynin (K3, KÇGD1) okudukları hikâyeye ile ilgili çocuklara sorular sorup onların cevaplarını dinledikleri görülürken, bir ebeveynin (D16) ise okuduğu hikâyeden sonra çocuklara soru sormayı öğretmene bıraktığı görülmüştür. Bu ebeveyn hikâyeye sonrasında çocuklara sorular sormak istemiş ancak çocukların dağılan ilgisini çekemeyince öğretmene dönüp “*Soruları siz sorar mısınız?*” diyerek öğretmenin yardımını istemiştir. Sınıf içi etkinliğe katılan tüm ebeveynler etkinlik sonrasında öğretmenin isteği üzerine katıldıkları sınıf içi etkinlikle ilgili duygu ve düşüncelerini katılım formuna yazmışlardır.

Ebeveynlerin sınıf içi etkinliklere katılımları sonrasında etkinlikle ilgili duygu ve düşüncelerini yazdıkları katılım formları üzerinde de içerik analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ebeveynlerin sınıf içi etkinliklere katılım konusundaki duygu ve düşüncelerine ilişkin elde edilen tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Ebeveynlerin Sınıf İçi Etkinliklere Katılım Konusundaki Duygu ve Düşüncelerine İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	Alt kodlar	f	Ebeveynler
Çocuk açısından	Mutlu olma	Ebeveynle okulda paylaşım	4	D4,K2,K7, KÇGD2
		Ebeveynlerinin kendileriyle ilgilendiğini görme	1	D4
	Özgüven kazanma		1	D4
Ebeveyn açısından	Mutlu olma	Çocukla okulda paylaşımında bulunma	6	D6,D10,K2, K3,K7,KÇGD2
		Çocuğun okuldaki durumunu gözleme	3	K3,KÇGD1, KÇGD2
	Çocuğun eğitimine katkıda bulunma	2	K8, KÇGD1	
	Başka etkinliklere katılma isteği		4	D4,D10,K2, K8
Öğretmen açısından	Ebeveynlerin öğretmeni anlaması		1	D1

Ebeveynlerin sınıf içi etkinliklere katılımlarına ilişkin duygu ve düşünceleri Tablo 18’de görüldüğü gibi “çocuk, ebeveyn ve öğretmen açısından” yararları temaları altında ele alınmıştır.

Çocuk açısından yararları incelendiğinde; ebeveynlerin, çocukların okulda kendileriyle birlikte bazı şeyleri paylaşmaktan, ebeveynlerinin kendileriyle ilgilendiğini görmekten mutlu olduklarını ve özgüven kazanacaklarına inandıklarını belirttikleri görülmektedir. Ebeveynlerden biri bu duruma “*Bugün okula oğlum ve arkadaşlarıyla birlikte zaman geçirmek ve etkinlikleri paylaşmak üzere geldim. Hem ben hem de oğlum birlikte olduğumuz ve okulda bir şeyleri paylaştığımız için mutlu olduk*” (K2) şeklinde açıklama getirirken, bir ebeveyn “*Çocukların bu sayede özgüven kazanacaklarına*

inanıyorum. Çünkü kendileri ile ilgilenildiğini görmek onların da hoşuna gidiyor” (D4) şeklinde açıklık kazandırmıştır.

Ebeveyn açısından yararları incelendiğinde; ebeveynlerin, okulda çocuklarla birlikte etkinlik yaptıkları, çocuklarının okuldaki durumunu görme, gözleme imkânı buldukları ve çocuklarının eğitime katkıda buldukları için mutlu olduklarını, başka etkinliklere de katılmak istediklerini belirttikleri görülmektedir. Ebeveynlerden biri bu konuyla ilgili olarak *“Bu tür etkinliklere katılmaktan biraz çekinmişim. Kendimi yetersiz görüyordum. Ama ailelerin çocukların yanında olmaları gerektiğini anladım. Beraber bir şeyler yapmak onları da bizi de çok mutlu etti. Artık eğitim sürecinde yanlarında olmak ve elimden geleni yapmak istiyorum” (D10) ifadelerini kullanırken, bir diğeri “Oğlumun sınıf içindeki hal ve davranışlarını daha iyi gözleme fırsatı buldum. Etkinliğe katılıp oğlumun ve arkadaşlarının bu okul öncesi eğitimlerinde çok küçük de olsa bir katkı olması bana tarif edilemez bir onur, mutluluk ve huzur verdi” (KÇGD1) ifadelerine yer vermiştir.*

Öğretmen açısından yararları incelendiğinde, bir ebeveynin öğretmenleri daha iyi anladığı şu ifadelerinden anlaşılmaktadır: *“Öğretmenlik zor bir meslekmiş. Daha iyi anlıyor ve onlara saygı duyuyorum. ...” (D1).*

Bu bulgular, genel olarak sınıf içi etkinliklere ebeveynlerin katılımının her zaman olmasa da çoğunlukla önceden planlanarak gerçekleştirildiğini göstermektedir. Ayrıca ebeveynlerin genellikle Türkçe, fen ve sanat etkinliklerine katıldıklarını ve ebeveynlerin, sınıf içi etkinliklere katılmalarının çocukları ve kendileri için yararlarını fark ettiklerini ortaya koymaktadır. Bunların yanı sıra öğretmenlerin ebeveynlerin sınıf içi etkinliklere katılımı konusunda planlı davranmadıkları ve sene başında ebeveynlere verdikleri aile katılımı formlarını dikkate almadıkları anlaşılmaktadır.

Ebeveynlerin Sınıf Dışı Etkinliklere Katılımı

Ebeveynlerin katıldıkları aile katılımı etkinliklerinden biri de sınıf dışı etkinliklere katılımıdır. Deney grubunda ebeveynlerin sınıf dışı etkinliklere katılımı, sınıftaki tüm çocuklar ve öğretmenin okul saatinde sınıftan bir çocuğun evine ziyarete gitmesi ve birbirini tanıyan ebeveynlerin bu ziyaretlere katılması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise ebeveynlerin bu tür etkinliklere ek olarak okul dışında bir mekâna yapılacak bir geziye (tiyatro, sinema vb.) eşlik ettikleri de görülmüştür. Her iki grupta da sınıftaki çocuklarla birlikte bir çocuğun evine yapılan

ziyarete genellikle çocukların doğum günlerinin kutlandığı görülmüştür. Sınıf dışı etkinliklere katılım ebeveynlerin isteği doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda sınıf dışı etkinliğe dört ebeveyn, kontrol grubunda ise sekiz ebeveyn katılmıştır.

Ebeveynlerin sınıf dışı etkinliklere katılımları genel olarak değerlendirildiğinde, bu etkinliklerin daha çok çocukların doğum günlerinin kutlanması şeklinde gerçekleştirildiği ve ebeveynler tarafından “ev ziyareti” olarak değerlendirildiği, her iki öğretmenin de alan gezilerine hiç yer vermedikleri ve ebeveynleri sınıf dışı etkinlikler konusunda bilgilendirmedikleri ve bu etkinliklere davet etmedikleri görülmektedir.

Ebeveynlerin Çocuklarının Eğitimine Katılımlarını Etkileyen Etkiler

Ebeveynlerin yapılan görüşmelerdeki ifadelerinden hem evde çocuklarının eğitimine katılma konusunda hem de sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere katılma konusunda bazı engellerinin olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin eğitim etkinliklerine katılma konusunda sahip oldukları engeller Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19
Ebeveynlerin Eğitim Etkinliklerine Katılmaları Konusunda Sahip Oldukları Engellere İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema /Kategori	Alt kategori	Kodlar	f
Uygun olanaklara sahip olmama	Çalışma koşulları	Çalışma koşullarının yoğunluğu	4 D2,D3,D13,K10
		Çalışma saatleri	7 D2,D3,D8,D12, D13,K10,K12
	İkinci veya üçüncü çocuklar	Zaman bulamama	9 D1,D2,D5,D9,D13, K3,K7,K9,K10
		Destek kişilerin olmaması	3 D1,D2,D3
		Ev işlerinin zaman alması	3 D3,D5, D16
Ev işleri	Evde yardımcının olmaması	1 D3	
Özgüven eksikliği	Kendini yetersiz hissetme	Evde eğitime katılma	3 D4,D11, K6
		Okul etkinliklerine katılma	2 D10, K5
	Sağlık sorunları	Ebeveynin rahatsızlanması	3 D9,K6,K7
		Çocuğunun rahatsızlanması	4 D9,D11,K3,K7
Özel durumlar	Bir yakınını kaybetme	Zaman ayıramama	3 D11,D16,K8
		Ailevi sorunlar	Öğretmenin davetini bekleme
	Kişisel algı	Etkinliklere katılım konusunda çekinceler	Rahatsız etmemek için sınıf etkinliklerine katılmama
Öğretmenin iletişim eksikliği	Ebeveynleri bilgilendirmeme		2 D1,K2

Tablo 19’da ebeveynlerin çocuklarının eğitim etkinliklerine katılımlarını engelleyen durumlar “uygun olanaklara sahip olmama, özgüven eksikliği, özel durumlar, kişisel algı ve öğretmenin iletişim eksikliği” temaları altında ele alınmıştır.

Uygun olanaklara sahip olmama temasında, ebeveynler çalışma koşullarının yoğunluğunu ve çalışma saatlerini çocuklarının eğitim etkinliklerine katılımlarının önünde bir engel olarak ifade etmişlerdir. Çalışma koşullarının yoğun olmasını engel olarak ifade eden ebeveynler, yoğun geçen bir günün ardından evde çocuklarına yeterince zaman ayıramadıklarını, eve gönderilen etkinlikleri çocuklarıyla birlikte yapamadıklarını ve okulda gerçekleştirilen etkinliklere katılamadıklarını şu ifadelerle açıklamışlardır: “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” (D3) “Zamanımın kısıtlılığı, çalışma tempomun yoğun olması nedeniyle daha fazla katılımda bulunamıyorum.” (D2).

Çalışma saatlerini çocuklarının eğitim etkinliklerine katılımlarının önünde bir engel olarak gören ebeveynler, çocuklarının okulda buldukları saatlerde kendilerinin de çalıştıklarını, işlerini bırakıp çocuklarının okuluna gelemediklerini, etkinliklere katılamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu ebeveynlerin öğretmen, hemşire, memur ve esnaf oldukları belirlenmiştir. Ebeveynlerden üçünün bu konudaki ifadeleri şöyledir: *“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.” (D8). “Aslında çok daha fazla zaman ayırmayı isterdim ama çalıştığım için çalışma saatlerim okulda bir etkinliğe katılmam için uygun olmuyor.”(D14) “Katılım düzeyimin yeterli olmadığını düşünüyorum. Çalıştığım için –hemşireyim- fazla zaman ayıramıyorum.” (K10).*

Uygun olanaklara sahip olmama temasında, 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 yaştaki çocuklarıyla ilgilenecek başka kimselerin olmaması nedeniyle okulda ve okul dışında gerçekleştirilen aile katılımı etkinliklerine katılamadıklarını ifade etmişlerdir. Ebeveynlerden bazıları bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir: *“Sınıf etkinliklerine, gezilere de katılmak istiyorum ama başka bir çocuğum daha olduğu için katılamıyorum. Diğer çocuğum küçük olduğu için okuldaki etkinliklere çok katılamıyorum.”(D1).“İkiz çocuklarım var ve eşimle dönüşümlü bakıyoruz. Öğretmen olduğum için okuldan çıkıp eve gidiyorum, hep koşturmaca içindeyim.” (D2).“Evde ikinci bir çocuğum daha olduğu için ev etkinlikleri ile yeterince ilgilenemiyorum.” (D9). “Çok iyi değil. İki çocuğum var ve kızıma yeterince zaman ayıramıyorum.” (K3). “Ergenlik döneminde bir kızım daha olduğu için onunla da ilgileniyorum ve çok zaman ayıramıyorum bu nedenle.” (K7). “Daha çok katılmayı isterdim ama iki çocuk olunca pek mümkün olmuyor.” (K9).*

Uygun olanaklara sahip olmama temasında, 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. Bu ebeveynlerin konuyla ilgili açıklamaları şöyledir: “*Hastanede çalıştığım için eve geldiğimde çok yorgun oluyorum. Yardımcım da yok evde. Hem ev işleri hem çocuklarla ilgileniyorum. Eve gönderilen etkinlikleri çocuklarla yapıyorum ama okula gelemiyorum.*” (D3) “*Daha iyi olabilirdim, biraz tembelim bu konuda. 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.*” (D5). “*Ben kendi ev işlerimden fırsat bulursam daha iyi olabilir.*” (D16).

Özgüven eksikliği temasında, ebeveynlerin kendilerini çocuklarının eğitim etkinliklerini gerçekleştirmede yetersiz hissettikleri görülmektedir. 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. Sınıf içi etkinliklere katılmakla ilgili endişeleri bulunan ebeveynlerden birinin (K5) dönem boyunca sınıf içi etkinliklere katılmadığı, diğerinin (D10) ise bir başka ebeveynle birlikte sınıf içi etkinliğe katıldığı görülmüştür. Çocuklarının eğitim etkinliklerini gerçekleştirme konusunda kendilerini yetersiz hisseden ebeveynlerin bu durumla ilgili ifadeleri şunlardır: “*Ev etkinliklerini yaptırıyorum ama bazen sorduğu sorulara yanıt vermede yetersiz kalıyorum. Daha yeterli olabilirdim.*” (D4). “*Evde ev ödevlerini çocuğumla birlikte yapıyorum. Bu konuda da sıkıntımız var. Çocuğumun dikkatini toplayamıyorum, kendimi çok yeterli bulmuyorum.*” (D11). “*Çok yeterli değil. Benim sözüümü çocuğum yeterince dinlemiyor, şımarıyor. Daha çok televizyon izliyor. Ev etkinliklerini yaparken zorlanıyoruz.*” (K6). “*Sadece ev etkinliklerine katılım gösteriyorum. Okulda sınıf içi etkinliklere katılımım olmadı. Yeterli olamam düşüncesiyle çok katılmıyorum, yapamayacağımı düşünüyorum.*” (D10). “*Çok yeterli olduğumu düşünmüyorum. Sınıf içi etkinliklere de katılmak istiyorum ama ne yapabileceğimi bilmiyorum.*” (K5).

Özel durumlar temasında, bazı ebeveynler çocuklarının eğitim etkinliklerine katılamama 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. Bu ebeveynlerin konuyla ilgili ifadeleri şu şekildedir: *“Bu iki hafta pek iyi değildim. Hem kızım hem de kardeşi rahatsızlandı ve hastalık nedeniyle çok ilgilenemedim.”* (K3). *“Sağlık sorunlarım nedeniyle kızımın çok ilgilenemedim. ... Daha iyi olabilirdi ama bu hafta biraz rahatsızdık, hem ben hem de kızım.”* (K7). *“Çok iyi değilim. Evde ödevler yapıyoruz ama çok zaman ayıramıyorum. Cenazemiz olduğu için bir hafta hiç okula gelemedim.”* (K8). *“Bu hafta çok fazla katılamadık. Cenazemiz vardı. Üç gün okula da gelemedik. Bu hafta katılımımız çok iyi değildi.”* (D16). *“Çok düşük derecede katılıyorum. Ailevi nedenlerden çok fazla ilgilenemiyorum.”* (D11).

Kişisel algı temasında, ebeveynler çocuklarının eğitim etkinliklerine katılımlarını engelleyen durumları etkinliklere katılım konusunda çekinceleri olarak dile getirmişlerdir. Ebeveynlerin ifadelerinden özellikle de sınıf içi etkinliklere katılma konusunda öğretmenden davet bekledikleri ve öğretmen ile çocukları rahatsız edeceği düşüncesiyle sınıfa gelmedikleri, sınıf içi etkinliklere katılmadıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenin davetini bekleyen ebeveynler bu durumu şu şekilde açıklamışlardır: *“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.”* (K1). *“Sadece okula bırakıp alırken öğretmenle görüşüyoruz. Sınıf içi etkinliklere katılmadım. Öğretmenin davet etmesini bekledim. Ben bir talepte bulunmadım.”* (K9).

Öğretmeni ve çocukları rahatsız etmemek için sınıfa gelmediklerini belirten ebeveynlerin açıklamaları ise şöyledir: *“Evde elimden geleni yapıyorum ama bu hafta okuldaki etkinliklere katılmadım. Yapım gereği istediklerimi çok iyi ifade edemiyorum. Sınıfa çok girmek istemiyorum rahatsız etmemek için.”* (D10). *“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.”* (D11).

Öğretmenin iletişim eksikliği temasında, iki ebeveyn öğretmenin ebeveynleri okulda ve sınıfta gerçekleştirilecek aile katılımı etkinlikleri konusunda bilgilendirmediğini, bu nedenle de çocuklarının eğitim etkinliklerine istedikleri düzeyde katılamadıklarını belirtmişlerdir. Bu ebeveynlerden biri konuyla ilgili düşüncelerini

şöyle dile getirmiştir: “Ben ne kadar ilgili, istekli olsam da öğretmen bana bilgi vermediği, beni haberdar etmediği sürece çok fazla bu etkinliklere katılmam mümkün olmuyor. Eve verilen etkinlikleri yapıyoruz, zor da olsa zaman ayırıyorum ama okulda, sınıfta gerçekleştirilen etkinliklere haberim olmadığı için çoğu zaman katılamıyorum. ... Hafta sonu konferans sonrası veli toplantısı yapılmış, toplantı yapılacağı bize söylenmedi. Konferans sonrasında toplantı yapılacağını bilseydim mutlaka katılmaya çalışırdım.” (D1)

Bu bulgular, ebeveynlerin çocuklarının eğitim etkinliklerine katılmaya istekli olduklarını ancak katılımlarının önünde bazı engellerinin olduğunu, öğretmenin etkinlikler konusunda bilgilendirme, destek ve rehberliğine ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Ebeveynlerin katıldığı aile katılım etkinlikleri genel olarak değerlendirildiğinde;

- Ebeveynlerin de en fazla katıldıkları aile katılımı etkinliklerinin aile iletişim etkinlikleri ve ebeveynlerin eğitim etkinliklerine katılımı olduğu,
- Okula geliş gidiş saatlerinde yapılan kısa görüşmelerin ebeveynler tarafından başlatıldığı,
- Ebeveynlerin bültenler aracılığıyla sınıf içinde gerçekleştirilen etkinliklerden haberdar olmak istedikleri,
- Ebeveynlerin bülten tahtalarını inceledikleri,
- Ebeveynlerin telefon görüşmelerini ve bireysel görüşmeleri çok tercih etmedikleri,
- Deney ve kontrol gruplarının kendilerine ait bir dokümantasyon panellerinin olmaması nedeniyle ebeveynlerin kendi çocuklarının eğitimsel süreçlerini takip etmek amaçlı dokümantasyon panelinden yararlanamadıkları,
- Öğretmenlerin ve ebeveynlerin haber mektubunu hiç kullanmadıkları, öğretmenler tarafından ebeveynlere gönderilen duyuru notlarının öğretmenler ve ebeveynler tarafından haber mektubu olarak değerlendirildiği,
- Gelişim raporunu alan ebeveyn sayısının az olduğu,
- Ebeveynlerin evde ve sınıf içinde eğitim etkinliklere katılım konusunda istekli olmakla birlikte bazı engellerinin olduğu, ebeveynlerin sınıf içinde genellikle Türkçe, fen ve sanat etkinliklerine katıldıkları, ebeveynlerin sınıf

içi etkinliklere katılımlarının kendilerine ve çocuklarına sağladığı yararları fark ettikleri,

- Ebeveynlerin sınıf dışı etkinliklere katılımlarının çoğunlukla çocukların doğum günlerinin kutlanması şeklinde gerçekleştirildiği ve bu etkinliklerin ebeveynler tarafından ev ziyareti olarak algılandığı, öğretmenlerin alan gezilerine hiç yer vermedikleri,
- Konferans duyurusunun geç yapılması, konferansın ardından aile toplantısı yapılacağı ve çocukların bakımı ile ilgili çözüm yolunun önceden belirlenerek ebeveynlere bildirilmemesinin ebeveynlerin katılımında önemli bir sorun oluşturduğu görülmektedir.

4.3.2. Ebeveynlerin Aile Katılımı Etkinliklerine İlişkin Değerlendirmeleri

Ebeveynlerle yapılan görüşmeler ve gözlemler sonucunda ebeveynlerin büyük çoğunluğunun aile katılımı etkinliklerini evde çocuğun eğitimine katılma ve sınıf içi etkinliklere katılma olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Ebeveynlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin gerçekleştirdikleri aile katılımı etkinliklerine ve kendilerinin bu etkinliklere katılımlarına ilişkin bir değerlendirme yapmaları, memnuniyet durumlarını bildirmeleri istenmiştir. Ebeveynlerin büyük çoğunluğu, öğretmenlerin çocuklarıyla birlikte yapmaları için eve etkinlikler gönderdiği veya ebeveynlerin sınıf içi etkinliklere katılımını sağladığı haftalarda öğretmenlerin gerçekleştirdiği aile katılımı etkinliklerinden memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin öğretmenlerin bu haftalarda gerçekleştirdikleri aile katılımı etkinliklerine ilişkin memnuniyet durumlarını “iyi, güzel, memnunum, öğretmenimiz elinden geleni yapıyor, öğretmenimiz gereken her şeyi yapıyor” gibi ifadelerle açıkladıkları görülmüştür. Ebeveynlerden bazılarının bu konudaki ifadeleri şu şekildedir: “*Bu hafta sınıf içi etkinliğe katıldım. Öğretmenin gerçekleştirdiği aile katılımı etkinliklerinden memnunum.*”(K7). “*Bu hafta başka veliler sınıf içi etkinliklere katılmışlar. Oğlum anlattı bana. Bu tür çalışmalar yapmasından çok memnunum.*”(D11). “*Mükemmel olduğunu düşünüyorum. Özellikle diğer sınıftaki çocukların velileriyle konuştuğumda böyle düşünmeye başladım. Diğer sınıfın velilerinin söylediğine göre bizim öğretmenimiz hem sınıfta daha aktif hem de eve daha çok ödev veriyor.*” (K3) “*Bu hafta eve gönderdiği ödevler arttı. Bu nedenle iyi olduğunu söyleyebilirim.*”(D6)

Öğretmenlerin ebeveynlere evde çocuklarıyla birlikte yapmaları için etkinlik göndermediği veya ebeveynlerin sınıf içi etkinliğe katılımının olmadığı haftalarda ebeveynlerin öğretmenlerin gerçekleştirdiği aile katılımı etkinliklerine ilişkin memnuniyet durumlarını “daha iyi olabilirdi, yetersiz buluyorum, eve daha fazla etkinlik gönderse iyi olurdu” gibi ifadelerle belirttikleri tespit edilmiştir. Ebeveynlerden bazıları bu durumu şöyle ifade etmişlerdir: “*Öğretmenin eve gönderdiği herhangi bir not, ödev de olmadı. İyi diyemem.*”(K7) “*Daha iyi olabilirdi. Ev etkinlikleri arttırılabildi. Sizin araştırmanız kapsamında gönderilen ödevler olmasaydı, eve gönderilen ödevler yok gibi. Daha çok sizin gönderdiklerinizi yapıyoruz evde*” (D6). “*Bu hafta eve etkinlik göndermedi öğretmen. Sıkılıyor. Sizin gönderdiğiniz etkinlikleri yapıyoruz.*”(D5)

Ebeveynler öğretmenin eve gönderdiği etkinlikleri çocuklarıyla birlikte yaptıklarında, evde çocuklarına daha fazla zaman ayırdıklarında ve sınıf içi etkinliklere katıldıklarında aile katılımı etkinliklerine kendi katılımlarına ilişkin memnuniyet durumlarını “memnunum, iyiydi, evde etkinlikleri yapıyoruz / sınıf içi etkinliğe katıldım veya okuldaki etkinliklere katılıyorum ve katılımımdan memnunum” gibi ifadelerle dile getirmişlerdir. Ebeveynlerden bazılarının bu durumla ilgili ifadeleri şöyledir: “*İyi olduğunu düşünüyorum. Çocuğumla evde ödev yapıyoruz, onunla ilgileniyorum.*” (K4). “*İyi buluyorum. Mümkün olduğunca çocukla ilgilenmeye çalışıyorum. Bu hafta evde ona daha çok zaman ayırabildim*” (K3). “*Memnunum, iyi olduğumu düşünüyorum. Bu hafta sınıfta çocuklara hikaye okudum, çocukların kitap çalışmalarına yardım ettim. Evde de etkinlikleri yapıyorum oğlumla. Bazen ev etkinlikleri konusunda oğlumu çok sıkığımı bile düşünüyorum.*”(D1). “*Bu hafta iyi olduğunu düşünüyorum. Hem sınıf içi etkinliğe katıldım, hem de evde çocuğumla etkinlikler yapıyorum.*” (D6). “*Bu hafta katılım düzeyimi iyi olarak değerlendiriyorum. Yoğun geçtiğini söyleyebilirim. Evde etkinlik yapıyoruz. Benden İngilizce öğretmemi istiyor.*”(K1)

Öğretmenin eve gönderdiği etkinlikleri yapamadıklarında, bunun için yeterince zaman ayıramadıklarında veya sınıf içi etkinliğe katılamadıklarında, ebeveynler aile katılımı etkinliklerine katılımlarına ilişkin memnuniyet durumlarını açıklamak için “iyi değildim bu hafta, evde etkinlikleri yapamadık, daha iyi olabilirdi, sınıf içi etkinliğe katılacaktım ama olmadı” gibi ifadeler kullanmışlardır. Ebeveynlerden bazıları bu durumla ilgili şu ifadeleri kullanmışlardır: “*Bu hafta çok katılamadım, yetersizdim. Ev etkinliklerini yaptıramadım. Okulda herhangi bir etkinliğe katılmadım. ‘Bu hafta sınıfta*

kaldım' diyebilirim"(D12). *"Çok yeterli olduğumu düşünmüyorum. Sınıf içi etkinliklere de katılmak istiyorum ama ne yapabileceğimi bilmiyorum"* (K5). *"Çok iyi değilim. Evde ödevler yapıyoruz ama çok zaman ayıramıyorum"* (K8).

Ebeveynlerden dördünün öğretmenin gerçekleştirdiği aile katılımı etkinliklerine ilişkin memnuniyet durumlarını açıklarken öğretmenin çalışma koşullarını göz önüne alarak bir değerlendirme yaptıkları belirlenmiştir. Ebeveynlerin yaptıkları değerlendirmelerde sınıf mevcudunun kalabalık olmasına vurgu yaptıkları görülmektedir: *"Sınıf mevcudu kalabalık olduğu için yapabileceği kadar yapıyor, yeterli buluyorum."* (D5) *"Sınıf çok kalabalık -35 kişi-, öğretmen elinden geleni yapıyor. Daha iyi olabilirdi ama koşulları ancak buna müsaade ediyor. Her bir çocukla tek tek ilgilenmek çok zor."*(D6) *"İyi olduğunu düşünüyorum. Daha iyi olabilirdi ancak sınıf mevcudu kalabalık olduğu için ancak yetişebiliyor öğretmen."*(D2) *"Öğretmenler hem çocuklarla hem de velilerle ilgilenemezler ki. Ancak okula bırakma ve okuldan alma zamanlarında bizimle görüşüyorlar."* (K6)

Ebeveynlerin aile katılımı etkinliklerini değerlendirmelerine ilişkin önemli bir bulgu da, ebeveynlerin evde çocuklarının eğitimine katılımlarını sağlamak amacıyla öğretmenin eve gönderdiği etkinliklerin ebeveynler tarafından "ödev" olarak algılanmasıdır. Ebeveynlerden bazılarının bu konudaki ifadeleri şöyledir: *"Eve verilen ödevlerin geri istenmesini, toplanmasını isterdim. Çocuğumun ödevleri daha benimseyerek yapması, önem verildiğini anlaması için."*(K11). *"Ev ödevlerini elimizden geldiği kadar yapıyoruz oğlumla. Oğlum ödev yapmaya çok istekli, hevesli."*(K4) *"Özellikle eve ödev vermesinden memnunum. Çocuğum ödevi mutlaka yapması gerektiğini söylüyor, önemsiyor. Yemeğini bile yemeden ödev yapmaya çalışıyor."* (K6). *"Bu hafta eve gönderdiği ödevler arttı. Bu nedenle öğretmenin gerçekleştirdiği aile katılımı etkinliklerinin iyi olduğunu söyleyebilirim."* (D6)

Ebeveynlerin evde çocuklarının eğitimine katılımının sağlanması sürecinde, ebeveynlerin sadece çalışma sayfaları şeklinde hazırlanmış ve çocukların üzerinde rakam yazma, nesnelere sınıflandırma, verilen yönergeye uygun nesneyi bulma gibi çalışmalarını yapabileceği türde etkinlikleri evde çocukla birlikte yapılabilecek etkinlikler olarak kabul ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenin eve hikâye kitabı göndermesini veya küçük not kâğıtlarına yazılarak gönderilen, ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte bir ürün oluşturmasını, araştırma yapmasını gerektiren etkinlikleri bu kapsamda düşünmedikleri görülmüştür. Deney grubu öğretmeni dönem içerisinde iki defa küçük kâğıtlara yazarak eve etkinlikler göndermiş ancak ebeveynler bu etkinlikleri haber mektubu olarak

değerlendirip öğretmenin eve etkinlik göndermediğini söylemişlerdir. Deney grubu öğretmenin gönderdiği bu etkinlikler şu şekildedir:

“Sayın veli, çocuğunuzla birlikte farklı bulduğunuz bir hayvanın özelliklerini yazıp bu hayvanın resimlerini de yapıştırarak okula göndermenizi rica ederim. Yarınki oyun için evden eski gazeteler gönderiniz.” (7.12.2010)

“Sayın veli, sizden ‘Bizim evde tutumlu olmak için yaptıklarımız’ başlıklı yazı altında çocuklarınızla evde neler yaptıklarınızı yazmanızı, varsa çocuğunuzun evdeki kumbarasını okula göndermenizi rica ederim” (10.12.2010)

Genel olarak değerlendirildiğinde; ebeveynlerin büyük çoğunluğunun aile katılımı etkinliklerini evde çocuğun eğitime katılma ve sınıf içi etkinliklere katılma olarak değerlendirdikleri, ebeveynlerin, öğretmenin eve gönderdiği etkinlikleri “ödev” olarak algıladıkları ve sadece çalışma sayfaları şeklinde hazırlanmış etkinlikleri evde çocukla birlikte yapılabilecek etkinlikler olarak kabul ettikleri görülmektedir.

4.3.3. Ebeveynlerin Aile Katılımına İlişkin Okul ve Öğretmenle Yaşadıkları Sorunlar İle Sorunlara Buldukları Çözümler

Deney ve kontrol grubu ebeveynlerine haftalık yapılan görüşmeler sırasında aile katılımı açısından okul ve öğretmen ile ilgili olarak yaşadıkları sorunların neler olduğu ve bu sorunları nasıl çözdükleri sorulmuştur.

Araştırma süresince toplam 28 ebeveyn ile görüşülmüştür. Ebeveynlerden üçü iletişim, sağlık, beslenme, güvenlik / öğretmenin sınıf yönetimi becerisi ile ilgili olarak okul yönetimi, öğretmen ve sınıftaki çocuklardan birinin velisi ile birtakım sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. On iki ebeveyn ise aile katılımıyla ilgili yaşadıkları ve sorun olarak düşünülebilecek bazı durumları sorun olarak algılamamış, bir beklenti olarak ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin çoğunluğu tarafından beklenti olarak ifade edilen durumlar üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Ebeveynlerin aile katılımı açısından okul ve öğretmenlerle yaşadıkları sorunlara ilişkin tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Ebeveynlerin Aile Katılımı Açısından Okul ve Öğretmenlerle Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Alt tema	Kodlar	f	Ebeveynler
İletişim	Öğretmenin bilgilendirme eksikliği	Çocuk hakkında	4	D4, K1, K2, K8
		Hafta boyunca sınıfta yapılanlar	5	D1, K3, K7, K8, K12
		Aile katılımı etkinlikleri öncesinde	4	D1, K2, K7, K12
		Okulda gerçekleştirilecek etkinlikler	3	D1, K2, K12
		Duyuru notları	3	D4,D12, K12
		Uygulamalardaki değişiklikler	2	D1,D3
		Ebeveynin aile katılımı etkinliklerine katılmaması	1	D1
		Ebeveynle etkili iletişim	3	D3, K2, K12
		Zaman planlaması	1	D1
		Yönetimin bilgilendirme eksikliği	4	K5,K9, K10,K12
Rehberlik	Öğretmenin yönlendirme eksikliği	Ebeveynlerin yönetim ve karar verme sürecine katılımı	1	K5
		Evde yapabilecek etkinlikler	2	D4, K2
Motivasyon	Öğretmenin ev etkinlikleri için dönüt istememesi		1	K11

Tablo 20’de ebeveynlerin aile katılımı açısından okul ve öğretmenlerle yaşadıkları sorunlar iletişim, rehberlik ve motivasyon olmak üzere üç temada ele alınmıştır.

İletişim temasında, aile katılımı açısından okul ve öğretmenlerle sorun yaşadığını belirten ebeveynlerin tamamı öğretmenlerin aile katılımı etkinlikleri konusunda kendilerini bilgilendirmediklerini belirtmişlerdir. Bu ebeveynlerden dördü öğretmenlerin kendilerini çocuklarının durumu hakkında bilgilendirmediklerini 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.*”(K1) şeklinde iken bir diğerrinin ifadeleri şöyledir; “*Beni biraz daha çocuğumla ilgili konularda, iyi olmadığı durumlarda bilgilendirmesi iyi olabilirdi.*

Bunu çok fazla yapmıyor.”(D4) Ebeveynlerden altısı öğretmenin bir hafta içerisinde sınıfta neler yapıldığı konusunda kendilerini bilgilendirmediğini belirtmişlerdir. Bu yönde görüş bildiren ebeveynlerden biri bu durumla ilgili olarak şu ifadeyi kullanmıştır; “Haftanın sonunda, o hafta sınıfta yapılanlar, veli katılımı gibi konularda bilgilendirilmek isterdim”(K2).

Öğretmenlerin aile katılımı etkinlikleri öncesinde kendilerini bilgilendirmediğini söyleyen beş ebeveynden ikisi öğretmenin sınıf içi etkinliklere ebeveyn katılımı konusunda, üçü sınıf dışı etkinliklere ebeveyn katılımı konusunda, ikisi sosyal organizasyonlar konusunda ve ikisi de konferans sonrasında aile toplantısı yapılacağı konusunda öğretmenin kendilerini bilgilendirmediklerini belirtmişlerdir. Bu ebeveynlerden bazılarının bu konudaki ifadeleri şöyledir: *“Yapılan ev ziyaretleri, doğum günü kutlaması gibi sosyal organizasyonlar için de bir not gönderse daha iyi olurdu. Bir şey olsa ve beni arayıp söyleseler ben üzülür ve neden haber verilmediğini sorarım. Sınıf içi etkinliklere veli katılımı olmuş ve çocuklardan bu etkinlik için meyve getirmeleri istenmiş. Çocuğum bana söylemedi, unutmuş. Yazılı olarak bilgi verilebilirdi. Hafta sonu konferans sonrası aile toplantısı yapılmış, toplantı yapılacağı bize söylenmedi. Eksiklikler var. Yapılan etkinliklerle ilgili haber verilmesini beklerdim. Konferans sonrasında toplantı yapılacağını bilseydim mutlaka katılmaya çalışırdım.”(D1) “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.”(K7) “Pek çok konuda –resim çektirme, ev ziyareti, atık çöp toplama- bilgi sahibi olmadık, bilgilendirilmedik. Bilgilendirme yapılırsa iyi olurdu.”(K2)*

Öğretmenin aile katılımı etkinlikleri konusunda kendilerini bilgilendirmediğini söyleyen ebeveynlerden üçü, öğretmenin okulda ve sınıfta gerçekleştirilen etkinlikleri önceden bildirmedeğini; *“Ben ne kadar ilgili, istekli olsam da öğretmen bana bilgi vermediği, beni haberdar etmediği sürece çok fazla bu etkinliklere katılmam mümkün olmuyor. Eve verilen etkinlikleri yapıyoruz, zor da olsa zaman ayırıyorum ama okulda, sınıfta gerçekleştirilen etkinliklere haberim olmadığı için çoğu zaman katılamıyorum.”(D1) “Sınıfta yapılanlar, etkinliklerle ilgili daha fazla bilgi sahibi olmayı isterdim. Eve bu konularda küçük notlar gönderilse daha iyi olabilir. Ben bir iki hafta içerisinde okula geledim ve okulda yapılanlarla ilgili bilgim olmadı. Her çocuk için matbu hazırlanmış bir form olabilirdi ve günlük/haftalık doldurulup eve gönderilebilirdi”(K8) şeklinde dile getirmişlerdir. Üç ebeveyn diğer ebeveynlere*

gönderilen duyuru notlarının kendilerine gönderilmediğini, ikisi de öğretmenin uygulamalardaki değişiklikler konusunda kendilerini bilgilendirmediğini ifade etmiştir. Ebeveynlerden ikisi bu konularla ilgili görüşünü şöyle açıklamıştır: “*Öğretmenin ailelere gönderdiği haber notları bana ulaşmıyor, gönderilmiyor. Hep sonradan haberdar oluyorum.*”(K12) “*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.*”(D1)

İletişim temasında, aile katılımı açısından öğretmenlerle sorun yaşadığını belirten ebeveynlerden ikisi öğretmenlerin kendileriyle etkili iletişim kuramadığını şu ifadelerle dile getirmişlerdir: “*İstediğim, beklediğim iletişimi kurabildiğimizi düşünmüyorum. Sıcak bir ortam sağlayamadı öğretmen. Daha çok iletişim içerisinde olmayı isterdim*”(D3). “*Ailelerle iletişim konusunda yetersiz ..*”(K2). Ebeveynlerden biri de öğretmenin aile katılımı etkinliklerini mesai saatleri ile sınırladığını, ebeveynlere yeterince zaman ayıramadığını şu ifadelerle dile getirmiştir: “*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.*”(D1)

İletişim temasında, ebeveynlerden dördü okul yönetiminin kendilerini uygulamalardaki değişiklikler konusunda bilgilendirmediklerini belirtmişlerdir. Bu ebeveynlerden birinin bu konudaki düşünceleri şöyledir: “*Öğlenci gruplara yemek veriliyordu ama artık ikindi kahvaltısına dönülmüş. Ben evde yemek yedirmiyordum okulda yesin diye. Bu konuda idare tarafından bilgilendirilmek isterdim. Ama böyle bir bilgilendirme yapılmadı.*”(K10). Bu ebeveynlerden bir diğeri de okul yönetiminin tutumundan yakınarak ebeveynleri yönetim ve karar verme sürecine dâhil etmediklerini şu ifadelerle dile getirmiştir: “*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*”(K5)

Rehberlik temasında, iki ebeveyn çocuklarını desteklemek için evde yapabilecekleri etkinlikler konusunda öğretmenlerin kendilerini yeterince yönlendirmediklerini şu ifadelerle dile getirmişlerdir: “*Çocuğumun zayıf ve güçlü olduğu konularda beni bilgilendirmesini ve evde yapabileceklerim konusunda*

yönlendirmesini isterdim. Henüz yapılmadı”(K2). “Beni biraz daha çocuğumla ilgili konularda, iyi olmadığı durumlarda bilgilendirmesi, yönlendirmesi iyi olabilirdi. Bunu çok fazla yapmıyor.”(D4)

Motivasyon temasında, bir ebeveyn öğretmenin eve gönderdiği etkinlikleri geri istemediğini belirtmiştir. Ebeveynin bu konudaki görüşleri şöyledir: *“Eve verilen ödevlerin geri istenmesini, toplanmasını isterdim. Çocuğumun ödevleri daha benimseyerek yapması, önem verildiğini anlaması için. Ama yapılmıyor “(K11).*

Ebeveynlerle yapılan görüşmelerde ebeveynler ifade ettikleri bu sorunları “sorun” olarak değil, “beklenti” olarak ele almışlardır. Ebeveynlerin çoğunluğu dile getirdikleri sorunlarla ilgili olarak hiçbir şey yapmadıklarını, kimseyle görüşmediklerini dile getirirken, bazı ebeveynler sorunların çözümü için öğretmenler veya okul müdürü ile görüştüklerini veya görüşeceklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenin eve gönderdiği etkinlikleri daha sonra geri istemediğini ama ebeveyn olarak kendisinin ev etkinliklerinin geri toplanmasını istediğini belirten ebeveyn bu konuda öğretmenle görüştüğünü ve sorunun çözüldüğünü ifade etmiştir: *“Öğretmen eve gönderdiği ödevleri geri istemesini rica ettim. O da bize Cuma günleri gönderdiği ödevleri pazartesi göndermemizi, üzerine bir yıldız yapabileceğini söyledi ve söylediğini de yaptı. Beklentim karşılandı. Öğretmen ödevleri geri istediğinde çocuğum daha istekli yapıyor ödevini. Yoksa “zaten öğretmen bakmıyor” diye yapmak istemiyor.” (K11)*

Okul yönetimi tarafından uygulamalarda yapılan değişiklikler konusunda bilgilendirilmediklerini söyleyen ebeveynlerden biri bu konuda okul yönetimi ile görüşme yapacağını *“Beslenme konusunda bir görüşme yapacağım. Öğlen gelen yarım gün çocukları için ikinci kahvaltısı çok yetersiz, doyurucu değil. Bu konuyu görüşeceğim.”(K12)* şeklinde dile getirirken, bir diğeri okul yönetimiyle bu konuda görüştüğünü şu ifadelerle açıklamıştır: *“Öğleden sonra kahvaltı yerine çocuklara yemek verilmesini istiyordum. Bu yönde bir beklentim vardı ancak karşılanmadı. Okul idaresi ile görüştim. İdare bazı velilerin yemek verilmesini istemediğini belirtti.”(K9)*

Öğretmenin kendilerini sınıfta ve okulda yapılan etkinlikler konusunda bilgilendirmediğini belirten ebeveynlerden ikisinin dile getirdikleri bu sorun için çözüm önerilerinin bulunduğu ancak bu önerilerini öğretmene veya okul idaresine iletmedikleri belirlenmiştir. Bu ebeveynlerin belirttikleri çözüm önerileri “sınıflarda yardımcı öğretmen olması” ve “standart bir formun her çocuk için haftalık doldurulup eve gönderilmesi” olduğu tespit edilmiştir. Ebeveynlerin bu konudaki ifadeleri şöyledir:

“ Sınıfta bir yardımcı öğretmen olmasını isterdim. Daha önce kızımı gönderdiğimde sınıflarda yardımcı öğretmen vardı. İşler daha koordineli yürüyordu, bizler her şeyden daha iyi haberdar oluyorduk. Ancak bu yıl bazı olaylardan haberdar olmada sorun yaşıyoruz. Bazı şeylerden geç haberdar oluyoruz. Aksaklıklar oluyor” (K12). “Sınıfta yapılanlar, etkinlikler ve çocuğumla ilgili daha fazla bilgi sahibi olmayı isterdim. Eve bu konularda küçük notlar gönderilse daha iyi olabilir. Ben bir iki hafta içerisinde okula gelemedim ve okulda yapılanlarla ilgili bilgim olmadı. Her çocuk için matbu hazırlanmış bir form olabilirdi ve günlük/haftalık doldurulup eve gönderilebilirdi” (K8).

Ebeveynlerden üçü okul yönetimi, öğretmen ve sınıftaki çocuklardan birinin velisi ile birtakım sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ebeveynlerden biri okul yönetimi ve öğretmenle beslenme, sağlık, iletişim ve öğretmenin sınıf yönetimi becerilerini ilgilendiren konularda yaşadığı yedi sorun bildirmiştir. Ebeveynin bildirdiği sorunlar; okul yönetiminin yemek listesini çıkarmaması, yemek listesinde belirtilen yemekler ile çocuklara verilen yemekler arasında tutarsızlık olması, çocukların okulda giydikleri terliklerin temizlik için her hafta eve gönderilmemesi, okul müdürünün okulda çocuklar için ilaç bulundurmaya uygun bulmaması, okul müdürünün ebeveynlerle sağlıklı iletişim kuramaması, çocuklar oyun parkına çıkarken öğretmenin çocuklara mont giydirmemesi ve çocuğunun sınıftaki diğer bir çocuktan fiziksel şiddet görmesidir.

Diğer iki ebeveyn den biri sınıftaki çocuklardan birinin velisi ile bir sorun yaşadığını, diğeri de öğretmenin sınıf yönetimi becerilerini ilgilendiren bir sorun yaşadığını belirtmiştir. Ebeveynlerden biri, çocuklar arasında yaşanan bir tartışma nedeniyle diğer çocuğun ebeveyni tarafından kendi çocuğunun azarlandığını belirtmiştir. Öğretmenin sınıf yönetimi becerileri konusunda sorun yaşayan diğer ebeveyn ise çocuğunun çenesinin altında bir yara ile eve geldiğini, bu konuda kendisine bilgi verilmediğini ve okuldan kimsenin de bu konuyla ilgili bilgi sahibi olmadığını ifade etmiştir.

Ebeveynlerin aile katılımına ilişkin okul ve öğretmenle yaşadıkları sorunlar ile bu sorunları nasıl çözdükleri genel olarak değerlendirildiğinde;

- Ebeveynlerin öğretmenin ve okul yönetiminin iletişim eksikliği, öğretmenin sadece mesai saatleri içerisinde aile katılımı etkinliklerini gerçekleştirmesi, okul yönetiminin olumsuz tutumu, öğretmenlerin kendilerini yeterince

yönlendirmemesi gibi durumları sorun olarak algılamadıkları, bu konuları öğretmenlerden ve okul yönetiminden beklentileri olarak dile getirdikleri görülmektedir.

- Ebeveynlerin daha çok çocukların sağlığı, beslenmesi, güvenliği gibi bakım ile ilgili konularda yaşanan bazı aksaklık ve sıkıntıları sorun olarak algıladıkları dikkat çekmektedir.

4.4. Aile Katılımı Etkinliklerinin Dil Becerilerine Etkisi

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda test edilen denencelere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.4.1. Aile Katılımı Etkinlikleri ve Çocukların Kullandıkları Cümlelerdeki Yargı Sayısı

Araştırmanın amacı doğrultusunda test edilen birinci denence aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Dil becerilerine yönelik aile katılım etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile etkinliklerin uygulanmadığı kontrol grubunun cümle başına düşen yargı sayısı öntest-sontest fark puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Deney grubundaki çocukların ifadelerinde cümle başına düşen yargı sayısı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

Deney Grubundaki Çocukların İfadelerinde Cümle Başına Düşen Yargı Sayıları Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	5.17	15.50	-1.225	.221
Pozitif Sıra	7	5.64	39.50		
Eşit	0				

Analiz sonuçları, deney grubundaki çocukların ifadelerinde cümle başına düşen yargı sayısı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($z = -1.225$, $p > .05$). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında,

pozitif sıralar yani sontest puanları lehine bir fark olmakla birlikte, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Kontrol grubundaki çocukların ifadelerinde cümle başına düşen yargı sayısı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış ve bulgular Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

Kontrol Grubundaki Çocukların İfadelerinde Cümle Başına Düşen Yargı Sayıları Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	6	5.33	32.00	-.460	.646
Pozitif Sıra	4	5.75	23.00		
Eşit	0				

Tablo 22 incelendiğinde, kontrol grubundaki çocukların ifadelerinde cümle başına düşen yargı sayısı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($z = -.460$, $p > .05$). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, negatif sıralar yani öntest puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir fark olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların ifadelerinde cümle başına düşen yargı sayısı öntest-sontest fark (erişi) puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların İfadelerinde Cümle Başına Düşen Yargı Sayısı Öntest-Sontest Fark Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	10	12.25	122.50	32.50	.185
Kontrol	10	8.75	87.50		

Tablo 23’te verilen Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki çocukların erişim puanlarına ilişkin sıra ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($U = 32.50$, $p > .05$). Çocukların ifadelerinde cümle başına düşen yargı sayısı erişim puanlarının sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubu lehine bir fark olmakla birlikte, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

4.4.2. Aile Katılımı Etkinlikleri Ve Çocukların Kullandıkları Cümlelerdeki Sözcük Sayısı

Araştırmanın amacı doğrultusunda test edilen ikinci denence aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Dil becerilerine yönelik aile katılım etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile etkinliklerin uygulanmadığı kontrol grubunun cümle başına düşen sözcük sayısı öntest-sontest fark puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Deney grubundaki çocukların ifadelerinde cümle başına düşen sözcük sayısı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığına ilişkin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24

Deney Grubundaki Çocukların İfadelerinde Cümle Başına Düşen Sözcük Sayısı Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	2.00	6.00	-2.191	.028
Pozitif Sıra	7	7.00	49.00		
Eşit	0				

Tablo 24'te deney grubundaki çocukların ifadelerinde cümle başına düşen sözcük sayısı öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir ($z = -2.191$, $p < .05$). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, bu farkın pozitif sıralar yani sontest lehine olduğu görülmektedir.

Kontrol grubundaki çocukların ifadelerinde cümle başına düşen sözcük sayısı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığına ilişkin yapılan Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi sonuçları Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25

Kontrol Grubundaki Çocukların İfadelerinde Cümle Başına Düşen Sözcük Sayısı Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	1.00	1.00	-2.701	.007
Pozitif Sıra	9	6.00	54.00		
Eşit	0				

Tablo 25 incelendiğinde, kontrol grubundaki çocukların ifadelerinde cümle başına düşen sözcük sayısı öntest ve sontest puanları arasında da anlamlı fark olduğu ($z = -2.701$, $p < .05$) ve fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın sontest lehine olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların ifadelerinde cümle başına düşen sözcük sayısı öntest-sontest fark (erişi) puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların İfadelerinde Cümle Başına Düşen Sözcük Sayısı Öntest-Sontest Fark Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	10	12.50	125.00	30.00	.131
Kontrol	10	8.50	85.00		

Tablo 26'da görüldüğü gibi, Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki çocukların erişim puanlarına ilişkin sıra ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($U = 30.00$, $p > .05$). Bununla birlikte çocukların ifadelerinde cümle başına düşen sözcük sayısı erişim puanlarının sıra ortalamaları dikkate alındığında, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da deney grubu lehine bir fark olduğu görülmektedir.

4.4.3. Aile Katılımı Etkinlikleri ve Çocukların Kullandıkları Cümlelerdeki Sözcük Türleri Sayısı

Araştırmanın amacı doğrultusunda test edilen üçüncü denence aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Dil becerilerine yönelik aile katılım etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile etkinliklerin uygulanmadığı kontrol grubunun cümle başına düşen sözcük türleri sayısı öntest-sontest fark puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Çocukların ifadelerinde kullandıkları her bir sözcük türüne ilişkin bulgular aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

4.4.3.1. Çocukların İfadelerinde Kullandıkları Ad Türü Sözcükler

Deney grubundaki çocukların ifadelerinde cümle başına düşen ad türü sözcük sayısı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27

Deney Grubundaki Çocukların İfadelerinde Cümle Başına Düşen Ad Türü Sözcük Sayısı Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	.00	.00	-2.803	.005
Pozitif Sıra	10	5.50	55.00		
Eşit	0				

Tablo 27’de verilen analiz sonuçları deney grubundaki çocukların ifadelerinde cümle başına düşen ad türü sözcük sayısı öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir ($z = -2.803$, $p < .05$). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, bu farkın sontest lehine olduğu görülmektedir.

Kontrol grubundaki çocukların ifadelerinde cümle başına düşen ad türü sözcük sayısı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığına ilişkin yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28

Kontrol Grubundaki Çocukların İfadelerinde Cümle Başına Düşen Ad Türü Sözcük Sayısı Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	3.00	3.00	-2.497	.013
Pozitif Sıra	9	5.78	52.00		
Eşit	0				

Tablo 28’de verilen analiz sonuçları kontrol grubundaki çocukların ifadelerinde cümle başına düşen ad türü sözcük sayısı öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir ($z = -2.497$, $p < .05$). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, bu farkın pozitif sıralar yani sontest lehine olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların ifadelerinde cümle başına düşen ad türü sözcük sayısı öntest-sontest fark (erişi) puanları arasında anlamlı

farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların İfadelerinde Cümle Başına Düşen Ad Türü Sözcük Sayısı Öntest-Sontest Fark Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	10	12.45	124.50	30.50	.140
Kontrol	10	8.55	85.50		

Tablo 29’da verilen Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubundaki çocukların erişim puanlarına ilişkin sıra ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır (U= 30.50, p>.05). Çocukların ifadelerinde cümle başına düşen ad türü sözcük sayısı erişim puanlarının sıra ortalamaları dikkate alındığında, istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte deney grubu lehine bir fark olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların ifadelerinde kullandıkları ad türündeki sözcüklerin diğer sözcük türlerine göre oranları da incelenmiş ve sonuçlar Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların İfadelerinde Kullandıkları Ad Türündeki Sözcüklerin Diğer Sözcük Türlerine Göre Oranları

Gruplar	Toplam sözcük sayısı	Öntest		Sontest		
		Ad türü sözcük sayısı	%	Toplam sözcük sayısı	Ad türü sözcük sayısı	%
Deney	1760	537	30.51	1148	430	37.46
Kontrol	1647	570	34.61	775	327	42.19

Tablo 30 incelendiğinde, hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların ifadelerinde kullandıkları ad türü sözcüklerin diğer sözcük türlerine oranlarının sonteste önteste göre artış gösterdiği görülmektedir.

4.4.3.2. Çocukların İfadelerinde Kullandıkları Eylem Türü Sözcükler

Deney grubundaki çocukların ifadelerinde cümle başına düşen eylem türü sözcük sayısı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığına ilişkin yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31

Deney Grubundaki Çocukların İfadelerinde Cümle Başına Düşen Eylem Türü Sözcük Sayısı Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	5.75	11.50	-1.632	.103
Pozitif Sıra	8	5.40	43.50		
Eşit	0				

Tablo 31’de deney grubundaki çocukların ifadelerinde cümle başına düşen eylem türü sözcük sayısı öntest ve sontest puanları arasında, fark puanlarının sıra toplamları açısından sontest puanları lehine bir fark olmakla birlikte, bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($z = -1.632$, $p > .05$).

Kontrol grubundaki çocukların ifadelerinde cümle başına düşen eylem türü sözcük sayısı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığına ilişkin yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32

Kontrol Grubundaki Çocukların İfadelerinde Cümle Başına Düşen Eylem Türü Sözcük Sayısı Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	4	5.13	20.50	-.715	.475
Pozitif Sıra	6	5.75	34.50		
Eşit	0				

Tablo 32’de verilen analiz sonuçları kontrol grubundaki çocukların ifadelerinde cümle başına düşen eylem türü sözcük sayısı öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($z = -.715$, $p > .05$). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte pozitif sıralar yani sontest lehine bir fark olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların ifadelerinde cümle başına düşen eylem türü sözcük sayısı öntest-sontest fark (erişi) puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 33’te sunulmuştur.

Tablo 33

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların İfadelerinde Cümle Başına Düşen Eylem Türü Sözcük Sayısı Öntest-Sontest Fark Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	10	11.45	114.50	40.50	.473
Kontrol	10	9.55	95.50		

Tablo 33'te verilen Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubundaki çocukların erişim puanlarına ilişkin sıra ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır (U= 40.50, p>.05). Çocukların ifadelerinde cümle başına düşen eylem türü sözcük sayısı erişim puanlarının sıra ortalamaları dikkate alındığında, istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte deney grubu lehine bir fark olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların ifadelerinde kullandıkları eylem türündeki sözcüklerin diğer sözcük türlerine göre oranları da incelenmiş ve Tablo 34'te sunulmuştur.

Tablo 34

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların İfadelerinde Kullandıkları Eylem Türündeki Sözcüklerin Diğer Sözcük Türlerine Göre Oranları

Gruplar	Toplam sözcük sayısı	Öntest		Sontest		
		Eylem türü sözcük sayısı	%	Toplam sözcük sayısı	Eylem türü sözcük sayısı	%
Deney	1760	448	25.45	1148	275	23.95
Kontrol	1647	429	26.05	775	175	22.58

Tablo 34'te hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların ifadelerinde kullandıkları eylem türü sözcüklerin diğer sözcük türlerine oranlarının sontestte önteste göre düştüğü görülmektedir.

4.4.3.3. Çocukların İfadelerinde Kullandıkları Sıfat Türü Sözcükler

Deney grubundaki çocukların ifadelerinde cümle başına düşen sıfat türü sözcük sayısı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 35'de sunulmuştur.

Tablo 35

Deney Grubundaki Çocukların İfadelerinde Cümle Başına Düşen Sıfat Türü Sözcük Sayısı Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	2.50	5.00	-2.295	.022
Pozitif Sıra	8	6.25	50.00		
Eşit	0				

Tablo 35’de deney grubundaki çocukların ifadelerinde cümle başına düşen sıfat türü sözcük sayısı öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir ($z = -2.295$, $p < .05$). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın sontest lehine olduğu görülmektedir.

Kontrol grubundaki çocukların ifadelerinde cümle başına düşen sıfat türü sözcük sayısı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığına ilişkin yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 36’da sunulmuştur.

Tablo 36

Kontrol Grubundaki Çocukların İfadelerinde Cümle Başına Düşen Sıfat Türü Sözcük Sayısı Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	3.25	6.50	-1.612	.107
Pozitif Sıra	6	4.92	29.50		
Eşit	2				

Tablo 36’da kontrol grubundaki çocukların ifadelerinde cümle başına düşen sıfat türü sözcük sayısı öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($z = -1.612$, $p > .05$). Kontrol grubundaki çocukların ifadelerinde cümle başına düşen sıfat türü sözcük sayısı fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da sontest lehine bir fark olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların ifadelerinde cümle başına düşen sıfat türü sözcük sayısı öntest-sontest fark (erişi) puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 37’de sunulmuştur.

Tablo 37

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların İfadelerinde Cümle Başına Düşen Sıfat Türü Sözcük Sayısı Öntest-Sontest Fark Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	10	11.10	111.00	44.00	.650
Kontrol	10	9.90	99.00		

Tablo 37’de Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubundaki çocukların erişim puanlarına ilişkin sıra ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır (U= 44.00, p>.05). Çocukların ifadelerinde cümle başına düşen sıfat türü sözcük sayısı erişim puanlarının sıra ortalamaları dikkate alındığında, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da deney grubu lehine bir fark olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların ifadelerinde kullandıkları sıfat türündeki sözcüklerin diğer sözcük türlerine göre oranları da incelenmiş ve Tablo 38’de sunulmuştur.

Tablo 38

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların İfadelerinde Kullandıkları Sıfat Türündeki Sözcüklerin Diğer Sözcük Türlerine Göre Oranları

Gruplar	Toplam sözcük sayısı	Öntest		Sontest		
		Sıfat türü sözcük sayısı	%	Toplam sözcük sayısı	Sıfat türü sözcük sayısı	%
Deney	1760	66	3.75	1148	64	5.57
Kontrol	1647	55	3.34	775	47	6.1

Tablo 38’de hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların ifadelerinde kullandıkları sıfat türü sözcüklerin diğer sözcük türlerine oranlarının sontestte önteste göre artış gösterdiği, söz konusu artışın kontrol grubundaki çocuklarda daha fazla olduğu görülmektedir.

4.4.3.4. Çocukların İfadelerinde Kullandıkları Zarf Türü Sözcükler

Deney grubundaki çocukların ifadelerinde cümle başına düşen zarf türü sözcük sayısı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 39’da sunulmuştur.

Tablo 39

Deney Grubundaki Çocukların İfadelerinde Cümle Başına Düşen Zarf Türü Sözcük Sayısı Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	4	5.75	23.00	-.459	.646
Pozitif Sıra	6	5.33	32.00		
Eşit	0				

Tablo 39’da deney grubundaki çocukların ifadelerinde cümle başına düşen zarf türü sözcük sayısı öntest ve sontest puanları arasında, fark puanlarının sıra toplamları açısından sontest puanları lehine bir fark olmakla birlikte, bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($z = -.459$, $p > .05$).

Kontrol grubundaki çocukların ifadelerinde cümle başına düşen zarf türü sözcük sayısı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığına ilişkin yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 40’da sunulmuştur.

Tablo 40

Kontrol Grubundaki Çocukların İfadelerinde Cümle Başına Düşen Zarf Türü Sözcük Sayısı Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	5	6.00	30.00	-.889	.374
Pozitif Sıra	4	3.75	15.00		
Eşit	1				

Tablo 40’da verilen analiz sonuçları kontrol grubundaki çocukların ifadelerinde cümle başına düşen zarf türü sözcük sayısı öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($z = -.889$, $p > .05$). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte negatif sıralar yani öntest lehine bir fark olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların ifadelerinde cümle başına düşen zarf türü sözcük sayısı öntest-sontest fark (erişi) puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 41’de sunulmuştur.

Tablo 41

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların İfadelerinde Cümle Başına Düşen Zarf Türü Sözcük Sayısı Öntest-Sontest Fark Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	10	11.50	115.00	40.00	.450
Kontrol	10	9.50	95.00		

Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubundaki çocukların erişim puanlarına ilişkin sıra ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır (U= 40.00, p>.05). Çocukların ifadelerinde cümle başına düşen zarf türü sözcük sayısı erişim puanlarının sıra ortalamaları dikkate alındığında, istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte deney grubu lehine bir fark olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların ifadelerinde kullandıkları zarf türündeki sözcüklerin diğer sözcük türlerine göre oranları da incelenmiş ve Tablo 42’de sunulmuştur.

Tablo 42

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların İfadelerinde Kullandıkları Zarf Türündeki Sözcüklerin Diğer Sözcük Türlerine Göre Oranları

Gruplar	Toplam Sözcük Sayısı	Öntest		Sontest		
		Zarf Türü Sözcük Sayısı	%	Toplam Sözcük Sayısı	Zarf Türü Sözcük Sayısı	%
Deney	1760	181	10.28	1148	136	11.85
Kontrol	1647	133	8.08	775	43	5.55

Tablo 42 incelendiğinde, çocukların ifadelerinde kullandıkları zarf türü sözcüklerin diğer sözcük türlerine göre oranlarının deney grubunda sontestte önteste göre artış gösterirken, kontrol grubunda sontestte önteste göre düşüş gösterdiği görülmektedir.

4.4.3.5. Çocukların İfadelerinde Kullandıkları Zamir Türü Sözcükler

Deney grubundaki çocukların ifadelerinde cümle başına düşen zamir türü sözcük sayısı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 43’te sunulmuştur.

Tablo 43

Deney Grubundaki Çocukların İfadelerinde Cümle Başına Düşen Zamir Türü Sözcük Sayısı Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	6	4.67	28.00	-.652	.515
Pozitif Sıra	3	5.67	17.00		
Eşit	1				

Tablo 43'te deney grubundaki çocukların ifadelerinde cümle başına düşen zamir türü sözcük sayısı öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($z = -.652$, $p > .05$). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte negatif sıralar yani öntest lehine bir fark olduğu görülmektedir.

Kontrol grubundaki çocukların ifadelerinde cümle başına düşen zamir türü sözcük sayısı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığına ilişkin yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 44'te sunulmuştur.

Tablo 44

Kontrol Grubundaki Çocukların İfadelerinde Cümle Başına Düşen Zamir Türü Sözcük Sayısı Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	5.50	16.50	-1.122	.262
Pozitif Sıra	7	5.50	38.50		
Eşit	0				

Tablo 44'te verilen analiz sonuçları kontrol grubundaki çocukların ifadelerinde cümle başına düşen zamir türü sözcük sayısı öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($z = -1.122$, $p > .05$). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte sontest lehine bir fark olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların ifadelerinde cümle başına düşen zamir türü sözcük sayısı öntest-sontest fark (erişi) puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 45'te sunulmuştur.

Tablo 45
Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların İfadelerinde Cümle Başına Düşen Zamir Türü Sözcük Sayısı Öntest-Sontest Fark Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	10	9.00	90.00	35.00	.257
Kontrol	10	12.00	120.00		

Tablo 45'te verilen Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubundaki çocukların erişim puanlarına ilişkin sıra ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır (U= 35.00, p>.05). Çocukların ifadelerinde cümle başına düşen zamir türü sözcük sayısı erişim puanlarının sıra ortalamaları dikkate alındığında, istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte kontrol grubu lehine bir fark olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların ifadelerinde kullandıkları zamir türündeki sözcüklerin diğer sözcük türlerine göre oranları Tablo 46'da sunulmuştur.

Tablo 46
Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların İfadelerinde Kullandıkları Zamir Türü Sözcüklerin Diğer Sözcük Türlerine Göre Oranları

Gruplar	Toplam sözcük sayısı	Öntest		Sontest		
		Zamir türü sözcük sayısı	%	Toplam sözcük sayısı	Zamir türü sözcük sayısı	%
Deney	1760	237	13.47	1148	92	8.01
Kontrol	1647	210	12.75	775	97	12.52

Tablo 46'da görüldüğü üzere, çocukların ifadelerinde kullandıkları zamir türü sözcüklerin diğer sözcük türlerine göre oranları, deney grubunda sontestte önteste göre bir düşüş gösterirken, kontrol grubunda ise önemli bir değişim söz konusu değildir.

4.4.3.6. Çocukların İfadelerinde Kullandıkları Bağlaç Türü Sözcükler

Deney grubundaki çocukların ifadelerinde cümle başına düşen bağlaç türü sözcük sayısı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 47'de sunulmuştur.

Tablo 47

Deney Grubundaki Çocukların İfadelerinde Cümle Başına Düşen Bağlaç Türü Sözcük Sayısı Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	4	5.25	21.00	-.663	.508
Pozitif Sıra	6	5.67	34.00		
Eşit	0				

Tablo 47’de deney grubundaki çocukların ifadelerinde cümle başına düşen bağlaç türü sözcük sayısı öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($z = -.663$, $p > .05$). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, pozitif sıralar yani sontest lehine bir fark olduğu ancak istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Kontrol grubundaki çocukların ifadelerinde cümle başına düşen bağlaç türü sözcük sayısı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış, sonuçları Tablo 48’de sunulmuştur.

Tablo 48

Kontrol Grubundaki Çocukların İfadelerinde Cümle Başına Düşen Bağlaç Türü Sözcük Sayısı Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	5	5.70	28.50	-.102	.919
Pozitif Sıra	5	5.30	26.50		
Eşit	0				

Tablo 48’de verilen analiz sonuçları kontrol grubundaki çocukların ifadelerinde cümle başına düşen bağlaç türü sözcük sayısı öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($z = -.102$, $p > .05$). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, az da olsa öntest lehine bir fark olduğu ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların ifadelerinde cümle başına düşen bağlaç türü sözcük sayısı öntest-sontest fark (erişi) puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 49’da sunulmuştur.

Tablo 49

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların İfadelerinde Cümle Başına Düşen Bağlaç Türü Sözcük Sayısı Öntest-Sontest Fark Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	10	11.20	112.00	43.00	.596
Kontrol	10	9.80	98.00		

Tablo 49’da verilen Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubundaki çocukların erişim puanlarına ilişkin sıra ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır (U= 43.00, p>.05). Çocukların ifadelerinde cümle başına düşen bağlaç türü sözcük sayısı erişim puanlarının sıra ortalamaları dikkate alındığında, istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte deney grubu lehine bir fark olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların ifadelerinde kullandıkları bağlaç türündeki sözcüklerin diğer sözcük türlerine göre oranları Tablo 50’de sunulmuştur.

Tablo 50

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların İfadelerinde Kullandıkları Bağlaç Türündeki Sözcüklerin Diğer Sözcük Türlerine Göre Oranlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Gruplar	Toplam sözcük sayısı	Öntest		Sontest		
		Bağlaç türü sözcük sayısı	%	Toplam sözcük sayısı	Bağlaç türü sözcük sayısı	%
Deney	1760	208	11.82	1148	110	9.58
Kontrol	1647	145	8.80	775	58	7.48

Tablo 50 incelendiğinde, hem deney hem de kontrol grubunda çocukların ifadelerinde kullandıkları bağlaç türü sözcüklerin diğer sözcük türlerine göre oranları sontestte önteste göre düşüş gösterdiği görülmektedir.

Araştırma kapsamında deney grubundaki çocukların ebeveynlerinden her hafta eve gönderilen dil ve matematik etkinliklerini çocuklarıyla birlikte yapmaları beklenmiştir. Ebeveynlerden bu etkinlikleri gerçekleştirme sürecine ilişkin gözlemlerini yazmaları ve dönem sonunda gözlem notlarını araştırmacıya vermeleri istenmiştir. Dönem sonunda 10 ebeveyn gözlemlerini yazdıkları defterleri araştırmacıya teslim etmiştir. Ebeveynlerin gözlemlerini yazdıkları defterler üzerinde de içerik analizi yapılmıştır. Ebeveynlerin dil etkinlikleri kapsamında yaptıkları çalışmalara yönelik tema, kod ve frekans dağılımları Tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 51

Ebeveynlerin Dil Etkinlikleri Kapsamında Gerçekleştirdikleri Çalışmalara Yönelik Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Etkinlik Türü	Tema	Kodlar	Etkinlik sayısı	f	Ebeveynler
Dil etkinlikleri	Konuşma	Sorulara uygun cevap verme	66	10	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10
		Hayvanlar hakkında	9	9	2,3,4,5,6,7,8,9,10
		Resim / fotoğraf hakkında	8	6	2,3,4,7,8,9
		Nezaket sözcükleri hakkında	3	3	2,4,10
		Okul yaşantısı hakkında	5	5	2,3,4, 9,10
		Mevsimler hakkında	1	1	1
	Dinleme	Hikaye dinleme	23	8	2,3,4,5,7,8,9,10
		Sesin kaynağını bulma	6	6	2,3,4,7, 9,10
		Sesin şiddetini karşılaştırma	4	4	2,4,7,9
		Dinlenen sese benzer ses çıkarma	6	6	2,3,4,7,9,10
	Hikaye	Hikaye oluşturma	8	6	3,4,5,7,8,9
		Dinlediği hikayeyi anlatma	2	2	2,4
		Hikayeye başlık bulma	3	2	5,9
		Hikayenin ana fikrini bulma	4	1	9
		Diğer hikayelerle karşılaştırma	2	2	5,9
	Düşünme	Nesnelerle özelliklerini eşleştirme	9	6	2,3,4,5, 9,10
		Soru sorma	4	3	5,7,10
	Zaman	Zaman kavramlarını günlük yaptıklarıyla eşleştirme	4	4	2,3,4,9

Tablo 51 incelendiğinde, ebeveynlerin dil etkinlikleri kapsamında “konuşma, dinleme, hikaye, düşünme ve zaman” temaları altında toplanan çalışmalar yaptıkları görülmektedir. “Konuşma” teması altında ebeveynlerin en çok (66 etkinlik) soru sorma ve cevaplarını dinleme yoluyla çocuklarla sohbet ettikleri görülmektedir. Ebeveynlerin tamamının çocuklara çeşitli konularda (anlatılan hikaye, nezaket kuralları veya okul yaşantısı gibi) sorular sordukları ve çocukların sorulara uygun cevaplar vermelerini bekledikleri belirlenmiştir. Ebeveynlerin bu etkinlikler sırasındaki soruları incelendiğinde, genellikle cevabı “evet, hayır, biliyorum, bilmiyorum” gibi bir veya birkaç kelimedenden ya da cevabı sorunun içinde bulunan ve çocuğun tekrarlamasını

gerektiren türde kapalı uçlu sorular olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin bazı sorularının çocukların zaten cevabını bildikleri, onların düşünmesini, neden-sonuç ilişkileri kurmalarını ve çıkarımda bulunmalarını gerektirmeyen sorular olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin çocuklarıyla daha çok araştırmacının gönderdiği etkinlikler kapsamında yer alan konularla ilgili konuştukları, sadece bir ebeveynin (9) kendisinin de konuşma konuları belirlediği görülmüştür. Ebeveynlerin çocuklarıyla hayvanlar (9 ebeveyn) hakkında, araştırmacının gönderdiği resimler veya çocukların kendi fotoğrafları, okunan hikayelerin resimleri (7 ebeveyn) hakkında, nezaket sözcükleri (3 ebeveyn), çocukların okul yaşantıları (4 ebeveyn) ve mevsimler (1 ebeveyn) hakkında konuştukları saptanmıştır. Ebeveynlerin ifade ettikleri kadarıyla bu konuşmalarla ilgili gözlem notları incelendiğinde, ebeveynlerin belirtilen mevsimde hangi hava olaylarının olduğu, verilen durumda hangi nezaket sözcüklerinin kullanıldığı, ismi söylenen hayvanın nasıl ses çıkardığı, en çok hangi arkadaşıyla zaman geçirdiği gibi sorular sordukları ve çocukların da bu sorulara çok kısa cevaplar verdikleri belirlenmiştir.

“Dinleme” teması altında ebeveynlerin çocuklarıyla hikaye dinleme, sesin kaynağını bulma, dinlenen sese benzer ses çıkarma ve sesin şiddetini karşılaştırma çalışmaları yaptıkları belirlenmiştir. Ebeveynlerin dinleme teması altında en çok (8 ebeveyn, 23 etkinlik) hikaye dinleme çalışmaları yaptıkları, ebeveynlerin çocuklarına gerek araştırmacının gerekse öğretmenin gönderdiği hikayeleri okudukları, bir ebeveynin kendisinin de hikaye kitapları temin ettiği saptanmıştır. Dinleme çalışmaları kapsamında altı ebeveynin çocuklarıyla buldukları ortamdaki ve dış ortamdaki sesleri dinleme ve dinledikleri sese benzer ses çıkarma çalışmaları yaptıkları belirlenmiştir. Ebeveynlerden dördünün bu çalışmalar sırasında ek olarak seslerin birbirlerine göre şiddetini (alçak- yüksek, kalın- ince vs) karşılaştırmalarını istedikleri de görülmüştür.

Ebeveynlerin “hikâye” teması altında büyük çoğunluğu araştırmacı tarafından hazırlanıp gönderilen hikâye oluşturma, dinlediği hikâyeyi anlatma, hikâyeye başlık bulma, hikâyenin ana fikrini bulma ve oluşturulan hikâye ile orijinal hikâye arasındaki benzerlik ve farklılıkları bulma çalışmalarına yer verdikleri belirlenmiştir. Ebeveynlerin bu çalışmalar içerisinde en çok (6 ebeveyn, 8 etkinlik) resimlerden, fotoğraflardan hikâye oluşturma, sohbetin ardından sohbet konusuyla ilgili hikâye oluşturma çalışmaları yaptıkları görülmüştür. Ebeveynlerden ikisinin çocuklardan dinlediği hikâyeyi anlatmalarını istedikleri belirlenmiştir. Başka iki ebeveynin ise çocuklardan hikâye kitabındaki resimlere bakarak bir hikâye anlatmalarını istedikleri, sonrasında kendilerinin kitabı okudukları ve çocuklarından anlattıkları hikâye ile orijinal hikâye

arasındaki benzerlik – farklılıkları söylemelerini istedikleri tespit edilmiştir. Ebeveynlerden birinin de dört hikâyeye okuma etkinliğinde çocuğuna hikâyelerin ana fikrini sorduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, ebeveynler bu etkinlikler sırasında çocuklarının oluşturdukları ürünleri (oluşturulan hikayenin içeriğini/metnini, dinlediği hikayeyi anlatırken kullandıkları ifadeleri, buldukları anafikri ve başlığı, hikayeler arasında benzerlik ve farklılıkların neler olduğunu) defterlere not etmemişlerdir. Bu başlık altında toplamda yedi ebeveynin çocuklarıyla birlikte on yedi etkinlik gerçekleştirdikleri ancak sadece üç ebeveynin (4, 5, 9) birden fazla türde etkinliği çocuklarıyla birlikte gerçekleştirdiği, diğer ebeveynlerin ise sadece birer etkinlik gerçekleştirdikleri belirlenmiştir.

Ebeveynlerin “düşünme” teması altında çocuklarıyla birlikte yaptıkları çalışmaların nesnelere özelliklerini eşleştirme ve soru sormalarını isteme olduğu görülmüştür. Araştırmacının gönderdiği bu etkinlik altı ebeveyn tarafından toplamda dokuz defa gerçekleştirilmiştir. Ebeveynler bu etkinliklerde bilmece sorar gibi içinde buldukları ortamdaki nesnelere özelliklerini söyleyerek çocuklardan bu nesnelere hangileri olduğunu bilmelerini istemişlerdir. Ebeveynlerden dördünün bu etkinliklerde çocuklardan da benzer şekilde kendilerine sorular sormalarını istedikleri belirlenmiştir.

“Zaman” teması altında ebeveynlerin, araştırmacının gönderdiği ve “dün, bugün, yarın, sabah, öğle, akşam” gibi zaman kavramlarını bu zaman dilimlerinde yaptıkları rutin davranışlarla eşleştirmelerini isteyen etkinliği gerçekleştirdikleri belirlenmiştir.

Ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte yaptıkları dil etkinlikleri incelendiğinde büyük çoğunluğunun araştırmacı tarafından gönderilen etkinlikler olduğu, sadece iki ebeveynin kendilerinin de etkinlikler ürettiği görülmüştür. Ebeveynlerin en çok konuşma ve dinleme temaları altında yer alan çalışmalarını yaptıkları belirlenmiştir.

4.5. Aile Katılımı Etkinliklerinin Çocukların Matematik Yeteneği Puanlarına Etkisi

Araştırmanın dördüncü denencesi aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Matematik becerilerine yönelik aile katılım etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile etkinliklerin uygulanmadığı kontrol grubunun Erken Matematik Yeteneği Testi-3 (TEMA-3) öntest-sontest fark puanları arasında anlamlı farklılık vardır?

Deney grubundaki çocukların TEMA-3 öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 52’de sunulmuştur.

Tablo 52

Deney Grubundaki Çocukların TEMA-3 Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	5	4.90	24.50	-.307	.759
Pozitif Sıra	5	6.10	30.50		
Eşit	0				

Tablo 52’de verilen analiz sonuçları, deney grubundaki çocukların TEMA-3 öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($z = -.307$, $p > .05$). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, az da olsa sontest lehine bir fark olduğu ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Kontrol grubundaki çocukların TEMA-3 öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 53’te sunulmuştur.

Tablo 53

Kontrol Grubundaki Çocukların TEMA-3 Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	4	4.00	16.00	-.771	.441
Pozitif Sıra	5	5.80	29.00		
Eşit	1				

Tablo 53 incelendiğinde, kontrol grubundaki çocukların TEMA-3 öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($z = -.771$, $p > .05$). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, sontest lehine bir fark olmakla birlikte bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların TEMA-3 öntest ve sontest puanlarının farkına ilişkin Mann Whitney U testi yapılmış ve bulgular Tablo 54’te sunulmuştur.

Tablo 54

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların TEMA-3 Öntest-Sontest Fark Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	10	9.80	98.00	43.00	.596
Kontrol	10	11.20	112.00		

Tablo 54 incelendiğinde, Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubundaki çocukların erişim puanlarına ilişkin sıra ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($U= 43.00$, $p>.05$). Çocukların TEMA-3 erişim puanlarının sıra ortalamaları dikkate alındığında, istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte kontrol grubu lehine bir fark olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında deney grubundaki çocukların ebeveynlerinden her hafta eve gönderilen dil ve matematik etkinliklerini çocuklarıyla birlikte yapmaları, etkinlikleri gerçekleştirme sürecine ilişkin gözlemlerini yazmaları ve dönem sonunda gözlem notlarını araştırmacıya vermeleri istenmiştir. Dönem sonunda 10 ebeveyn gözlemlerini yazdıkları defterleri araştırmacıya teslim etmiştir. Ebeveynlerin gözlem kayıtları üzerinde içerik analizi yapılmış, ebeveynlerin matematik etkinlikleri kapsamında yaptıkları çalışmalara yönelik tema, kod ve frekans dağılımları Tablo 55'te verilmiştir.

Tablo 55
Ebeveynlerin Matematik Etkinlikleri Kapsamında Gerçekleştirdikleri Çalışmalara
Yönelik Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Etkinlik Türü	Tema	Kodlar	Etkinlik sayısı	f	Ebeveynler	
Matematik	Sınıflama		23	9	1,2,3,4,5,7,8,9,10	
	Eşleştirme	Bire bir eşleştirme	6	5	1,3,4,8,10	
		Nesne-rakam eşleştirme	18	7	1,2,3,4,5,8,9	
	Karşılaştırma		22	8	1,2,3,4,5,7,8,9	
	Sıralama	Ölçülebilen özelliklere (miktar, ağırlık, uzunluk vs.) göre	3	3	3,8,9	
		Ölçülemeyen özelliklere (örüntüye) göre	12	7	2,3,4,5,7, 8,9	
		Sıra sayısını söyleme	5	4	1,3,8,9	
	Sayma	Ritmik sayma	9	6	2,3,5,7,8,9	
		Mantıklı sayma	29	7	1,2,3,4,5,8,9	
		Geriye doğru sayma	4	2	1,2	
	Rakam tanıma	Söylenilen rakamı gösterme	8	3	1,2,9	
		Gösterilen rakamı söyleme	16	8	1,2,3,4,5,7,8,9	
	Rakam yazma	Kalem ile	14	6	1,2,3,4,5,9	
		Kurubaklagiller ile	4	4	6,7,8,9	
		Hamur ile	4	4	1,4,7,9	
		Un üzerinde	2	2	1,2	
		Sulu boya ile	1	1	2	
		Kum üzerinde	1	1	8	
		Tebeşir ile	1	1	9	
		Mandal ile	1	1	9	
		Sayı korunumu		12	8	1,2,3,4,5,7,8,9
		Sayı doğrusu		17	6	1,2,4,7,8,9
	İşlem	Parça-bütün ilişkisi		13	9	1,2,3,4,5,7,8,9,10
Toplama			18	8	1,2,3,4,5,7,8,9	
Çıkarma			15	7	1,2,3,4,7, 8,9	
	Problem çözme		7	6	1,2,3,4,7,9	

Tablo 55 incelendiğinde, ebeveynlerin matematik etkinlikleri kapsamında “sınıflama, eşleştirme, karşılaştırma, sıralama, sayma, rakam tanıma ve yazma, sayı korunumu, sayı doğrusu, parça-bütün ilişkisi ve işlem” temaları altında çalışmalar yaptıkları görülmektedir. Ebeveynlerin en çok sayma çalışmaları (toplam 42 etkinlik) yaptıkları, bunu işlem (toplam 40 etkinlik), rakam yazma (28 etkinlik), rakam tanıma (24 etkinlik) ve eşleştirme (24 etkinlik), sınıflama (23 etkinlik), karşılaştırma (22 etkinlik), sıralama (20 etkinlik), sayı doğrusu (17 etkinlik), parça-bütün ilişkisi (13 etkinlik) ve sayı korunumu (12 etkinlik) ile ilgili çalışmaların izlediği tespit edilmiştir.

Ebeveynlerden sekizinin sayma teması kapsamında çocuklarla ritmik sayma, mantıklı sayma ve geriye doğru sayma çalışmaları yaptıkları, en çok mantıklı sayma

çalışmalarına yer verdikleri görülmektedir. Ebeveynlerin çocuklarıyla yaptıkları sayma çalışmalarının neredeyse tamamının araştırma kapsamında gönderilen etkinlikler olduğu tespit edilmiştir. Ebeveynlerden birinin (9) araştırmacının gönderdiği etkinliklere ek olarak öğretmenin gönderdiği ikişer ritmik sayma çalışmasını çocuğuyla birlikte yaptığı belirlenmiştir. Bir ebeveynin (1) de araştırmacının gönderdiği sayma çalışmalarını farklı zamanlarda ve ortamlarda farklı materyaller kullanarak çocuğuyla birlikte tekrar tekrar yaptığı görülmüştür.

Sekiz ebeveynin işlem teması altında çocuklarıyla birlikte toplama, çıkarma ve sözel problem çözme çalışmaları yaptıkları belirlenmiştir. Ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte yaptıkları bu çalışmalar incelendiğinde, hepsinin araştırmacının gönderdiği etkinlikler olduğu tespit edilmiştir. Ebeveynlerden çoğunluğunun bu etkinlikleri araştırmacının anlattığı gibi uyguladıkları görülürken, üç ebeveynin (1, 8, 9) kullandıkları materyalleri ve/veya örnekleri değiştirerek uyguladıkları görülmüştür. Bu ebeveynlerden birinin (1) özellikle sözel problem çözme çalışmalarında sadece birleştirme ve ayırma problemlerine yer verdiği ve bu problemlerde örnekleri değiştirdiği belirlenmiştir. Ayrıca ebeveynin bu problemlerde çocuğuna sadece toplanacak veya çıkarılacak nesnelere sayısının belli olduğu, toplamın veya kalanın (sonucun) sorulduğu problem örnekleri sunduğu da görülmüştür.

Rakam yazma çalışmaları da ebeveynler (9 ebeveyn) tarafından çocuklarıyla birlikte sıklıkla yapılan çalışmalardan biridir. Ebeveynlerin çoğunlukla araştırmacı tarafından gönderilen rakam yazma çalışmalarını gerçekleştirmekle birlikte öğretmenin gönderdiği çalışmalara da yer verdikleri görülmüştür. Ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte en çok kalem ile rakam yazma çalışmaları (6 ebeveyn, 14 etkinlik) gerçekleştirdikleri, bunu kurubaklagiller ve hamur ile rakam yazma (4 ebeveyn, 4 etkinlik), un ve kum üzerinde, suluboya, tebeşir ve mandal ile rakam yazma çalışmalarının izlediği belirlenmiştir.

Ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte gerçekleştirdikleri etkinliklere ilişkin gözlem notları incelendiğinde, sekiz ebeveynin çocuklarıyla birlikte rakam tanıma çalışmaları da yaptıkları belirlenmiştir. Ebeveynlerin rakam tanımaya yönelik söylenen rakamı gösterme ve gösterilen rakamı söyleme çalışmalarına yer verdikleri, bu çalışmaların da çoğunlukla araştırmacı tarafından gönderilen çalışmalar olduğu görülmüştür. Ebeveynlerden üçünün (1, 4, 9) bu çalışmalar sırasında rakam kartları hazırlamak yerine tombala pullarını veya okey taşlarını kullanma veya söylenen rakamın yazılı olduğu

hedefi top ile vurma, dart oyununda okların isabet ettiği sayıyı söyleme gibi kullanılan materyallerde ve yöntemde değişiklikler yaptıkları belirlenmiştir.

Eşleştirme çalışmaları ebeveynlerin sekizi tarafından çocuklarıyla birlikte sıkça yaptıkları çalışmalar arasındadır. Ebeveynlerin yaptıkları eşleştirme çalışmalarının araştırmacı tarafından gönderilen etkinlikler olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin yaptıkları eşleştirme çalışmalarının birebir eşleştirme ve nesne-rakam eşleştirme (rakam ile rakamın temsil ettiği sayı kadar nesneyi eşleştirme) çalışmaları olduğu görülmüştür.

Ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte gerçekleştirdikleri matematik etkinliklerinden biri de sınıflama çalışmalarıdır. Bir ebeveyn (6) dışında bütün ebeveynlerin sınıflama çalışmalarına yer verdikleri ve bu çalışmaların büyük çoğunluğunun da araştırmacının gönderdiği çalışmalar olduğu görülmüştür. Ebeveynlerden dördünün (1, 3, 5, 9) kendilerinin de sınıflamaya yönelik etkinlikler ürettikleri ve çocuklarıyla birlikte yaptıkları belirlenmiştir.

Sekiz ebeveyn çocuklarıyla birlikte karşılaştırma teması altında değerlendirilen çalışmalar da yapmışlardır. Ebeveynlerin evde çocuklarıyla yaptıkları karşılaştırma çalışmalarının, nesnelere miktar, uzunluk, ağırlık gibi özellikleri açısından karşılaştırmayı içeren çalışmalar olduğu görülmüştür. Bu çalışmaların neredeyse tamamının araştırmacı tarafından gönderilen karşılaştırma çalışmaları olduğu, bazı ebeveynlerin kullanılacak materyallerde değişiklikler yaptıkları belirlenmiştir.

Sıralama çalışmaları da ebeveynlerin çoğunluğu tarafından çocuklarıyla birlikte gerçekleştirdikleri çalışmalardan biridir. Sekiz ebeveynin çocuklarıyla birlikte miktar, ağırlık, uzunluk gibi ölçülebilen ve örüntü gibi ölçülemeyen özelliklere göre sıralama çalışmaları yaptıkları belirlenmiştir. Bu çalışmalar sırasında dört ebeveynin çocuklarından gösterdikleri nesnenin sıra sayısını söylemelerini veya sıra sayısını söylenen nesneyi göstermelerini istedikleri görülmüştür. Ebeveynlerin gerçekleştirdikleri sıralama çalışmalarının da araştırmacının gönderdiği çalışmalar olduğu belirlenmiştir.

Ebeveynlerin yarısından fazlasının (6 ebeveyn) evde çocuklarıyla birlikte yaptıkları çalışmalardan birinin de sayı doğrusunu anlamaya yönelik çalışmalar olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin araştırmacının gönderdiği çalışmalar doğrultusunda çocuklardan 1'den 10'a kadar olan rakamlar içerisinden söyledikleri bir rakama söyledikleri iki rakamdan hangisinin daha yakın olduğunu ifade etmelerini istedikleri görülmüştür.

Parça-bütün ilişkisi başlığı altında ebeveynlerin çoğunluğunun (9 ebeveyn) çocuklardan söyledikleri sayı kadar nesne almalarını ve bu nesnelere iki veya daha fazla gruba ayırmalarını istedikleri belirlenmiştir. Ebeveynlerin bu nesnelere başka nasıl gruplara ayırabileceklerini sordukları, çocukların cevap veremedikleri durumlarda kendilerinin alternatif gruplamalar yaparak çocuklara örnekler sundukları görülmüştür.

Sayı korunumuna yönelik çalışmaların da ebeveynlerin çoğunluğunun (8 ebeveyn) çocuklarıyla birlikte yaptıkları çalışmalar arasında olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin çeşitli nesnelere belirli miktarlarda çocukların önüne koyarak onlardan saymalarını istedikleri, sonrasında çocuklardan bu nesnelere çeşitli şekillerde dizmelerini, baştan veya sondan, içten veya dıştan başlayarak saymalarını istedikleri ve sayının değişip değişmediğini söylemelerini istedikleri görülmüştür.

Ebeveynlerin evde çocuklarla birlikte gerçekleştirdikleri matematik etkinliklerine ilişkin gözlem notlarının incelenmesi sonucunda, ebeveynlerin çoğunluğunun eve gönderilen etkinlikleri yapılması zorunlu ve değiştirilemez, farklı biçimde gerçekleştirilemez etkinlikler olarak değerlendirip uyguladıkları gözlenmiştir. Çok az ebeveynin küçük birtakım değişiklikler yaptıkları görülmüştür. Ebeveynlerin yaptıkları değişikliklerin öğrenmeyi arttıracak şekilde dikey boyutta değil, kullanılan materyalleri değiştirme gibi örnek sayısının artırılması şeklinde yatay boyutta olduğu belirlenmiştir. Etkinliklerin bu şekilde uygulanmasının bir sonucu olarak bazı ebeveynler gözlem notlarında, çocuklarını etkinlikleri yapmaya ikna etmede, onların dikkatini etkinliğe çekmede ve etkinlik boyunca ilgilerini devam ettirmede zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Ebeveynlerin evde çocuklarla birlikte gerçekleştirdikleri matematik etkinlikleri değerlendirildiğinde, etkinliklerin büyük çoğunluğunun araştırmacının gönderdiği etkinlikler olduğu, çok az sayıda ebeveynin kendi etkinliklerini ürettikleri, çok az etkinlikte çok az ebeveyn tarafından birtakım değişikliklerin yapıldığı görülmektedir.

Araştırma kapsamında aynı zamanda her iki gruptaki çocukların TEMA-3 A (öntest) ve B (sontest) formları incelenerek çocukların başaramadıkları test maddeleri belirlenmiştir. Deney grubundaki çocukların çoğunluğunun TEMA-3 öntest -sontest değerlendirmelerinde başaramadıkları maddelerin; parça-bütünlük kavramı, farklı miktarların eşit paylaşılması, toplama işleminin değişim özelliğinin sembolik olarak gösterimi, somut şekilde (markalar kullanılarak) modellenen kelime toplama problemi, 90'a kadar onar onar sözel sayma, 5'ten 9'a kadar olan sayılarla zihinsel toplama, büyük sayılarla toplandıktan sonra sayma ve iki basamaklı sayıları yazma olduğu

belirlenmiştir. Kontrol grubundaki çocukların TEMA-3 öntest-sontest değerlendirmelerinde de çocukların çoğunluğu tarafından aynı maddelerin başarılamadığı belirlenmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Araştırma kapsamında, öğretmenlerin ve ebeveynlerin aile katılımı etkinliklerini nasıl gerçekleştirdikleri ve aile katılımı etkinliklerinin çocukların dil ve matematik becerilerinin gelişimini nasıl etkilediği araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular dördüncü bölümde araştırmanın soruları ve denenceleri dikkate alınarak düzenlenmiş ve sunulmuştur. Bu bölümde ise, araştırmadan elde edilen bulgular yine araştırma soruları ve denenceleri dikkate alınarak oluşturulan başlıklar altında literatürde yer alan benzer çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Ayrıca deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin gerçekleştirdiği aile katılımı etkinlikleri ile kurumdaki diğer öğretmenlerin gerçekleştirdiği aile katılımı etkinlikleri arasında belirgin bir fark olmaması nedeniyle, bu iki konuya ait bulgular “Araştırmanın Yürütüldüğü Okul Öncesi Eğitim Kurumunda Aile Katılımı Etkinliklerinin Nasıl Uygulandığına İlişkin Tartışma” başlığı altında birlikte tartışılmıştır.

5.1. Araştırmanın Yürütüldüğü Okul Öncesi Eğitim Kurumunda Aile Katılımı Etkinliklerinin Nasıl Uygulandığına İlişkin Tartışma

Araştırmanın yürütüldüğü okul öncesi eğitim kurumunda, hem deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin hem de diğer öğretmenlerin, aile katılımı etkinliklerini okulda buldukları sürelerle sınırladıkları tespit edilmiştir. Kurumda çalışan öğretmenlerin en çok tercih ettikleri aile katılımı etkinliklerinin aile iletişim etkinlikleri ile ebeveynlerin eğitim etkinliklerine katılımı etkinliklerinin olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin aile iletişim etkinlikleri kapsamında en çok okula geliş gidiş saatlerinde yapılan kısa görüşmeler, duyuru notu, bülten, bülten tahtası, telefon görüşmeleri, dokümantasyon paneli etkinliklerini tercih ettikleri, dönem içerisinde bir veya iki defaaile toplantıları gerçekleştirdikleri, haber mektubu, kısa notlar, günlükler, dosyalar, kitapçıklar, dilek/öneri ve makale kutusu, teknoloji kullanım ve afiş gibi etkinlikleri ise hiç uygulamadıkları belirlenmiştir. Ebeveynlerin eğitim etkinliklerine katılımı kapsamında öğretmenlerinden çok ebeveynlerin evde ve sınıf içinde eğitim etkinliklerine katılımını sağladıkları, sınıf dışı eğitim etkinliklerine katılımlarında daha az gerçekleştirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin yer verdikleri aile eğitimi etkinliklerinin konferans olduğu, anne baba kütüphanesi, eğitim toplantıları, broşürler, makale kutusu

etkinliklerine ise hiç yer vermedikleri belirlenmiştir. Kurumda sadece bir öğretmenin ev ziyareti gerçekleştirdiği, yönetim ve karar verme sürecine ebeveynlerin katılımı gibi aile katılımı etkinliklerinin okul idaresi ve öğretmenler tarafından hiç uygulanmadığı belirlenmiştir. Kuşin (1991), Koç, Taylan ve Bekman (2001), Şahin ve Turla (2003), Işık (2007), Akkaya (2007) Köksal Eğmez (2008), Abbak'ın (2008) çalışmaları da bu bulgularla paralellik göstermektedir. Bu araştırmalarda da öğretmenlerin en çok tercih ettikleri aile katılım etkinliklerinin iletişim etkinlikleri olduğu, bunu ebeveynlerin eğitim etkinliklerine katılımı etkinliklerinin izlediği ve ev ziyareti, konferans, yönetim ve karar verme sürecine ebeveynlerin katılımı gibi etkinliklerinin en az tercih edilen veya hiç yer verilmeyen aile katılımı etkinlikleri olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak, öğretmenlerin okul sınırları ve okulda buldukları zaman dilimleri içerisinde gerçekleştirebilecekleri, fazladan zaman, emek ve enerji gerektirmeyen okul temelli aile katılımı etkinliklerini tercih ettikleri görülmektedir.

Araştırmanın yürütüldüğü okul öncesi eğitim kurumunda gerçekleştirilen aile katılımı etkinlikleri ile ilgili bulgulardan bir diğeri de bu kurumdaki öğretmenlerin gerçekleştirdikleri aile katılımı etkinliklerinin pek çoğunu literatürde belirtilenden ve önerilenden farklı biçimde uygulamalarıdır. Kurumdaki öğretmenlerin aile katılımı etkinliklerinden bazılarının uygulanmasında birtakım eksikliklerinin ve hatalarının olduğu gözlenmiştir.

5.1.1. Aile İletişim Etkinlikleri

Burada kurumda uygulanan aile iletişim etkinliklerinden duyuru notları, bülten, bülten tahtası, dokümantasyon paneli, telefon görüşmeleri ve aile toplantısı etkinliklerinin uygulanmasındaki eksiklikler ve hatalı uygulamalar tartışılmıştır.

Duyuru Notu

Kurumda uygulanan aile iletişim etkinliklerinden biri duyuru notlarıdır. Ebeveynlere gönderilen notların genellikle bütün sınıflar için tek tip hazırlanmış ve küçük kâğıtlara yazılmış notlar olduğu, öğretmenler veya okul yönetimi tarafından gönderildiği belirlenmiştir. Bu notların çocuklarla okulda ve okul dışında gerçekleştirilecek etkinliklerle ilgili olarak ebeveynlerden talep edilen şeylerin (malzeme, maddi bedel, atık materyaller gibi) belirtildiği notlar olduğu görülmüştür. Duyuru notlarının kurumda çalışan öğretmenler ve ebeveynler tarafından haber

mektubu olarak nitelendirildiği tespit edilmiştir. Ancak literatürde yer aldığı şekliyle haber mektubu, öğretmenler ve ebeveynler tarafından hiç kullanılmamıştır. Literatürde haber mektubu, yıl boyunca belirli aralıklarla okuldaki gelişmeleri, planlamalar ve etkinlikleri, sınıftaki günlük olayları ebeveynlerle paylaşmak ve aynı zamanda onları programa katılmaya ve desteklemeye davet etmek amacıyla yaygın şekilde kullanılan bir araç olarak tanımlanmaktadır (Aral ve diğerleri, 2000; Brewer, 2004; Bundy, 1991; Hornby, 2000;KSDE, 1991). Tanımdan da anlaşıldığı üzere, haber mektuplarında okulda veya sınıfta çocukların yaptıkları veya yapacakları etkinliklerle ilgili ebeveynleri bilgilendirmenin yanı sıra, ebeveynler için çocukların okulda öğrendiklerini pekiştirmek amaçlı evde yapabilecekleri etkinlik örnekleri, kitap önerileri, eğlendirici ve eğitici sosyal etkinliklerle ilgili bilgiler de bulunabilir (Ersoy, 2003; Ömeroğlu ve Can Yaşar, 2005). Ancak deney ve kontrol grubu öğretmenleri de dahil olmak üzere kurumda çalışan öğretmenlerin haber mektubu olduğunu ifade ettikleri notların sınıfta veya okulda gerçekleştirilen veya ebeveynlerin evde yapabilecekleri etkinliklerle ilgili bilgilendirme içermediği, daha çok yapılacak etkinliklerle ilgili öğretmenlerin ebeveynlerden taleplerini içerdiği görülmüştür.

Literatürde haber mektubunun sade ve açık bir dil kullanılarak, ilgi çekici olması için her mektubun farklı biçim ve nitelikte yazılması, mektubu kimin hazırladığının belirtilmesi gerektiği de ifade edilmektedir (Brewer, 2004; Ersoy, 2003; Jones ve Jones, 2007). Ancak kurumdaki öğretmenlerin ebeveynlere gönderdikleri notlar incelendiğinde, sadece verilmek istenen mesajın yazıldığı, bu notun kimin tarafından hazırlandığının belirtilmediği ve hep aynı biçimde, iki veya üç satır olacak şekilde hazırlandığı görülmüştür. Öğretmenlerin haber mektubu olarak ifade ettikleri notları bu şekilde hazırlamaları, haber mektubunun içeriği ve hazırlanması konusunda bilgi eksikliklerinden veya haber mektubu hazırlamak için çok zamana ihtiyaç olduğunu düşünmelerinden kaynaklanabilir. Hem deney hem de kontrol grubu öğretmenlerinin görüşmeler sırasında bazı aile katılımı etkinliklerini uygulamak istemekle birlikte zaman sıkıntısı nedeniyle uygulayamadıklarını ifade etmeleri bu durumu açıklayabilir. Nedeni ne olursa olsun, bu tür duyuru notlarının taşınması gereken niteliklerde olmaması ebeveynler tarafından bu notların çok önemsenmemesine ve bir süre sonra okunmamasına neden olabilir.

Bültenler

Araştırmanın yürütüldüğü okul öncesi eğitim kurumunda uygulanan aile iletişim etkinliklerinden biri de bültenlerdir. Literatürde bültenler aracılığıyla ebeveynlere sınıfta yaşanan olaylar, yapılan etkinlikler, öğrenilen oyunlar, şarkılar vs. bilgi verilebileceği gibi, yapılması planlanan etkinlikler, ebeveyn eğitimi ile ilgili bilgi verilebileceği ve ebeveynlere evde çocuklarıyla yapabilecekleri etkinlik önerileri verilebileceği de ifade edilmektedir (Hornby, 2000; Ersoy, 2003; Ömeroğlu vd, 2003; Brewer, 2004; Catron ve Allen, 2008). Ebeveynlerle yapılan görüşmelerde ebeveynler gönderilen bültenleri incelediklerini ve bültenler aracılığıyla sınıfta gerçekleştirilen etkinliklerden haberdar olmak istediklerini dile getirmişlerdir. Ancak deney grubu öğretmenin bültenleri ebeveynleri sınıfta ve okulda gerçekleştirilen ve gerçekleştirilmesi planlanan etkinliklerle ilgili bilgilendirme amacıyla kullanmadığı belirlenmiştir. Bu durum deney grubu öğretmenin bültenlerin kullanım amacını tam anlamıyla bilmemesinden veya ebeveynleri sınıfta ve okulda gerçekleştirilen etkinlikler veya çocukların öğrendikleri bilgi, beceri ve davranışlar konusunda bilgilendirmeyi gerekli görmemesinden veya önemine inanmamasından kaynaklanabilir. Oysaki ebeveynleri bu konularda bilgilendirmek, ebeveyn-çocuk iletişimi ve eğitimde devamlılık ilkesi açısından oldukça önemlidir. Ebeveynler bültenler aracılığıyla okulda yapılan etkinlikler ve çocukların öğrendikleriyle ilgili bilgi sahibi olduğunda, evde çocuklarıyla birlikte okulda öğrenilenleri destekleyecek etkinlikler gerçekleştirebilirler. Ebeveynler çocuklarıyla birlikte oldukları zamanlarda onların gelişimini nasıl destekleyebileceklerine dair fikir edinebilirler.

Bülten Tahtası

Kurumda uygulanan aile iletişim etkinliklerinden biri olan bülten tahtasının kullanımında da kurumdaki öğretmenlerin bazı sınırlılıkları olduğu görülmüştür. Okuldaki öğretmenlerin bülten tahtasını, çocukların sanat çalışmalarında yaptıkları ürünleri ve özel günlerde yapılan etkinliklerde çekilen fotoğrafları sergilemek amacıyla kullandıkları belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin ise bülten tahtasında sadece çocukların sınıfta yaptıkları sanat çalışmalarında oluşturdukları ürünleri sergiledikleri tespit edilmiştir. Oysaki literatürde bülten tahtalarının çocukların sanat ürünlerinin ve özel günlere ilişkin fotoğrafların sergilenmesini yanı sıra ebeveynler için eğitim programları, okul ve sınıfla ilgili haberleri, çocuk gelişimi ve

eğitimi ile ilgili bilgileri, sınıfta yaşanan olayları, hatta okulda görevli personelin iletişim bilgileri ve yemek menülerini ebeveynlere duyurmak amacıyla da kullanılabilceği (MEB, 2006, Temel vd., 2010) ifade edilmektedir. Bu durumdan hareketle, deney ve kontrol grubu öğretmenleriyle okuldaki diğer öğretmenlerin bülten tahtasının kullanım amacıyla ilgili yeterli bilgilerinin olmadığı ifade edilebilir. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin bülten tahtasını kullanma amacının, çocukların psikomotor becerilerinin gelişim düzeyinin sergilenmesi olduğu düşünülse de, öğretmenlerin bülten tahtasında sergiledikleri çalışmaların çocukların tek başına yapamayacakları kadar muntazam olması ve kontrol grubunda sınıf içi etkinliğe ebeveyn katılımının gerçekteleği sanat etkinliği sırasında öğretmenin ve stajer öğrencinin kesme ve yapıştırma gibi psikomotor beceri gerektiren işleri çocukların yerine yapması dikkate alındığında, bu düşünce de gerçekte yansıtmaktan uzak olduğu söylenebilir.

Dokümantasyon Paneli

Kurumda uygulanan aile iletişim etkinliklerinden biri olan dokümantasyon panelinin kullanımının sadece okul genelinde yürütölmekte olan bir proje ile sınırlı olduğu ve okulda tüm sınıflar tarafından ortak kullanılan tek bir dokümantasyon panelinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca dokümantasyon panelinde proje kapsamında çocukların çalışma örneklerine, süreçte yaptıkları etkinliklere ilişkin fotoğraflara yer verilmediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin dokümantasyon panelini sınıf içinde öğrenme deneyimleri sırasında çocukların neler yaptıklarını, hangi kavram ve becerileri edindiklerini ebeveynlerle paylaşmak amacıyla kullanmadıkları görölmüştür. Oysaki literatürde öğretmenlerin çocukların çalışmalarından örnekleri, öğrenme deneyimlerini yansıtan fotoğrafları, çocukların zaman içerisindeki gelişimlerini ve öğrenmelerini vurgulayan çocukların ve öğretmenlerin düşüncelerini, çocuklara ilişkin gözlem notlarını, öğrenme sürecinde çocukların tartışmalarına ilişkin kayıtları (Katz ve Chard, 1996; Kline, 2008; Brown-DuPaul, Keyes ve Segatti, 2001) ve akademik kaynaklardan alınan yazıları dokümantasyon panelinde sergileyebilecekleri belirtilmektedir. Ayrıca panelin ebeveynlerle iletişim kurmanın mükemmel bir yolu olduğu ve ebeveyn-öğretmen ortaklığını güçlendirdiği de ifade edilmektedir (Kline, 2008; Brown-DuPaul, Keyes ve Segatti, 2001). Araştırma süresince deney ve kontrol gruplarının öğretmenleri tarafından panelin kullanılmadığı ancak her iki gruptaki ebeveynlerin bu süre içerisinde

paneli inceledikleri tespit edilmiştir. Bu durumdan yola çıkarak, öğretmenlerin dokümantasyon panelinin kullanım amacı ve kapsamıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve/veya ebeveynleri çocukların gelişim düzeyleri, ilgileri ve okulda yaptıkları etkinliklerle ilgili bilgilendirme ve onlarla iletişim kurma amacıyla kullanabilecekleri bir araç olarak tercih etmedikleri ifade edilebilir.

Telefon görüşmeleri

Kurumda uygulanan aile iletişim etkinliklerinden biri olan telefon görüşmelerinin kullanımında da birtakım sınırlılıklar olduğu belirlenmiştir. Okul-aile arasındaki iletişimin sürdürülebilmesi için önemli bir strateji olan telefon görüşmelerinin sadece ebeveynler tarafından tercih edildiği, tek yönlü olarak uygulandığı görülmüştür. Oysaki literatürde okul-aile arasındaki iletişimin devamlılığının sağlanması için telefon görüşmelerinin çok önemli olduğu (Hornby, 2000; Çağdaş ve Seçer, 2006), ebeveynlerin çocuklarıyla ilgili konularda öğretmenlerin kendilerini aramasından ve ihtiyaç duydukları konularda öğretmenle telefon görüşmesi yapmaktan memnuniyet duydukları (Çağdaş ve Seçer) belirtilmektedir. Ayrıca Turnbull ve Turnbull (1986, akt. Hornby, 2000) Amerika'daki çoğu özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinden oluşan 217 ebeveyne anket yoluyla ulaştıkları çalışmalarında ebeveynlerin %45'inin telefon görüşmeleri yoluyla öğretmenle iletişim kurmak istediği sonucunu bulmuşlardır.

Deney ve kontrol grubu öğretmenleri ve kurumdaki diğer öğretmenlerin cep telefonu numaralarını ebeveynlere vermedikleri, az sayıda ebeveynin okul telefonundan veya okulda görevli bir personeli cep telefonundan arayarak ihtiyaç duydukları bilgileri bu personelden aldıkları tespit edilmiştir. Sadece deney grubundan iki ebeveynin öğretmenle ailecek görüşüyor olmaları nedeniyle öğretmeni cep telefonundan arayabildikleri belirlenmiştir. Bu durumda öğretmenlerin her ebeveyn için kolay ulaşılabilir olmadıkları, her ebeveyne ulaşılabilirlik konusunda eşit fırsatlar sağlamadıkları ifade edilebilir. Ayrıca öğretmenlerin aile ile okul arasında iletişim kurma görevini sadece ebeveynlerin görevi olarak algıladıkları düşünülebilir. Barge ve Loges (2003) yaptıkları çalışmada bu düşüncüyü destekleyen bir bulguya ulaşmışlardır. Araştırmacılar çalışmalarında, öğretmenlerin aktif olarak ailelerle iletişim kurması yerine, ailelerin öğretmenlerle iletişim kurmada aktif olmaları gerektiğini vurguladıklarını belirtmişlerdir.

Aile Toplantıları

Aile toplantılarının uygulama sürecinde de kurumda çalışan öğretmenlerin bazı eksikliklerinin olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin en büyük eksikliklerinin yapılacak aile toplantıları hakkında ebeveynleri önceden bilgilendirmemeleri olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü süre içerisinde okulda üç defa aile toplantısı yapıldığı, bu toplantıların ikisinde ebeveynlere aile toplantısına katılmaları konusunda bir davet yapılmadığı saptanmıştır. Hornby (2000) aile toplantılarının en az iki hafta öncesinden ebeveynlere bir davetiye ile bildirilmesi ve toplantıya birkaç gün kala bir hatırlatma yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Bu iki toplantı okul genelinde yapılan tanışma toplantısı ve konferansın ardından sadece bu etkinliklere gelen ebeveynlerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Ancak okulda ebeveynlere bahsedilen etkinliklerden sonra aile toplantısı yapılacağı bildirilmediği gibi, ebeveynlere tanışma toplantısı ile ilgili bilgilendirme üç gün önce, konferans konusunda bilgilendirme ise beş gün önce yapılmıştır. Özellikle konferansa katılan ebeveyn sayısının azlığı (yaklaşık 70) ve okuldaki çocuk sayısı (yaklaşık 220-230 arası) dikkate alındığında, ebeveynlerin daha önceden bilgilendirilmelerinin daha fazla ebeveynin katılımını sağlamak açısından önemli olduğu ifade edilebilir. Konferanstan sonraki hafta ebeveynlerle yapılan görüşmelerde, ebeveynlerin önceden planlanmış işlerinin olduğunu ifade etmeleri de ebeveynlerin etkinliğe katılmak için gerekli ayarlamaları yapabilmeleri açısından erken bilgilendirmenin önemini ortaya koymaktadır. Bu görüşmeler sırasında ebeveynlerden birinin küçük çocuğu olduğu için konferansa katılmadığını ama aile toplantısını önemseydiğini ve aile toplantısı yapılacağı konusunda bilgilendirme yapılsaydı toplantıya katılmak için çocuğunun bakımı konusunda bir çözüm bulmaya çalışacağını belirtmesi de ebeveynleri bilgilendirmenin ne kadar önemli olduğunu açıklamaktadır.

Aile toplantısının yürütülmesiyle ilgili öğretmenlerin eksikliklerinden biri de toplantı gündem içeriğinin oluşturulma şeklidir. Araştırmacı sene başında yapılan tanışma toplantısının ardından çalışma grupları dışında (henüz deney ve kontrol grupları belli olmadığı için) bir sınıfta gerçekleştirilen aile toplantısına katılmıştır. Öğretmen açılış konuşmasından sonra belirlediği gündem maddelerini açıklamakla birlikte ebeveynlere konuşmak istedikleri başka konuların olup olmadığını sormamıştır. Deney ve kontrol grubu öğretmenleri ise kasım ayında yaptıkları aile toplantısında toplantının başlangıcında gündem maddelerini ebeveynlere açıklamadıkları gibi gündem maddelerine eklemek istedikleri konular olup olmadığını sormamışlardır. Hornby

(2000) öğretmenlerin toplantı öncesinde gündeme alacakları konuları belirlemekle birlikte ebeveynlerin konuşmak istedikleri konuları gündeme ekleyebileceklerini ifade etmektedir. Toplantıda sadece öğretmenlerin belirledikleri konuların konuşulması ebeveynlerde kendilerinin duygu ve düşüncelerinin önemsenmediğini, kendi beklentilerinin dikkate alınmadığını düşünmelerine yol açabilir. Öğretmenlerin gündem maddelerini sadece kendi düşünce ve beklentileri doğrultusunda oluşturmaları, aile toplantılarını karşılıklı bilgi ve görüş alışverişinde bulunma aracı olarak değil sadece kendi istek ve beklentilerini ebeveynlere iletme aracı olarak gördüklerini düşündürmektedir. Brewer (2004) toplantıların sadece öğretmenin bilgi aktardığı, ebeveynlerin pasif şekilde onları dinlediği bir toplantı olmaması gerektiğini, iki yönlü bir iletişimin olması gerektiğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin bu tutumu, aile toplantılarına ve diğer aile katılımı etkinliklerine ebeveynlerin katılımını arttırmada çift yönlü iletişimin sahip olduğu önemin farkında olmamalarından kaynaklanabilir.

Aralık ayında gerçekleştirilen konferans sonrasında yapılması planlanan aile toplantısı için öğretmenlerin gündem oluşturmadıkları, hatta okul idaresine daha önceki aile toplantılarında yapmış oldukları bilgilendirmeyi bu defa yapmadıkları, bu bilgilendirmeyi ebeveynlerden katılım olduğu takdirde yapmayı düşündükleri de belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu tutumundan yola çıkarak aile toplantılarını önemli bulmadıkları, ebeveynlerin katılımını arttırmaya dönük bir çabalarının olmadığı ve aile toplantılarını sadece okul öncesi eğitim programının kendilerine yüklediği ve yerine getirmeleri gereken bir sorumluluk olarak değerlendirdikleri düşünülebilir.

Aile toplantısının yürütülmesiyle ilgili öğretmenlerin eksikliklerinden biri de toplantı öncesinde ebeveynleri çocuklarının gelişimi hakkında bilgilendirmek için herhangi bir hazırlık yapmamalarıdır. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin hem kasım ayında hem de aralık ayında yaptıkları aile toplantıları öncesinde çocukların çalışmalarından örnekler seçme, çocuklarla ilgili kayıtlardan notlar alma gibi hazırlıklar yapmadıkları belirlenmiştir. Brewer (2004) ile Catron ve Allen (2008), öğretmenlerin toplantı öncesinde çocuklarla ilgili gözlem notlarından, kontrol listelerinden ve görüşmelerden elde ettikleri bilgileri düzenlemeleri, çocukların çalışmalarından örnekler seçmeleri ve bu bilgilere dayanarak ebeveynleri çocuklarının akademik ilerlemeleri, zayıf ve güçlü oldukları noktalarla ilgili bilgilendirmeleri gerektiğini ifade etmektedirler. Öğretmenlerin böyle bir hazırlık yapmaması, ebeveynlerin aile toplantılarından beklentileri ile ilgili herhangi bir fikre sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Yapılan görüşmelerde bazı ebeveynlerin, öğretmenlerin çocuklarının

gelişimi ile zayıf ve güçlü oldukları alanlar hakkında kendileri sormadığı sürece bilgi vermediklerini ifade etmeleri de bu durumu desteklemektedir. Bastiani (1989, akt. Hornby, 2000) ise bu konuyla ilgili olarak ebeveynlerin aile toplantılarından, çocuklarının gelişimi ve okuldaki deneyimleri hakkında öğretmenden bilgi almak gibi beklentilerinin olduğunu ifade etmektedir.

5.1.2. Ebeveynlerin Eğitim Etkinliklerine Katılımı

Ebeveynlerin Evde Eğitim Etkinliklerine Katılımı

Kurumdaki öğretmenler değişen aralıklarla (haftada bir, iki haftada bir veya ayda bir), deney ve kontrol grubu öğretmenleri ise hemen hemen her hafta çocukların evlerine anne babalarıyla birlikte yapacakları etkinlikler göndererek ebeveynlerin evde eğitim etkinliklerine katılımlarını sağlamaya çalışmaktadırlar. Ancak bunu yaparken etkinliklerin niteliği, içeriği ve etkinliklerle ilgili ebeveynleri yönlendirme konularında bazı hatalarının olduğu belirlenmiştir. Etkinliklerin niteliği incelendiğinde çeşitli internet sitelerinden alınan, okulda kullanılmak üzere ebeveynlere aldırılan eğitim setlerinde bulunan kitaplardan alınan ve öğretmen tarafından hazırlanıp fotokopi ile çoğaltılan çalışma sayfaları şeklinde oldukları görülmüştür. Becker ve Epstein (1982) öğretmenlerin zaman zaman ebeveynlere çocuklarına okumaları için kitap gönderebileceklerini, okulda verilen eğitimi desteklemek için çocuklarının ev ödevlerine yardımcı olma ve kontrol etme, çocukla birlikte oyun oynama, okulla ilgili etkinlikler konusunda çocuklarla düşüncelerini paylaşma gibi informal etkinlikler gerçekleştirebilecekleri konusunda ebeveynleri bilgilendirebileceklerini belirtmektedir. Ayrıca Becker ve Epstein (1982) öğretmenlerin, ebeveynlerden çocuklarının eğitiminde kullanılmak üzere evde yapılan bazı etkinliklerin ses ve görüntü kayıtlarını okula göndermek gibi materyal hazırlamalarını isteyebileceklerini de söylemektedirler.

Gorter-Reu ve Anderson (1998, akt. Brewer, 2004), öğretmenlerin eve göndermek için hazırladıkları eğitim materyallerinin, kitapların, müzikle ilgili bir etkinlik kaydının çocukların öğrenmesinde çalışma sayfası veya alıştırma kitabı türündeki etkinliklerden daha etkili ve destekleyici olacağını belirtmektedir. Brewer (2004), alıştırma kitabı türündeki ödev sayfalarının aileyi sürece katmayacağını ancak çocukların okumasını dinleme, oyun oynama gibi etkinliklerin ebeveyn-çocuk etkileşimini de güçlendireceğini ifade etmektedir. Araştırmaya dahil edilen gruplardan

deney grubu öğretmeninin bir defa ebeveynlere evde çocuklarına okumaları için hikâye kitabı gönderdiği, iki defa da çocukları ile birlikte bir ürün oluşturarak okula göndermelerini isteyen, küçük kâğıtlara yazılmış not gönderdiği belirlenmiştir. Kontrol grubu öğretmeni tarafından ise ebeveynlere bu türden etkinlikler gönderilmemiştir. Ancak öğretmenler çoğunlukla çalışma sayfaları şeklinde etkinlikler gönderdikleri için, ebeveynlerle yapılan görüşmelerde deney grubu öğretmenin gönderdiği bu etkinliklerin ebeveynler tarafından evde çocuklarıyla birlikte yapılacak etkinlikler olarak değil de duyuru notu (haber mektubu) olarak algılandığı görülmüştür. Öğretmenlerin ebeveynlere evde çocuklarıyla birlikte yapmaları için sadece çalışma sayfaları şeklinde etkinlikler göndermeleri, ebeveynleri evde çocuklarının eğitimine nasıl daha etkin bir şekilde dahil edebilecekleri konusunda öğretmenlerin bilgi eksikliğinden kaynaklanabilir.

Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin ebeveynlere evde çocuklarıyla yapmaları için gönderdikleri etkinliklerin içeriği incelendiğinde, deney grubu öğretmenin ebeveynlere harf yazımı çalışmaları da gönderdiği tespit edilmiştir. Oysaki 2006 ve 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının kapsamını verirken bu etkinliğin okuma ve yazma öğretimi amacını taşımadığını açık bir şekilde vurgulamaktadır. Özellikle de 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında okuma yazmaya hazırlık çalışmaları açıklanırken programın kesinlikle okuma ya da yazma öğretmek amacını taşımadığı, programda okuma ve yazma öğretiminin olmadığı, harfleri göstermenin ve harfleri yazdırmanın da olmadığı altı çizili olarak ifade edilmiştir. Öğretmenin ebeveynlere bu çalışmaları göndermesi ebeveynlerin bu yönde taleplerinin olmasından veya öğretmenin programı yeterince doğru değerlendirememesinden kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin etkinliklerle ilgili ebeveynleri yönlendirme konusunda eksiklikleri olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin ebeveynleri bu etkinlikleri nasıl yapacakları, etkinlikleri yaparken nelere dikkat edecekleri konusunda bilgilendirmedikleri ve kendilerinin de benzer çalışmalar üretmeleri için onları cesaretlendirmedikleri gözlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin ebeveynleri evde çocuklarının eğitimine katılma konusundaki sorumluluklarının sadece eve etkinlik göndermekle sınırlı olduğu düşüncesine sahip olmalarından kaynaklanabilir. Aktaş Arnas (2011) ve Pena(2000), öğretmenlerin ebeveynleri çocuklarının eğitiminde aktif olmaları konusunda eğitmeleri ve cesaretlendirmeleri gerektiğine vurgu yapmaktadır. Aktaş Arnas (2011) öğretmenlerin haber mektubu aracılığıyla ebeveynleri evde eğitime

katılım konusunda eğitimci cesaretlendirebileceklerini ifade etmektedir. Aktaş Arnas'a (2011) göre öğretmenler haber mektubunda öncelikle çocukların okulda öğrendikleriyle ilgili ebeveynleri bilgilendirebilir, sonra onlara evde çocuklarıyla birlikte yapabilecekleri etkinlikler önerebilir veya bir proje kapsamında çocuklarıyla araştırma yapmalarını, sunum hazırlamalarını isteyebilirler. Pena(2000), öğretmenin kendilerinden yapmalarını istedikleri şeyi nasıl yapacaklarını bilmeyen ebeveynlerin bu konuda eğitilmeleri gerektiğini ifade etmektedir.

Ebeveynlerin Sınıf İçi Etkinliklere Katılımı

Kurumda sık gerçekleştirilen aile katılımı etkinliklerinden biri olan ebeveynlerin sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerine katılımlarının sağlanması sırasında da öğretmenlerin bazı eksikliklerinin ve hatalarının olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin ebeveynlerin sınıf içi etkinliklere katılımı konusundaki eksikliklerinden biri, sınıf içi etkinliklerin içeriği konusunda ebeveynleri yeterince bilgilendirmemeleridir. Ebeveynlerle yapılan görüşmelerde, bazı ebeveynlerin sınıf içi etkinliklere katılmayı istemekle birlikte ne yapacaklarını bilemedikleri ve başarılı olamayacaklarını düşündükleri için bu tür etkinliklere katılmadıkları belirlenmiştir. Eldridge (2001) ebeveynlerin çoğunlukla çocuklarının eğitimleri konusunda neler yapmaları gerektiğini, niçin yapmaları gerektiğini ve bunu nasıl yapacaklarını bilemediklerini, bu konuda öğretmenin rehberliğine ve yön göstermesine ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin ebeveynleri sınıf içi etkinliklerinin içeriği, etkinliğin nasıl gerçekleştirmeleri ve bu süreçte nelere dikkat etmeleri gerektiği gibi konularda bilgilendirmelidir. Bu bilgilendirmeyi aile toplantıları, ev ziyaretleri yaparak veya ebeveynleri okula davet ederek yapabilir. Ayrıca sınıf içi etkinliklere katılan ebeveynler olduğunda bu durum aylık bültenlerle diğer ebeveynlere de duyurulabilir, yapılan etkinlikle ilgili detaylı bilgi verilerek onların da bilgi sahibi olmaları sağlanabilir (Tezel Şahin ve Özyürek, 2010).

Öğretmenlerin sınıf içi etkinliklere ebeveynlerin katılımını sağlamak için ebeveynlere ulaşmada tercih ettikleri yolun uygun olmadığı söylenebilir. Öğretmenlere ebeveynlere sınıf içi etkinliklere katılımlarını beklediklerini aile toplantılarında dile getirdikleri görülmüştür. Ancak aile toplantılarına katılan ebeveyn sayıları (4 Kasım tarihindeki toplantıda deney grubunda 22, kontrol grubunda 13 ebeveyn) dikkate alındığında ebeveynlerin tamamına bu isteklerini iletebildikleri söylenemez. Ebeveynlerle yapılan görüşmelerde kontrol grubundan iki ebeveyn sınıf içi

etkinliklere katılmayı istemekle birlikte öğretmenin davet etmesini beklediklerini dile getirmeleri bu duruma örnek teşkil etmektedir. Yine kontrol grubunda iki ebeveynin çocuklarını bırakmaya geldikleri sırada başka bir ebeveynin sınıf içi etkinliğe katılacağını öğrendikten sonra kendilerinin de sınıf içi etkinliğe katılmak istediklerini öğretmene iletmeleri de bu durumu ortaya koyan bir diğer örnektir. Bu durum öğretmenlerin ebeveynlere ulaşmak için kullanabilecekleri stratejileri bilmemelerinden veya her bir ebeveyne ulaşmak için yeterince çaba harcamamalarından kaynaklanabilir. Nakamura (2000), öğretmenlerin ebeveynlerin eğitim sürecine katılımlarını beklemek yerine farklı stratejiler kullanarak kendisinin ebeveynlere ulaşmaya çalışmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin ebeveynleri sınıf içi etkinliklere katılmaya davet etmek için sadece aile toplantılarında bu durumdan bahsetmekle yetinmeyip her bir ebeveyne uygun olan stratejileri belirleyerek onlardan da yararlanmalıdır.

Öğretmenlerin ebeveynlerin sınıf içi etkinliklere katılımını sağlama konusundaki eksikliklerinden biri, ebeveynlerle çoğunlukla önceden görüşerek bir planlama yapmakla birlikte bazı zamanlarda, çoğunlukla da kontrol grubunda, planlama yapmadan da ebeveynlerin sınıf içi etkinliklere katılımlarına fırsat vermeleridir. Çok fazla olmamakla birlikte önceden bir planlama yapmadan ebeveynlerin sınıf içi etkinliklere katılmaları, etkinliğin verimli bir şekilde uygulanmasını engelleyeceği gibi, yaşanabilecek bazı olumsuzluklar ebeveynlerin ilerleyen zamanlarda başka etkinliklere katılımlarını da engelleyebilir. Etkinliklerin çoğunluğu planlanarak gerçekleştirilmiş olmakla birlikte, yapılan planlamalar etkinlikten en fazla bir hafta öncesinde yapılmıştır. Bu planlamalar sadece etkinliğin gerçekleştirileceği zamanın, ebeveynin ne tür bir etkinlik yapacağını ve materyallerin nasıl temin edileceğinin belirlenmesini içermektedir. Öğretmenler ebeveynleri sınıf içi etkinlikleri nasıl gerçekleştirebilecekleri, hangi yöntem ve teknikleri kullanabilecekleri, karşılaşılabilecekleri özel durumlar ve bu durumlarda ne yapabilecekleri konusunda bilgilendirmemişlerdir. Oysaki Ersoy (2003) ile Tezel Şahin ve Özyürek (2010) öğretmenlerin ebeveynler henüz planlama aşamasında iken onlarla görüşerek yapmayı düşündükleri etkinlikle ilgili görüş ve önerilerini sunmasının, uygulama öncesinde yaptıkları hazırlıkları incelemesinin, sınıfta karşılaşılabilecekleri olası sorunları ve çözüm yollarını açıklamasının önemini vurgulamaktadırlar.

Öğretmenlerin ebeveynlerin sınıf içi etkinliklere katılımını sağlama konusundaki hataları ise, ebeveynlerin aşamalı olarak değil doğrudan etkinlik hazırlayarak sınıfta

uygulamalarına izin vermeleridir. Bu durum ebeveynlerin sınıfta etkinlik gerçekleştirirken birtakım problemler yaşamalarına neden olabilir. Ebeveynlerin sınıf içi etkinliklere katılımları sırasında yapılan gözlemlerde bu duruma örnek olacak bir olay yaşandığı belirlenmiştir. Deney grubunda bir ebeveyn (D16) hikâye okuma sonrasında çocuklara sorular sormak istemiş ancak çocukların ilgisi dağılmış ve ebeveyn ne yapacağını bilememiştir. Bu durumda ebeveynin çocuklara soru sorması için öğretmene ricada bulunduğu görülmüştür. Alanyazında ebeveynlerin sınıf içi etkinliklere katılımının sınıfı ve uygulanan program etkinliklerini gözleme, evde ve okulda eğitim materyali hazırlama, dosyalama, kayıt tutma, tamir, gezi ve diğer etkinliklerde öğretmene yardımcı olma ve meslekleri veya yetenekleriyle ilgili konularda etkinlik düzenleyerek çocuklarla birlikte paylaşma şeklinde aşamalı olarak gerçekleştirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2000; Ersoy, 2003; MEB, 2006; Temel, Aksoy, Kurtulmuş, 2010).

Ebeveynlerinin sınıf içi etkinliklere katılımının sınıf içinde gözlem ile başlayıp bir etkinlik planlayıp uygulamaya doğru aşamalı olarak gerçekleştirilmesi, sınıftaki çocuklar ve program hakkında bilgi sahibi olmaları, öğretmenin uygulamaları sırasında öğretim yöntem ve tekniklerini öğrenmesi, sınıfta yaşanabilecek problem durumlar ve bunların çözümüne ilişkin deneyim elde etmeleri açısından önemlidir. Ayrıca Brewer (2004) ebeveynlerin sınıf içi etkinliklere katılımlarını sağlamak için onların sınıf ortamında kendilerini rahat ve güvende hissetmelerinin önemini belirtmektedir. Ebeveynlerin sınıf içi etkinliklere aşamalı olarak katılmaları bu açıdan da katkı sağlayacaktır. Alanyazında bazı ebeveynlerin nasıl katkıda bulunacaklarını veya kendilerinden ne beklenildiğini bilmedikleri için sınıf içi etkinliklere katılmada isteksiz olabildikleri ifade edilmektedir (Catron ve Allen, 2008; Weinstein ve Mignano, 1993). Ebeveynlerin sınıf içi etkinliklere aşamalı olarak katılımlarının sağlanması, kendilerinden beklenenler ve yeterlilikleri konusunda ebeveynlerde farkındalık yaratacaktır.

Ebeveynlerin Sınıf Dışı Etkinliklere Katılımı

Kurumda uygulanan aile katılımı etkinliklerinden bir diğeri olan ebeveynlerin sınıf dışı eğitim etkinliklerine katılımında da öğretmenlerin bazı eksiklikleri ve hataları vardır. Kurumda ebeveynlerin sınıf dışı eğitim etkinliklerine katılımı sınıftaki tüm çocuklarla birlikte bir çocuğun evine ziyarete gitme, tiyatro ve sinemaya gitme, okul

genelinde uygulanan bir proje kapsamında okul dışında çeşitli etkinlikler yapma şeklinde gerçekleştirilmektedir. Öğretmenlerin bu etkinliklerin uygulanmasındaki en büyük eksiklikleri, ebeveynleri sınıf dışı etkinlikler konusunda sadece bilgilendirmekle yetinip onları etkinliklere katılmaları için davet etmemeleridir. Kurumdaki öğretmenlerden biri okulda uygulanan proje kapsamında sınıfındaki çocuklarla birlikte baraj gölü kenarında çöp toplama etkinliği gerçekleştirmiştir. Öğretmen ebeveynlere bu etkinliğe katılmaları konusunda herhangi bir davet yapmamış, sadece etkinlikle ilgili ebeveynlere bilgilendirme notu göndermiştir. Etkinliğe katılmak isteyen ebeveynler öğretmenle iletişime geçerek etkinlikte yer almışlardır. Yine okuldaki tüm sınıfların tiyatro oyununa gittiği bir gün kontrol grubundan iki ebeveyn öğretmenin daveti olmaksızın etkinliğe katılmak istediklerini öğretmene söyleyerek çocuklarla birlikte tiyatro oyununa gitmişlerdir. Deney ve kontrol grubundan beş ebeveyn de farklı zamanlarda sınıftaki tüm çocuklarla öğretmenin bir çocuğun evine gerçekleştirdikleri ev ziyaretlerine öğretmenin daveti olmaksızın ev sahibi ebeveynlerle ve öğretmenle görüşerek katılmışlardır. Bu örnek olaylardan yola çıkarak, ebeveynlerin sınıf dışı etkinliklere katılım konusunda istekli oldukları, ancak öğretmenlerin bu konuda ebeveynler kadar istekli olmadıkları söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin sınıf dışı etkinliklere ebeveynlerin katılımı konusundaki tanımlamalarının da hatalı olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin çoğunlukla sınıf dışı etkinliklere ebeveynlerin katılımını sınıftaki tüm çocuklarla öğretmenin bir çocuğun evine gerçekleştirdikleri ev ziyaretleri şeklinde sağladıkları, bu ziyaretleri de çocukların doğum gününü kutlama amaçlı gerçekleştirdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin bu tür sınıf dışı etkinliklerin ev ziyareti olmadığını bildikleri halde ev ziyareti olarak isimlendirdikleri, bu nedenle ebeveynlerin de bu etkinlikleri ev ziyareti olarak algıladıkları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin sınıf dışı etkinliklere ebeveynlerin katılımını sağlamadaki eksikliklerinin ise gerçekleştirdikleri sınıf dışı etkinliklerin türü konusundaki sınırlılık olduğu belirlenmiştir. Araştırma süresince her iki öğretmenin de sadece sınıflarındaki çocukların evine diğer çocuklarla birlikte ziyaret gerçekleştirdikleri, ek olarak kontrol grubunda iki ebeveynin okul tarafından düzenlenen tiyatro oyununa gitme etkinliğine kendi istekleri doğrultusunda katıldıkları, öğretmenlerin sınıf dışı etkinlikler kapsamında hiç alan gezisi gibi etkinlikler düzenlemediği saptanmıştır. Bu durum öğretmenlerin sınıf dışı etkinliklerin kapsamı, ebeveynlerin sınıf dışı etkinliklere katılımının çocukların gelişim alanlarına etkisi, ebeveyn-öğretmen ve/veya okul-aile

iletişimi ve işbirliğini sağlama açısından önemi gibi konularda bilgi eksikliğinden kaynaklanabilir. Oysaki öğretmenlerin çeşitli mekânlara düzenleyeceği alan gezilerine ebeveynlerin katılımını sağlaması, hem çocukların gezi sırasında güvenliğini ve denetimini sağlama konusunda ebeveynlerin öğretmene yardımcı olması, hem de ebeveynlerin kendilerini çocuklarının eğitim sürecinde öğretmenin yardımcısı olarak görmeleri açısından oldukça önemlidir. Ayrıca ebeveynler sınıf dışı etkinliklere katıldıklarında, etkinlik sürecinde yaptıkları gözlemler sonucunda edindikleri bilgileri okul dışı ortamlarda çocuklarıyla birlikteyken karşılaştıkları informal öğrenme deneyimlerinde kullanabilirler. Ek olarak öğretmenler ebeveynlerin işyerlerine de alan gezileri düzenleyerek sınıf dışı etkinlikler gerçekleştirebilirler. Böylece ebeveynler mesleklerini ve çalıştıkları yerleri çocuklara tanıtarak çocukların eğitim sürecine aktif olarak katılımda bulunabilirler. Bu durumun, çocukların eğitim sürecine nasıl katkıda bulunabileceklerini veya kendilerinden ne beklenildiğini bilmedikleri için eğitim etkinliklerine katılmada isteksiz olan ebeveynlerin bilinçlenmelerini sağlayacağı ve eğitim etkinliklerine katılma konusundaki cesaretini de arttıracığı düşünülmektedir.

5.1.3.Aile Eğitim Etkinlikleri

Kurumda uygulanan tek aile eğitimi etkinliği olan konferansın planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecinde de öğretmenlerin bazı eksiklikleri olduğu belirlenmiştir. Konferansın planlanması sürecinde sadece konunun belirlenmesinde öğretmenler sorumluluk almış, konferansı verecek olan uzman ile görüşmeleri okul yönetimi yapmış ve konferans tarihini de okul yönetimi belirlemiştir. Öğretmenler sene başında yapılan aile toplantısında ebeveynlere verdikleri ihtiyaç belirleme formlarını inceleyerek konferans konusuna karar vermişlerdir. Ancak ihtiyaç belirleme formunda ebeveynlerden uygun oldukları gün ve zaman dilimlerini, çocukların bakım ihtiyacının karşılanmasını isteyip istemediklerini belirtmeleri istenmemiştir. Ersoy (2003) ve KSDE (1991) ihtiyaç belirleme formunda ebeveynlerin uygun oldukları gün ve zaman dilimlerini, çocukların bakım ihtiyacının karşılanmasını isteyip istemediklerini belirtecekleri bir bölümün olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ebeveynlerin bu konuda görüşlerinin alınması, ebeveynlere konferansa katılımlarının okul ve öğretmenler için önemli olduğu mesajını iletmek açısından önemlidir. Öğretmenlerin bu konularda ebeveynlerin görüşlerini almaması, öğretmenlerin ebeveynlerin çoğunluğunun katılımını sağlamak düşüncesinde olmadıklarını, ebeveynlerin bu tür etkinliklere

katılımlarının önündeki engeller konusunda fikir sahibi olmadıklarını veya fikirleri varsa da bunları dikkate almadıklarını düşündürmektedir.

Konferansın ebeveynlere duyurulması sırasında da duyurunun içeriği, duyuru amacıyla kullanılan materyalin fiziksel özellikleri ve duyurunun yapıldığı zaman gibi konularda öğretmenlerin bazı hatalı uygulamalarının olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin hazırladıkları konferans duyuru notunun sadece konferansın konusu, konferansı kimin vereceği, nerede, ne zaman yapılacağı ile ilgili bilgileri içerdiği görülmüştür. Duyuru notunda ebeveynlerin ilgisini çekecek ve katılımlarını arttırmaya yardım edecek ifadelerin ve çocuk bakımı ihtiyaçlarının karşılanacağına dair bir bilgilendirmenin olmadığı belirlenmiştir. Ersoy (2003), konferans duyurusunda “Arzu ediyor musunuz? Merak ediyor musunuz?” gibi ifadeler yer aldığı ebeveynlerin dikkatinin konuya çekilebileceğini, bu tür ifadelerin ebeveynlerin konferansa katılma kararlarında etkili olabileceğini vurgulamaktadır. Aktaş Arnas, (2011) ise, ebeveynlerin aile toplantıları, konferans gibi aile katılımı etkinliklerine katılmama nedenlerinden birinin çocukların bu tür etkinlikler sırasındaki bakım sorunu olduğunu ifade ederek, ebeveynlerin katılımını arttırmak için okulun ebeveynlerin bu sorununa çözüm bulması gerektiğini dile getirmektedir. Aktaş Arnas (2011) okulun bir sınıfının bu amaçla ayarlanabileceğini ve bir öğretmenin çocuklarla ilgilenmesi için görevlendirilebileceğini belirtmiştir. Okul yönetimi bir ebeveynin konferans öncesinde bu yönde bir talepte bulunması sonucu böyle bir çözümü uygulamaya koymakla birlikte, bu durum konferans duyurusunda belirtilmemiş ve ebeveynler bu durumdan haberdar olmadığı için bazı ebeveynler çocuklarını bırakacak yer olmadığı için konferansa katılmamıştır. Özellikle deney (5 ebeveyn) ve kontrol (2 ebeveyn) gruplarında konferansa katılan ebeveyn sayısının azlığında bu durumun etkili olma olasılığı söz konusudur. Deney grubundan bir ebeveynin (D1) bu yönde görüş bildirmesi de bu olasılığı güçlendirmektedir.

Öğretmenler konferansın duyurulmasında davetiyeden ziyade duyuru notu diyebileceğimiz bir yazılı materyal ve afiş kullanmayı tercih etmişlerdir. Duyuru notlarının A4 boyutunda renkli kâğıtlara ikişer adet basılıp, kâğıtlar ikiye bölünerek hazırlandığı belirlenmiştir. Ebeveynlere gönderilmesi sırasında bir zarfa konmadan çocukların çantasına yerleştirildiği veya okula gelen ebeveynlere verildiği görülmüştür. Bu durum konferans için yapılan duyurunun ebeveynler tarafından her zaman gönderilen duyuru notlarıyla aynı kategoride değerlendirilmesine, önemsenmemesine ve hatta okunmamasına neden olabilir. Ersoy (2003), konferansın duyurulması amacıyla

davetiye gönderilmesi gerektiğini, davetiyenin her bir ebeveynin eline geçtiğinden emin olunması gerektiğini ifade etmektedir. Öğretmenler konferans için bir davetiye hazırlamadıkları gibi, duyuru notlarının ebeveynlerin hepsine ulaştırılmasında da yetersiz kalmış olabilirler. Çünkü çocukların çantasına konanduyuru notları ebeveynler tarafından fark edilmeyebilir veya okunmayabilir.

Konferansın duyurulması ile ilgili diğer bir sorun, duyurunun yapılma zamanıdır. Öğretmenlerin konferansla ilgili duyuruyu konferanstan beş gün önce yaptıkları belirlenmiştir. Duyurunun yapılmasında bu kadar geç kalınması ebeveynler tarafından katılımın az olmasında etkili olabilir. Hornby (2000) aile toplantılarının en az iki hafta öncesinden ebeveynlere bir davetiye ile bildirilmesi ve toplantıya birkaç gün kala bir hatırlatma yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Bu düşüncenin konferans için de geçerli olduğu kabul edilebilir. Aile toplantıları ile ilgili tartışmada belirtildiği gibi, konferansa katılan ebeveyn sayısının azlığı (yaklaşık 70) ve okuldaki çocuk sayısı (yaklaşık 220-230 arası) dikkate alındığında, daha fazla ebeveynin bu tür etkinliklere katılması açısından erken bilgilendirmenin önemli olduğu ifade edilebilir.

Hornby (2000) ve Keyes (2008) günümüzde aile yapısında ve ebeveynlerin rollerinde birtakım değişikliklerin olduğunu ve bu değişimlerin aile katılımının önünde engel olabileceğini belirtmektedirler. Geniş aileden çekirdek aileye veya tek ebeveynli ailelere doğru bir değişim olması sonucunda ebeveynlerin hafta sonu okulda etkinliklere katılmak için çocuklarını bırakacakları kimselerinin olmaması, bu konuda bir çözüm bulabilmeleri için çok daha önceden bir bilgilendirme yapılmasını gerekli kılmaktadır. Ayrıca her iki ebeveynin çalıştığı ailelerin sayısının artması, ebeveynlerin değişken (vardiya veya nöbet usulü gibi) zamanlı veya uzun süreli çalışma saatlerine sahip olmaları, bu ebeveynlerin gelecek birkaç haftalarının önceden planlanmış olmasına neden olabilmektedir. Bazı ebeveynler yoğun iş temposuna sahip olabilirler ve zaman zaman hafta sonları da çalışmak zorunda kalabilirler. Böyle durumlarda ebeveynlerin okuldaki etkinliklere katılabilmek için zamanlarını ayarlayabilmeleri, çalışma saatlerinde değişiklikler yapabilmeleri için konferans, aile toplantısı gibi etkinliklerin en az iki hafta öncesinden ebeveynlere duyurulması büyük önem taşımaktadır.

Konferansın yürütülmesi sırasında öğretmenlerin ebeveynleri karşılama ve konferans süresince hem konferansa hem de ebeveynlere karşı tutum ve davranışlarında hatalı bir yaklaşım sergiledikleri söylenebilir. Öğretmenler konferansın başlama saatinden önce okulda bulunmalarına rağmen, konferans için okula gelen ebeveynleri karşılamak yerine öğretmenler odasında beklemeyi tercih etmiş, ebeveynleri okulda

görevli personeller karşılaşmışlardır. Carlisle vd. (2005), öğretmenlerin okuldaki etkinliklere katılmak için gelen ebeveynleri memnuniyetle karşılamalarının ebeveynlerin bu tür etkinliklere katılımını arttıracaklarını belirtmektedirler. Catron ve Allen (2008), öğretmenlerin konferansa gelen ebeveynleri karşılamak ve onlarla selamlaşmak için özel çaba harcamalarını önermektedirler. Öğretmenlerin aksine bir yaklaşım sergilemeleri, ebeveynlerin öğretmenlerin kendilerini değerli ve önemli bulmadıklarını, okula gelmelerinden memnun olmadıklarını hissetmelerine neden olabilir. Öğretmenlerin böyle bir yaklaşım sergilemeleri, bu konudaki eğitim ve bilgi eksikliğinden kaynaklanabileceği gibi, ebeveynlerin duygu ve düşüncelerine karşı duyarsız kalmalarından veya sorumluluklarının sadece çocukları eğitmekle sınırlı olduğu anlayışına sahip olmalarından da kaynaklanabilir.

Konferans süresince öğretmenlerin konferansa ilgi göstermeyip ebeveynlerle birlikte konferansı dinlemek yerine öğretmenler odasında konferansın sona ermesini beklemeleri de ebeveynlerde bir takım olumsuz duygu ve düşüncelere neden olabilir. Öğretmenlerin bu şekilde davranması, ebeveynlerde öğretmenlerin kendilerini konferansta ele alınan konuda yeterince bilgi sahibi olarak görürken ebeveynleri eğitilmeleri gereken cahil kişiler olarak değerlendirdikleri şeklinde bir düşünceye yol açabilir. Aynı zamanda öğretmenlerin kendini geliştirme konusunda isteksiz, var olan bilgileri ile yetinen, ebeveynlere ve ebeveynlerin ilgilerine karşı kayıtsız kişiler olduğunu düşünmelerine neden olabilir. Öğretmenler konferansa ilgi göstermemekle, var olan bilgilerini tazeleme, unuttukları konuları hatırlama ve alanıyla ilgili yeni gelişmeleri, yeni yaklaşımları öğrenme fırsatını kaçırmış olabilirler. Ebeveynler okul yılı boyunca çeşitli konularda, çocuklarıyla veya aile içinde yaşadıkları sorunlarla ilgili öğretmenlere danışabilmektedirler. Öğretmenlerin ebeveynlere sağlıklı ve tatmin edici danışmanlık yapabilmelerinde bu tür konferanslarda edindikleri bilgilerin önemli katkıları olacaktır. Bu durum ebeveynlerin öğretmene ve öğretmenin bilgisine güven duymalarını ve önerilerini ciddiye almalarını sağlayacaktır.

Konferans sonrasında öğretmenlerin ebeveynlerden konferansı değerlendirmelerini istemedikleri de belirlenmiştir. Catron ve Allen (2008), konferans sonrasında öğretmenlerin yazılı veya sözel olarak ebeveynlerden konferansı değerlendirmelerini isteyebileceklerini ve bu değerlendirmelerden elde ettikleri bilgileri daha sonraki konferansları planlamada ve düzenlemede kullanabileceklerini ifade etmektedir. Ebeveynlerin değerlendirmeleri, konferanstan ne beklediklerini, beklentilerini ne kadarının karşılandığını, nelerin eksik kaldığını ve eksikliklerin

giderilmesi konusunda ebeveynlerin neler önerebileceklerini öğrenmek açısından oldukça yararlı olabilir. Sonraki konferansların düzenlenmesinde bu konulara dikkat edilmesi, ebeveynlerde görüş ve düşüncelerine değer verildiği düşüncesine yol açarak daha fazla ebeveynin katılımını sağlayacaktır.

5.1.4. Çalışma Saatleri Dışında Gerçekleştirilebilecek Etkinlikler

Kurumda uygulanan aile katılımı etkinliklerinden biri olan ev ziyaretinin sadece bir öğretmen tarafından gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Bu durum ev ziyaretlerinin önemini ve sağladığı yararların öğretmenler tarafından yeterince bilinmemesinden veya öğretmenlerin çalışma saatleri dışında aile katılımı etkinliklerine zaman ayırmak istememelerinden kaynaklanabilir. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin bazı aile katılımı etkinliklerini uygulamak istemekle birlikte yeterince zamanları olmadığı için uygulayamadıkları yönündeki ifadeleri de bu düşünceyi destekleyebilir.

5.1.5. Ebeveynlerin Yönetim ve Karar Verme Sürecine Katılımı

Okul yönetiminin ve öğretmenlerin ebeveynlerin yönetim ve karar verme sürecine katılımlarına sıcak bakmadığı belirlenmiştir. Dönem başında yapılan tanışma toplantısının ardından her öğretmen kendi sınıfındaki çocukların ebeveynleriyle veli toplantısı gerçekleştirmiştir. Araştırmacının katıldığı toplantıda öğretmen ebeveynlere çocuklar için bir eğitim seti belirlediğini söylemiş ve sonraki hafta içerisinde bu setlerin alınmasını istemiştir. Ayrıca okul yönetimi çocuklar için ara öğünlerde değişiklik yapmış ancak bu konuda ebeveynlerin görüşlerini almamış ve herhangi bir bilgilendirme de yapmamıştır. Ebeveynlerle yapılan görüşmelerde kontrol grubundan bir ebeveynin öğlenci gruplarda verilen ara öğün uygulamasına ilişkin yapılan değişikliklerle ilgili okul yönetiminin toplantı yaparak ebeveynleri bilgilendirmesini ve görüşlerinin alınmasını istediğine yönelik ifadeleri bu durumu açıkça ortaya koymaktadır. Deney grubu öğretmeni de daha önce yürürlükte olan “oyuncak günü” uygulamasını kaldırmış ve ebeveynleri bu değişiklik konusunda bilgilendirmemiştir. Ebeveynlerden biri bu durumla ilgili olarak öğretmen tarafından bilgilendirilmeyi beklediğini belirtmiştir. Bu bulgulardan okul yönetiminin ve öğretmenlerin ebeveynleri idari ve eğitim etkinlikleri ile ilgili konularda yönetim ve karar verme sürecine dahil etmedikleri gibi bu süreçte alınan her karar ve sonucunda yapılan değişikliklerle ilgili olarak ebeveynleri bilgilendirmedikleri de anlaşılmaktadır.

Okul yönetiminin okul bütçesinin kullanımını ilgilendiren bir konuda karar alırken ebeveynlerin görüşlerine başvurmayı, önerilerini almayı tercih etmediği, öğretmenlerin eğitim materyallerinin seçimi ve sınıf içindeki uygulamalarda yapılacak değişikliklerle ilgili olarak ebeveynlerin görüş ve önerilerini almadıkları gibi yeterli bilgilendirmeyi yapmadıkları görülmektedir. Cotton ve Wikelund (1989), yaptıkları literatür taraması sonucunda yöneticilerin okul bütçesinin kullanımı gibi idari alanlarda ve öğretim materyallerinin seçimi gibi konularda ebeveynlerin karar verme sürecine katılımını yeterli eğitime sahip olmadıkları için uygun bulmadıklarını ortaya koymuşlardır.

Pena (2000), ebeveynlerin karar verme sürecine katılımının diğer ebeveyn katılımı türlerine göre daha fazla gerginlik yarattığını ve yöneticilerin ebeveynlerin karar verme sürecine katılımını çok tercih etmediğini belirtmiştir. Henderson (1988), Rich (1987) ve Wissbrun ve Eckart (1992) ise birçok okulda ebeveynlerin karar verme sürecine katılımının teşvik edilmediğini ve ebeveynler adına kararları okul yönetim kurulu üyelerinin ve yöneticilerin aldığını ifade etmişlerdir (akt. Pena, 2000). Ebeveynler karar verme sürecinde yer almadıklarında veya alınan kararlardan haberdar olmadıklarında okulla ilgili konularda aldıkları kararlarda nesnel davranamayabilirler (Becher, 1984, akt. Temel vd., 2010). Okul yönetiminin ebeveynleri yakından ilgilendiren konularda onlara danışmadan, onların görüşlerini almadan kararlar almaları ve ebeveynlerin bu kararlara uymalarını beklemeleri, okulun kendilerine değer vermediği, önemsemediği gibi olumsuz duygu ve düşünceler geliştirmelerine yol açabilir. Bu durum okul-aile işbirliğinin ve aile katılımının önünde bir engel oluşturabilir.

5.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğretmenlerinin Aile Katılımı Etkinliklerini Nasıl Gerçekleştirdiklerine İlişkin Tartışma

Öğretmenlerin aile katılımı etkinliklerini nasıl gerçekleştirdiklerine ilişkin bulgular “Araştırmanın Yürütüldüğü Okul Öncesi Eğitim Kurumunda Aile Katılımı Etkinliklerinin Nasıl Uygulandığına İlişkin Tartışma” başlığı altında tartışılmıştır. Bu nedenle burada öğretmenlerin aile katılımı etkinliklerini nasıl değerlendirdikleri ve aile katılımına ilişkin ebeveynlerle yaşadıkları sorunlar ve sorunları nasıl çözdüklerine ilişkin bulgular tartışılmıştır.

5.2.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğretmenlerinin Aile Katılımı Etkinliklerini Nasıl Değerlendirdiklerine İlişkin Tartışma

Deney ve kontrol grubu öğretmenleriyle yapılan görüşmeler ve gözlemler sonucunda öğretmenlerin aile katılımı etkinliklerini ebeveynlerin eğitim etkinliklerine katılımı kategorisinde, ebeveynlerin evde çocuğun eğitimine katılımı ve sınıf içi etkinliklere katılımı olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin düzenledikleri aile toplantısında ebeveynleri aile katılımı etkinlikleriyle ilgili bilgilendirirken sadece ebeveynlerin evde çocukların eğitimine katılmalarına ve sınıf içi etkinliklere katılmalarına vurgu yapmaları bu belirlemede rol oynamıştır. Öğretmenlerin aile katılımı etkinlikleri ile ilgili memnuniyet durumlarını sadece bu iki etkinliği ölçüt olarak ve ebeveynlerin katıldıkları diğer aile katılımı etkinliklerini göz ardı ederek değerlendirmelerinde bu bulguya ulaşmada etkili olmuştur. Ayrıca bu bulguya ulaşmada, öğretmenlerin aile katılımı etkinlikleri arasında çoğunlukla iletişim etkinliklerini tercih etmeleri, bu etkinliklerden bazılarının (telefon görüşmeleri, okula geliş gidiş saatlerinde yapılan görüşmeler gibi) genellikle ebeveynlerin tercihi ve girişimiyle gerçekleşmesi de etkili olmuştur. Bunun yanı sıra ebeveynlerin eğitime yönelik etkinliklerin çok az gerçekleştirilmesi, bu etkinliklerde de öğretmenlerin değil okul dışından uzman kişilerin sorumluluk üstlenmesi ve öğretmenlerin hiç ev ziyaretleri yapmaması da etkili olmuştur.

Öğretmenlerin bu değerlendirmeleri, aile katılımı etkinliklerinin doğrudan ve dolaylı katkıları hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarından kaynaklanabilir. Öğretmenler aile katılımı etkinlikleri arasında sadece bu iki etkinliğin çocukların akademik becerileri üzerinde doğrudan etkili olacağı yönünde bir düşünceye sahip olabilirler. Öğretmenler ebeveynlerin evde eğitim etkinliklerine katılımını sağlamak için hazırladıkları ve ebeveynlere gönderdikleri etkinliklerde çocukların özellikle de bilişsel gelişim alanında belirli kazanımlar elde etmesini amaçlamaktadırlar. Ebeveynlerin katıldığı sınıf içi etkinliklerde de ebeveynler öğretmene danışarak etkinlik hazırladıkları için, öğretmenler aynı şekilde bu etkinlikler sırasında veya sonunda çocukların bir takım kazanımlar sağlamasını amaçlamaktadırlar. Aynı zamanda bu etkinliklerde somut olarak ortaya çıkan bir ürün olması ve etkinliklerin gözlenebilir olması da öğretmenlerin bu değerlendirmelerinde etkili olabilir.

Sınıf dışı etkinliklere katılım da ebeveynlerin çocuğun eğitime katıldığı etkinliklerden biri olmasına rağmen, deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin

gerçekleştirdiği sınıf dışı etkinlikler sosyal organizasyon niteliğinde, belirli akademik kazanımlara ulaşma amacı taşımayan etkinlikler olduğu için, öğretmenler bu tür etkinlikleri aile katılımı etkinlikleri kapsamında değerlendirmemiş olabilirler. Kaldı ki öğretmenler gerçekleştirdikleri sınıf dışı etkinliklere ebeveynleri davet etmemişler, bu etkinliklerden haberdar olan ebeveynler kendi istekleri doğrultusunda katılmışlardır.

5.2.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğretmenlerinin Aile Katılımına İlişkin Ebeveynlerle Yaşadıkları Sorunlar ve Sorunları Nasıl Çözdüklerine İlişkin Tartışma

Öğretmenlerin aile katılımı açısından ebeveynlerle herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmelerine rağmen yapılan görüşme ve gözlemler sonucunda, öğretmenlerin aile katılımı açısından ebeveynlerle etkinliklerin planlanması ve uygulanması ile ilgili yaşadıkları bazı durumların sorun olarak ele alınabileceği görülmüştür. Öğretmenlerin aile katılımı açısından ebeveynlerle yaşadıkları sorunların; ebeveynlerin öğretmenle planlama yapmadan sınıf içi etkinliğe katılmak istemeleri, öğretmenin sınıf içi etkinliğe katılmaları yönündeki davetine ebeveynlerin karşılık vermemeleri, öğretmenin eve gönderdiği etkinliklerle ilgili istediği dönütlerin verilmemesi ve ebeveynin öğretmenle birlikte planladıkları sınıf içi etkinliğe katılmaması olduğu belirlenmiştir. Ancak öğretmenler bu durumları sorun olarak değerlendirmedikleri için herhangi bir çözüm çabası içine de girmedikleri görülmüştür.

Ebeveynlerin öğretmenle planlama yapmadan sınıf içi etkinliğe katılmak istemeleri, her ne kadar öğretmenler bunu bir sorun olarak algılamasa da, sınıfta bazı problemlerin yaşanmasına neden olabilir. Çocuklar daha önceden böyle bir katılımın gerçekleşeceğini bilmedikleri için sınıfta bir yabancıya bulunmasından rahatsız olabilirler, her zamankinden farklı davranışlar sergileyebilirler veya etkinliğe katılmak istemeyebilirler. Ayrıca çocukların bu tür davranışlar sergilemeleri ebeveynlerin kendilerini kötü hissetmelerine ve ilerleyen süreçlerde tekrar katılımında bulunma konusunda isteksiz olmalarına neden olabilir. Öğretmen açısından da birtakım olumsuzluklar yaşanabilir. Öğretmen de sınıfta bir ebeveyn bulunması nedeniyle çocukların bu tarz davranışlarına nasıl tepki vermesi gerektiği konusunda kararsız kalabilir, ebeveyn öğretmeni sınıf yönetimi becerileri açısından yetersiz olarak değerlendirebilir. Bazı zamanlarda da ebeveynler sınırlarını aşabilir, öğretmenin işine müdahale edebilir. Dolayısıyla öğretmenin bu istekleri kabul etmemesi, ebeveynlerin

neden planlama yapmadan sınıf içi etkinliklere katılmak istediklerini öğrenmesi ve alternatif katılım etkinlikleri önermesi daha uygun olacaktır.

Ebeveynlerin öğretmenlerin sınıf içi etkinliğe katılmaları yönündeki davetine karşılık vermemeleri, eve gönderilen etkinlikle ilgili istenen dönütleri vermemeleri ve ebeveynlerin öğretmenle birlikte planladıkları sınıf içi etkinliğe katılmaması durumunda öğretmenlerin bu durumların nedenlerini öğrenmesi beklenen davranış biçimidir. Öğretmenlerin böyle bir çaba içine girmemeleri, aile katılımı etkinliklerini nasıl uygulanabileceği, aile katılımının nasıl artırılabilirliği ve ebeveynlerin katılımını engelleyen durumların neler olduğu konusunda bilgi eksikliklerinin olduğunu ve ebeveynlerini yeterince tanımadıklarını akla getirmektedir. Becker ve Epstein (1982), çoğu öğretmenin kendilerine en çok yardımcı dokunacak aile katılımı programlarını nasıl başlatılacağını ve başarıyla yürütüleceğini bilmediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca ebeveynlerin sınıf içi etkinliklere katılımının dışında diğer aile katılımı etkinliklerinin de çocukların gelişiminde ve ilerlemesinde değerli olduğu, her ebeveynin sınıf içi etkinliğe katılmasının zorunlu olmadığı anlayışına sahip olmadıkları ifade edilebilir.

KSDE (1991), öğretmenlerin aile katılım programı oluşturmaları ve her aileye, ebeveyne tercihinine göre farklı katılım etkinlikleri sunabilmeleri gerektiğini, ebeveynlerin katılım düzeylerine odaklanarak programdan nasıl faydalanabileceklerini ve programa nasıl katılabileceklerini belirlemeleri gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca öğretmenlerin aile katılımını arttırmak için ebeveynlerle empati geliştirmeleri de gerekmektedir. Öğretmenlerin yapılan görüşmelerde ebeveynlerin katılımını bekledikleri ancak bunun gerçekleşmediği zamanlarda ebeveynleri “ilgisiz” olarak nitelendikleri, bu durumun gerçek nedenini araştırmak yerine “dönem sonu geldiği için olabilir” gibi olasılıklar üzerinden yorumda buldukları belirlenmiştir. Öğretmenler ebeveynlerin de bir aile ve iş hayatı olduğunu, onların da insan olarak bazı istek, ihtiyaç ve zorunluluklarının olduğunu, çocukları için her şeyi yapmaya hazır olduklarını düşünerek değerlendirme yapmalı, birkaç etkinliğe katılmadıkları için onlara “ilgisiz” oldukları şeklinde önyargı ile yaklaşmamalı ve çözüm önerileri geliştirmeye çalışmalıdır. Kaldı ki ebeveynlerle yapılan görüşmelerde, ebeveynlerin katılımlarının önünde çalışma koşulları, küçük çocuklarının olması gibi bazı engellerinin olduğu da belirlenmiştir. Finders ve Lewis (1994, akt. Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010), eğitimcilerin, ailelerin okula gelememelerini ilgisizlik olarak değerlendirmek yerine, onların çocuklarının eğitimine katılımlarını engelleyen durumları anlamaya çalışmaları gerektiğini ifade etmektedir.

Ebeveynlerin katılımının beklendiği ancak katılımın gerçekleşmediği zamanlarda kontrol grubu öğretmeninin ebeveynlerle doğrudan iletişime geçmek yerine, birileri aracılığıyla haber göndermeyi tercih ettiği belirlenmiştir. Oysaki çocukların okula kayıt formlarında ebeveynlere ait iletişim bilgileri bulunmaktadır. Öğretmen telefonla arayarak veya ev ziyareti yaparak bu ebeveynlerle iletişime geçebilir, böylece ebeveynlere onları önemseydiği ve katılımlarını beklediği mesajını verebilirdi. Nakamura (2000), 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. Öğretmenlerin yaşadıkları bu sorunlar karşısında ilgisiz ve kayıtsız kalmaları, aile katılımını artırma konusunda çaba göstermemeleri, aile katılımı konusunda eğitim ve bilgi eksikliğine ve ebeveynlerle ilgili önyargılara sahip olmalarından ve etkili iletişim becerilerine sahip olmamalarından kaynaklanabilir.

5.3. Ebeveynlerin Aile Katılımı Etkinliklerini Nasıl Gerçekleştirdiklerine İlişkin Tartışma

Bu başlık altında ebeveynlerin aile katılımı etkinliklerine katılma durumları, ebeveynlerin aile katılımı etkinliklerini nasıl değerlendirdikleri ve aile katılımı açısından öğretmenlerle yaşadıkları sorunlar ve sorunları nasıl çözdüklerine ilişkin bulgular tartışılmıştır.

5.3.1. Ebeveynlerin Aile Katılımı Etkinliklerine Katılma Durumlarına İlişkin Tartışma

Ebeveynlerin katılmayı en çok tercih ettikleri aile katılımı etkinliklerinin aile iletişim etkinlikleri (okula geliş gidiş saatlerinde yapılan görüşmeler, bülten tahtası, bülten ve duyuru notu) ve ebeveynlerin eğitim etkinliklerine katılımı olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin en çok tercih ettikleri aile katılımı etkinliklerinin iletişim etkinlikleri olması, ebeveynlerin okul ve öğretmenle iletişime kurmaya açık ve hazır olduklarının bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Ebeveynlerin okula geliş gidiş saatlerinde öğretmenle kısa görüşmeler yapmaları, bülten tahtasını incelemeleri ve eve gönderilen duyuru notlarını ve bültenleri okumaları, çocuklarının gelişimi ve okulda neler yaptıkları, okulda yaşanan olaylar ve yapılan etkinliklerle ilgili bilgi sahibi olmalarını sağlayacaktır. Bu aynı zamanda okulda

uygulanan eğitim programı hakkında bilgi sahibi olmaları anlamına da gelmektedir ve okuldaki eğitimin devamının evde de sağlanması ve okul ile aile arasında çocuğun davranışları ve eğitimi açısından tutarlılığın olması yönünden oldukça önemlidir (Aktaş Arnas, 2002b). Kuşin (1991) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin ebeveynleri program hakkında bilgilendirmek için okula geliş gidiş saatlerindeki kısa karşılaşmaları tercih ettikleri bulunmuştur.

Ebeveynlerin katılmayı en çok tercih ettikleri aile katılım etkinliklerinden birinin de çocukların eğitim etkinliklerine katılmaları olması, ebeveynlerin çocuklarının eğitiminde sorumluluk üstlenmeye istekli olduklarına işaret etmektedir. Öğretmenler ebeveynleri daha çok evde eğitim etkinliklerine ve sınıf içi etkinliklere katılmaya davet ederken, ebeveynlerin hem evde hem sınıf içinde hem de sınıf dışında eğitim etkinliklerine katıldıkları görülmüştür. Akkaya (2007) tarafından yapılan çalışmada; öğretmenlerin, daha çok ebeveynlerin sınıfta eğitim etkinliklerini uyguladıkları aile katılımı çalışmalarından yararlandıklarını; ebeveynlerin ise, daha çok sinema, tiyatro, gezi, ağaç dikme vb. gibi sınıf dışı aile katılımı çalışmalarına katılım gösterdiklerini ifade ettikleri belirlenmiştir. Ebeveynlerin evde, sınıf içi ve sınıf dışında etkinliklere katılmaları, onların katılımlarının çocukları için ne kadar önemli olduğunu farkında ve çocukları için ne yapabileceklerini araştıran ebeveynler olduklarını düşündürmektedir. Özellikle sınıf dışı etkinliklere öğretmenin daveti olmaksızın kendi istekleri doğrultusunda katılmış olmaları, ebeveynlerin çocuklarıyla ev ve okul dışında farklı ortamlarda birlikte olmayı, arkadaşlarıyla ve onların ebeveynleriyle tanışmayı istedikleri, çocuklarının arkadaşlarıyla ve diğer yetişkinlerle ilişkilerini merak ettiklerini göstermektedir. Buradan hareketle, ebeveynlerin çocuklarının tüm alanlardaki gelişimini önemsediklerini ancak öğretmenlerin daha çok çocukların akademik alanlardaki gelişimine odaklandıkları ifade edilebilir.

Ebeveynler eğitim etkinliklerine katılmaya istekli olmakla birlikte, eğitim etkinliklerine katılımlarının önünde bazı engellerinin olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin aile katılımı etkinliklerine katılımlarını engelleyen durumların “uygun olanaklara sahip olmama/zaman bulamama (çalışma koşulları, başka çocuklarının olması ve iv işleri), özgüven eksikliği (kendini yetersiz hissetme), özel durumlar (sağlık ve ailevi sorunlar) ve kişisel algı (katılım konusunda çekinceler)” olduğu tespit edilmiştir.

Ebeveynlerden bazılarının yoğun ve uzun süreli çalıştıkları, bazılarının da çocuklarının okulda olduğu saatlerde kendilerinin de işte oldukları ve çalışma

saatlerinin esnek olmadığı, bu nedenlerden ebeveynlerin çocuklarının eğitim sürecine yeterince katılamadıkları belirlenmiştir. Günümüzde teknolojik ve ekonomik değişimler sonucunda aile yapısında, aile içi ilişkilerde, kadın ve erkeğin rollerinde de birtakım değişimler olmuştur. Kadının iş hayatına atılmasıyla birlikte her iki ebeveynin de çalıştığı ailelerde veya tek ebeveynli ailelerde, ebeveynler çocuklarının ev ve okul temelli aile katılımı etkinliklerine katılmak için yeterince zaman bulamamaktadırlar. Bazı ebeveynler okul temelli aile katılımı etkinliklerine katılmak için esnek çalışma saatlerine sahip değilken, bazı ebeveynler de günün sonunda çok yorgun olduklarından çocuklarının ev etkinliklerine yardım edememektedirler (Hornby ve Lafaele, 2011). 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, 2001, akt. England, 2005; Sheldon, 2002; Turbiville, Umbarger ve Guthrie, 2000, akt. Carlisle vd., 2005) benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırmada ebeveynlerin hem ev hem okul temelli aile katılımı etkinliklerine katılmak için yeterince zaman bulamamalarının diğer nedenlerinin, başka çocuklarının olması ve evişlerinin çok zaman alması olduğu belirlenmiştir. Carlisle vd. (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. Aynı çalışmada ailelerde okul öncesi eğitime devam eden çocuk sayısının artmasına bağlı olarak okul temelli katılım ve okul aile işbirliği temelli katılım boyutlarında ebeveynlerin katılımının azaldığı bulunmuştur.

Ebeveynlerin aile katılımı etkinliklerine katılmalarında engel oluşturan durumlardan birinin de ebeveynlerin kendi yetenek ve yeterliliklerine yönelik güven eksikliği olduğu bulunmuştur. Wherry (2009), ebeveynlerin sahip oldukları yeteneklerin çocuklarının başarılı olmalarına yardım etmek için yeterli olmadığını düşünmelerinin aile katılımını engellediğini belirtmektedir. Hoover-Demsey ve Sandler (1997), anne babalık becerilerine ve çocuklarının başarılı olmasında kendi yeteneklerine güvenen ebeveynlerin çocuklarının eğitim sürecine daha fazla katılımda bulduklarını belirtmişlerdir. Kendi yetenek ve yeterlilikleri konusunda özgüven eksikliği olan ebeveynlerin lise mezunu olmaları, bu durumun onların eğitim düzeyi ile ilgili

olabileceğini düşündürmektedir. Yapılan bazı araştırmalarda (Sanders, Epstein ve Conners-Tadros, 1999; 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.

Bazı ebeveynlerin sınıf içi etkinliklere katılmak için öğretmenin davet etmesini bekledikleri, öğretmeni ve çocukları rahatsız edeceği düşünceyle sınıfa girmedikleri ve sınıf içi etkinliklere katılmadıkları belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin katılım konusunda olumlu, kolaylaştırıcı ve davetkar bir tutum sergilememelerinden, ebeveynleri yeterince tanımamalarından kaynaklanabilir. Bazı ebeveynlerin okulda ve sınıfta gerçekleştirilecek etkinliklerden haberdar edilmediklerini veya geç haberdar olduklarını, öğretmenlerin ebeveynlerle arasında sıcak ve samimi iletişimi kuramadığını ifade etmeleri ve okula geliş gidiş saatlerindeki kısa görüşmeleri çoğunlukla ebeveynlerin başlatıyor olması, öğretmenlerin davetkar ve kolaylaştırıcı olmadıkları düşünceyi desteklemektedir. Ebeveynlerin katılım için okul veya öğretmen tarafından yapılan açık veya örtük davetlerin düzeyine yönelik algıları, özellikle de öğretmenlerin ebeveynlerin katılımına açık olmadıklarına yönelik algıları, aile katılımına yönelik potansiyel bir engel olabilmektedir. Benzer şekilde, ebeveynleri iyi karşılayan ve aile katılımına değer verdiğini açık hale getiren okullar aile katılımını daha etkili şekilde geliştirebilmektedir (Hornby ve Lafaele, 2011). Öğretmenin ebeveynlerle açık ve çift yönlü bir iletişim kurarak onları daha yakından tanımasını, sahip oldukları kişilik özellikleri hakkında bilgi sahibi olmaları ve okuldaki etkinliklere katılımlarını beklediğini açık şekilde ifade etmeleri bu engellerin ortadan kaldırılmasında etkili olacaktır.

Ebeveynlerin okul ve öğretmenlerle iletişim kurmaya ve çocuklarının eğitimine katılmaya hazır ancak bunları yapabilmek için okul personelinin ilgi, destek ve rehberliğine ihtiyaç duydukları söylenebilir. Arslan ve Nural (2004) tarafından yapılan araştırmada da ebeveynlerin büyük çoğunluğunun okul ile işbirliğine girmeye hazır, ancak bu işbirliğinin nasıl başlatılarak sürdürüleceğine ilişkin nelerin yapılabileceği konusunda önemli rehberlik ihtiyacı içinde oldukları bulunmuştur.

5.3.2.Ebeveynlerin Aile Katılımı Etkinliklerini Nasıl Değerlendirdiklerine İlişkin Tartışma

Ebeveynlerin aile katılımı etkinliklerini, sadece ebeveynlerin eğitim etkinliklerine katılımı (sınıf içi, sınıf dışı ve evde eğitim etkinliklerine katılım) olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Ebeveynlerle yapılan görüşmelerde öğretmenin aile katılımını gerçekleştirme veya kendilerinin aile katılımı etkinliklerine katılma durumlarına ilişkin memnuniyetlerini ifade ederken sadece bu etkinlikleri ölçüt olarak değerlendirme yapmaları bu bulguya ulaşmada etkili olmuştur. Ebeveynlerin aile katılımı etkinliklerini çocuğun eğitim etkinliklerine katılım olarak değerlendirmelerinde, deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin de aile katılımı etkinliklerine yönelik benzer değerlendirmeleri etkili olabilir. Ayrıca ebeveynler, evde öğretmenin gönderdiği etkinlikleri çocukla birlikte yapmayı ve sınıf içinde etkinliklere katılmayı ebeveynlik görevi olarak görebilirler veya bu durum ebeveynlerin çocuklarından akademik alandaki beklentilerinin bir yansıması olabilir. Fan (2001), ailelerin çocuklarından akademik alandaki beklentilerinin aile katılımının boyutlarından biri olduğunu ifade etmektedir. Ebeveynlerin sosyoekonomik durumları ve etnik kökenleri ne olursa olsun çocuklarının eğitime yönelik arzuları çocuklarının eğitime daha çok katılımlarına yol açmakta, bu durum da çocukların akademik başarılarını arttırmaktadır (Fan, 2001). Trivette ve Anderson (1995, akt. Keçeli Kaysılı, 2008) yaptıkları çalışmada benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Araştırmacılar, ailenin çocuklarından akademik alandaki beklentilerinin akademik başarı üzerinde en güçlü etken olduğunu bulmuşlardır.

Ebeveynlerin, öğretmenlerin çocuklarıyla birlikte yapmaları için eve gönderdiği etkinlikleri “ödev” olarak algıladıkları, ebeveynlerin büyük çoğunluğunun sadece öğretmenin gönderdiği ev etkinlikleri ile yetindikleri, kendilerinin çocuklarıyla birlikte gerçekleştirebilecekleri etkinlikler üretmedikleri tespit edilmiştir. Ayrıca ebeveynlerin sadece çalışma sayfaları şeklinde hazırlanmış etkinlikleri ev etkinliği olarak düşündükleri, öğretmenin eve hikâye kitabı göndermesini bu bağlamda düşünmedikleri de belirlenmiştir. Ebeveynlerin bu algılamalarında, eve gönderilen etkinliklerin çalışma sayfası şeklinde, özellikle de ilkökul düzeyinde öğrencilere verilen ev ödevlerine benzer şekilde hazırlanmış olması ve öğretmenlerin ebeveynleri informal etkinlikler gerçekleştirmeleri için yönlendirmemesi, bunu nasıl yapabilecekleri konusunda ebeveynleri eğitmemesi etkili olabilir. Öğretmenlerin ebeveynleri informal öğrenme

etkinlikleri gerçekleştirmeleri konusunda yönlendirmemeleri, ebeveynlerin bu tür etkinlikleri yapamayacaklarını düşünmelerinden veya böyle bir yönlendirmenin daha fazla zaman gerektireceğini düşünmelerinden ya da ebeveynlerle iletişim eksikliğinden kaynaklanabilir. Becker ve Epstein (1982) ilkökul öğretmenlerinin aile katılımı uygulamalarını araştırdıkları çalışmalarında, öğretmenlerin evde informal eğitim etkinliklerine ebeveynleri ve çocukları dahil eden teknikler hakkında görüşlerini de araştırmışlardır. Araştırmacılar, öğretmenlerin sadece %30'unun evde informal öğrenme etkinliklerine çocuğu ve ebeveyni dahil etmeyi aktif şekilde destekledikleri ve kendi öğretim uygulamalarında kullandıklarını bulmuşlardır.

Öğretmenlerin ebeveynlere çocuklarıyla öğrenme etkinlikleri yapmak için özel bir zaman dilimine ve yapılandırılmış öğrenme görevlerine ihtiyaç olmadığını, evde kendilerinin rutin yaptıkları ev etkinliklerine çocuklarını dahil edebileceklerini, çocuklarıyla birlikte oyunlar oynayabileceklerini ifade etmeleri ve bunları nasıl yapabilecekleri ve ev ortamını çocuk için nasıl eğitsel bir hale getirebilecekleri konusunda öneriler sunmaları, ebeveynlerin evde eğitime katılım konusundaki algılarını ve yaklaşımlarını değiştirebilir.

Deney grubu öğretmeninin küçük not kâğıtlarına yazdığı, ebeveynlerle çocukların birlikte bir ürün oluşturmasını veya araştırma yapmasını istediği etkinlikleri ise duyuru notu olarak algıladıkları belirlenmiştir. Deney grubu öğretmeninin sadece iki hafta ebeveynlere evde çocuklarıyla birlikte yapmaları için etkinlik göndermemesine rağmen, deney grubundaki ebeveynlerin öğretmenin ayda bir eve etkinlik gönderdiğini ifade etmelerinin nedeni ebeveynlerin bu etkinlikleri duyuru notu olarak algılamalarından kaynaklanabilir. Deney grubu öğretmeninin küçük not kağıtlarına yazdığı etkinliklerin duyuru notu olarak algılanmasının nedeni, bu etkinliklerin ev etkinliklerinin öğretmenler tarafından belirlenen genel formatından (çalışma sayfası) farklı olması ve duyuru notlarının formatına çok benzer olması olabilir.

5.3.3.Ebeveynlerin Aile Katılımına İlişkin Öğretmenlerle Yaşadıkları Sorunlar ve Sorunları Nasıl Çözdüklerine İlişkin Tartışma

Ebeveynlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda, çok az sayıda ebeveynin, okul ve öğretmenlerle bazı sorunlar yaşadıklarını belirttikleri, ancak bu sorunların aile katılımı ile ilgili değil daha çok çocukların bakımıyla ilgili sorunlar olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin çoğunluğunun

aile katılımı açısından okul ve öğretmenle sorun olarak ele alınabilecek bazı olaylar yaşadıkları ancak bunları sorun olarak değil beklenti olarak algıladıkları saptanmıştır. Kurtuldu (2010) tarafından yapılan araştırmada da benzer şekilde, velilerin okul-aile ilişkilerinde hemen hemen hiç sorun yaşamadıklarını düşündükleri ancak öğretmenlerin ev ziyaretinde bulunmadıklarından yakındıkları, diğer bir ifadeyle ev ziyareti yapmaları beklentisi içinde oldukları bulunmuştur.

Ebeveynlerin aile katılımı açısından okul ve öğretmenlerden beklentileri olarak ifade ettikleri ancak sorun olarak ele alınabilecektürümlerincelendiğinde, daha çok iletişim sorunları yaşadıkları belirlenmiştir. Ebeveynler hem okul yönetiminin hem de öğretmenlerin aile katılımı etkinlikleri ve uygulamalardaki değişikliklerle ilgili kendilerini bilgilendirmediklerini, bu nedenle pek çok aile katılımı etkinliklerine katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Diğer taraftan hem öğretmenlerin hem de ebeveynlerin en çok tercih ettikleri aile katılımı etkinliklerinin aile iletişim etkinlikleri olduğubelirlenmiştir. Ebeveynler ve öğretmenler tarafından en çok tercih edilen aile katılımı etkinlikleri iletişim etkinlikleri iken, ebeveynlerin öğretmenlerle yaşadıkları sorunların da çoğunlukla iletişim sorunları olması düşündürücü bir bulgudur. Öğretmenlerin tercih ettikleri aile iletişim etkinliklerinin okula geliş gidiş saatlerinde ebeveynlerle yapılan kısa görüşmeler, bülten, bülten tahtası ve duyuru notları olduğu, geliş gidiş saatlerindeki kısa görüşmeleri genellikle ebeveynlerin başlattığı dikkate alındığında, öğretmenlerin daha çok yazılı iletişim etkinliklerini, diğer bir ifadeyle tek yönlü iletişim etkinliklerini tercih ettikleri görülmektedir.

Deneyve kontrol grubu öğretmenlerinin sık kullandığı iletişim etkinliklerinden biri olan duyuru notlarını tüm ebeveynlere ulaştıramadıkları ve deney grubu öğretmenin bültenlerde sınıfta olan olaylar, yapılan etkinlikler, çocukların öğrendikleri hakkında ebeveynlere bilgi vermediği de belirlenmiştir. Bu durumda, öğretmenlerin aile iletişim etkinliklerini amacına uygun ve tatmin edici düzeyde kullanamadıkları veya etkili iletişim becerilerine sahip olmadıkları ya da iletişim sürecinde ebeveynlerin öğretmenlerden beklentileri hakkında bir fikre sahip olmadıkları düşünülebilir. Araştırmada ebeveynler, öğretmenlerin ebeveynlerle iletişim konusunda yetersiz olduklarını, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okulda yapılan etkinlikler ve uygulama değişiklikleri konusunda ebeveynleri notlar göndererek bilgilendirmelerini beklediklerini ve çocukların gelişimiyle ilgili haftalık matbu formlar gibi bilgilendirme formları göndermelerinin yararlı olabileceğini dile getirmişlerdir. 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. Aynı araştırmada velilerin bu soruna ilişkin çözüm önerilerinin, öğretmenlerin ve okul yönetiminin velileri telefonla arayarak, ev ziyaretlerinde bulunarak, daha fazla toplantı yaparak ve velilere yönelik eğitim etkinlikleri düzenleyerek, öğrenci başarısı ve okul sorunları konusunda velileri daha fazla yönlendirerek ve okulun ve öğretmenlerin velilerle daha yakından ilgilenerek iletişimin artırılması olduğu görülmüştür.

Ebeveynlerden ikisinin aile katılımı açısından öğretmenlerle yaşadıkları sorunun, çocuklarını desteklemek için evde yapabilecekleri etkinlikler konusunda öğretmenlerin kendilerini yeterince yönlendirmemesi olduğu belirlenmiştir. 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 vd., 2008; Kleemans, Peeters, Segers ve Verhoeven, 2012). Epstein (1995), ailenin ev ortamında çocuğun öğrenmesini destekleyici öğrenme ortamı oluşturmasının, çocukların çeşitli alanlardaki gelişimlerini ve akademik başarılarını arttırdığını belirtmektedir. Çocukların okulda öğrendikleri ile ilgili evde çalışmalar yapılması, ev ve okul arasındaki paralelliği sağlayacak ve öğrenmelerin daha kalıcı olmasını sağlayacaktır. Wasik, Bond ve Hindman (2002, akt. Gürşimşek, 2010), ailelerin evde okulda verilen eğitimi desteklemek için yapabilecekleri konusunda yönlendirilmeleri ve okul-aile işbirliğini geliştirme konusunda çeşitli etkinliklerle desteklenmeleri gerektiğini ifade etmektedirler.

Ebeveynler yaşadıkları bu durumları sorun olarak algılamadıkları, okul yönetimi ve öğretmenlerden beklentileri olarak dile getirdikleri için, bu durumların çözümü konusunda genel olarak bir çaba göstermemişlerdir. Öğretmenlerle iletişim sorunları yaşayan ebeveynlerden ikisinin bu sorunların giderilmesine yönelik bazı fikirlere sahip oldukları ancak bu düşüncelerini öğretmenlerle paylaşmadıkları belirlenmiştir. Bu durum, bu iki ebeveynin okul aile iletişimi sürecinde kendi rollerine ilişkin sahip oldukları algılamaları ile ilgili olabileceği gibi okul aile iletişiminin nasıl sürdürülebileceğini bilmemeleri veya öğretmenlerin vereceği tepkilerden çekiniyor olmaları ile de ilgili olabilir. Ebeveynlerin okul ve öğretmenlerle açık iletişim

kurabilmeleri, beklentilerini ve düşüncelerini çekinmeden dile getirebilmeleri, okulun ve öğretmenlerin ebeveynlerle çift yönlü iletişim kanallarını açık tutmasına bağlıdır.

Eldridge (2001), aile katılımının etkili olabilmesi için öğretmenlerin kendilerine sormaları gereken sorular olduğunu, öğretmenlerin bu sorulara “evet” cevabını verebiliyorlarsa başarılı bir aile katılımı yürütebildiklerini belirtmiştir. Eldridge’in öğretmenlerin kendilerine sormaları gerektiğini ifade ettiği sorular arasında; “okul ile işbirliği konusunda aileleri destekleyip desteklemedikleri, her biri ile açık iletişim kurup kurmadıkları, onların yardımına niçin ve nasıl ihtiyaçları olduğu konusunda onları açık şekilde bilgilendirip bilgilendirmedikleri” soruları bulunmaktadır. Yapılan gözlemler ve ebeveyn görüşmelerinin incelenmesi sonucunda deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin ebeveynlerle gerektiği gibi açık ve çift yönlü iletişim kuramadıkları, ebeveynleri aile katılımı ve bu süreçte onlardan beklentileri konusunda yeterince bilgilendirip aydınlatamadıkları belirlenmiştir. Hem ebeveynlerin hem de öğretmenlerin okul aile iletişimi ve işbirliği sürecinde birbirlerinden beklentilerini açıkça dile getirmeleri, sorunların çözümü ve başarılı aile katılımı için gereklidir. Gökçe (2000) tarafından yapılan çalışmada da, velilerin öğretmenlerden istedikleri arasında ilk sırada öğretmenlerin etkili iletişim kurabilmesinin yer aldığı bulunmuştur.

Okul yönetimi ile iletişim sorunları yaşayan ebeveynlerden ikisi, bu sorunların çözümünün okul yönetimiyle görüşmek olduğunu dile getirmişlerdir. Ebeveynlerden biri yönetimle görüştüğünü, diğeri de görüşmeyi planladığını ifade etmiştir. Öğretmenle iletişim sorunu yaşayan ebeveynler çözüm için girişimde bulunmazken, bu ebeveynlerin çözüm için girişimde bulunmaları, yaşadıkları sorunun niteliği ile ilgili olabilir. Ebeveynlerin okul yönetimiyle yaşadıklarını ifade ettikleri sorun, çocukların bakımı (ara öğünde verilen yemeğin kahvaltıya dönüştürülmesi ve bu konuda ebeveynlere danışılmaması ve onlara bilgilendirme yapılmaması) ile ilgili bir sorundur. Ayrıca deney grubundan bir ebeveyn okul yönetimi ve öğretmenle yemek listesinin çıkarılmaması, okul müdürünün okulda çocuklar için ilaç bulundurmaya uygun bulmaması, çocuklar oyun parkına çıkarken öğretmenin çocuklara mont giydirmemesi gibi beslenme ve sağlıklailgili konularda sorunlar yaşadığını bildirmiştir. Ebeveynin bu sorunların çözümü için okul yönetimi ve öğretmenle görüştüğü belirlenmiştir.

Bu bulgular, ebeveynlerin okul ve öğretmenle yaşadıkları durumları sorun olarak algılamalarında ve çözüm girişiminde bulunmalarında, bu durumların niteliği, ebeveynler için taşıdığı önem ve ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarını nasıl değerlendirdikleri ile ilgili olduğunu düşündürmektedir. Buradan hareketle,

ebeveynlerin çocukların okulda neler yaptıkları ve/veya yapacakları, gerçekleştirilen eğitim ve aile katılımı etkinlikleri gibi konularda kendilerinin bilgilendirilmemesini tolere edebildikleri ancak çocukların bakımıyla ilgili olumsuz durumları kabul edemedikleri ifade edilebilir. Ayrıca ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarının en önemli işlevinin çocukların bakım ihtiyacının karşılanması olduğunu düşündükleri söylenebilir. Bu durum ebeveynlerin çocuklarının yaşları küçük olduğu için özbakım ihtiyaçlarını yeterince karşılayamayacaklarını düşünmeleriyle ilgili olabilir. Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010) tarafından yapılan bir çalışmada, 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 çalışmada, yöneticilerin çocukların sınıf düzeyi arttıkça ailelerin bu konulardan yerine daha çok akademik başarı ile ilgili konularda okulla iletişime geçtiklerini ifade ettikleri bulunmuştur.

5.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Cümle Başına Düşen Yargı Sayısı, Sözcük Sayısı ve Sözcük Türleri Sayısı Öntest-Sontest Fark Puanları Arasında Fark Olup Olmadığına İlişkin Tartışma

Dil becerilerine yönelik aile katılımı etkinliklerinin 60-72 aylık çocukların ifadelerinde kullandıkları yargı sayısı, sözcük sayısı ve sözcük türleri sayısı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarında hikaye kitabı kullanılmış, grupların öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için istatistiksel işlem olarak Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi, iki grubun öntest-sontest fark puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır.

Çalışmadan elde edilen bulgulardan ilki, deney ve kontrol grubundaki çocukların ifadelerinde cümle başına düşen yargı sayısı erişki puanları arasında anlamlı fark olmadığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre, ifadelerinde cümle başına daha fazla sayıda yargı kullandıkları görülmüştür.

Çocukların öntest ve sontest ölçümlerinde ifadelerinde kullandıkları sözcük sayısı puanları üzerinde yapılan analizler sonucunda, deney ve kontrol grubundaki çocukların ifadelerinde cümle başına düşen sözcük sayısı erişki puanları arasında anlamlı

fark olmadığı belirlenmiştir. Ancak iki grubun fark puanları arasında deney grubu lehine az da olsa bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların ifadelerinde cümle başına düşen ad, eylem, sıfat, zarf, zamir ve bağlaç türü sözcüklerin sayılarının öntest-sontest fark puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı da incelenmiştir. Elde edilen bulgular, tüm sözcük türleri açısından deney ve kontrol gruplarındaki çocukların erişim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığını ortaya koymaktadır.

Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların dil puanları arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu durum, araştırmacı tarafından gönderilen ev etkinliklerinin gerçekleştirilme durumu ve düzeyi ile deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin gönderdikleri ev etkinliklerinin niteliği ile açıklanabilir. Araştırmacının gönderdiği ev etkinliklerinin gerçekleştirilme sürecine yönelik ebeveynlerin gözlemlerini yazdıkları defterler incelendiğinde, ebeveynlerin matematik etkinliklerini dil etkinliklerinden daha fazla gerçekleştirdikleri görülmüştür. Ebeveynlerin evde çocuklarıyla birlikte en çok gerçekleştirdikleri dil etkinliğinin çocuklara çeşitli konularda soru sorma ve cevaplarını dinleme etkinlikleri olduğu görülmektedir. Bu bulgu, ebeveynlerin içinde buldukları sosyal çevrede çocuklarına zengin etkileşimler sağlayarak onların dil becerilerini geliştirmeye istekli olduklarının bir göstergesidir. Ancak bu etkinlikler sırasında ebeveynlerin çocukların çoğunlukla önceden bilgi sahibi oldukları konu ve durumlarla ilgili sorular yönelttikleri ve çocukların bu soruları kısaca cevapladıkları belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle, ebeveynlerin çocuklarının yakınsal gelişim alanına giremedikleri, etkili ebeveyn-çocuk etkileşimi ve yetişkin desteği sağlayamadıkları görülmüştür. Ebeveynler çocukları için konuşmalardan ve tartışmalardan bir şeyler öğrenmeleri adına fırsatlar sağlama potansiyeline sahiptirler. Ebeveynler belli bir televizyon programını çocuklarıyla birlikte izleme ve programdan sonra onu beraber tartışma, günlük olaylar hakkında duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine izin verecek şekilde onlarla karşılıklı konuşma ve onları da soru sormaları için cesaretlendirme gibi etkinlikler yoluyla etkili ebeveyn-çocuk etkileşimi sağlayabilirler.

Araştırmacı tarafından ebeveynlere çocukların hem alıcı hem de ifade edici dil gelişimini desteklemeye yönelik etkinlikler gönderilmesine rağmen, ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte gerçekleştirdikleri dil etkinliklerine ilişkin gözlemlerini yazdıkları defterler incelendiğinde, ebeveynlerin çoğunluğu tarafından hikaye dinleme gibi alıcı dil gelişimine yönelik etkinliklerin gerçekleştirildiği görülmektedir. Bununla birlikte,

ifade edici dil gelişimine yönelik hikaye oluşturma etkinliklerinin ebeveynlerin yarısı tarafından, hikaye anlatma etkinliklerinin de iki ebeveyn tarafından birer defa gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Ayrıca sadece bir ebeveynin çocuğuna okuma için öğretmenin gönderdiği hikaye kitabı dışında kendisinin de kitap temin ettiği belirlenmiştir. Bu durum, ebeveynlerin çocuklarına çok fazla kitap okumadıklarını, öğretmen tarafından yapmaları istendiği için çocuklarına kitap okuduklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca ebeveynlerin kendilerinin de ev ortamında kitap okumadıkları, çocukları için model olmadıkları ve çocuk için ulaşılabilir okuryazarlık materyalleri sağlamadıkları çıkarımı yapılabilir.

Ebeveyn-çocuk etkileşiminin niteliği çocukların dil ve erken okuryazarlık gelişimi için önemlidir. Teale ve Sulzby (1987,akt. Bennett vd., 2002), erken okuryazarlığın, küçük çocukların edindiği sözel (alıcı ve ifade edici) dil,okuma ve yazma becerilerini kapsadığını belirtmektedir. Çocuk için okuma modeli olma (Dzama ve Gilstrap, 1985),çocuklara içinde buldukları ortamda kitap okuma, kitap okuyan başkalarını görmeleri, ulaşabilecekleri okuma ve yazma materyallerinin sağlanması (Teale ve Sulzby,1986, 1987) erken okuryazarlığı destekleyen önemli etkinliklerdir (akt. Saracho, 1997). Leichter (1984, akt. Saracho, 1997) ailelerin erken okuryazarlık becerilerini, evde ulaşılabilir okuryazarlık materyallerinin miktarı, aile üyeleriyle okuryazarlık etkinlikleriyle ilgili olarak gerçekleşen kişiler arası etkileşimlerin sayısı ve aile üyelerinin isteklerini ve ebeveynlerin okuryazarlık materyalleriyle etkileşimini içeren okuryazarlık için evde bulunan sosyal çevre ile ilerletebileceklerine inanmaktadır. Deney grubu ebeveynlerinin gözlem notlarından elde edilen bilgiler, ebeveynlerin istekli olmalarına karşın çocuklarına dil edinimini desteklemek açısından zengin uyarıcı fiziksel ve sosyal ortam hazırlamada yetersiz kaldıklarını göstermektedir.

Senechal ve LeFevre (2002), tarafından önerilen evde okuryazarlık modeli, çocukların erken okuryazarlık edinimlerine yönelik deneyimlerini doğrudan (formal) ve dolaylı (informal) deneyimler olmak üzere iki gruba ayırmaktadır. Ebeveynlerin çocuklarına kitap okuması gibi etkinlikler dolaylı deneyimlerdir ve yeni kelime bilgisiyle ilişkilidir ve 2., 3. ve 4. sınıftaki okuma yeteneğiyle dolaylı olarak ilişkili olduğu çeşitli araştırmalar tarafından ortaya konmuştur. Doğrudan veya informal okuryazarlık deneyimleri harfleri tanıma, sözcük okuma gibi deneyimlerdir. Doğrudan okuryazarlık deneyimleri anaokulunda çocukların alfabe bilgisinin ve okulun erken yıllarında sözcük okumanın yordayıcısıdır (LeFevre vd., 2009; Skwarchuk vd, 2014).

Öğretmenlerin gönderdikleri ev etkinlikleri incelendiğinde, deney grubu öğretmenin ebeveynlere gönderdiği 16 dil etkinliğinin 8'inin harf yazımı, ses bilgisi/farkındalığı ve çocuğun kendi ismini yazması gibi doğrudan öğretim içeren (formal) etkinliklerden oluştuğu, 8'inin ise hikaye oluşturma, hikaye dinleme ve konuşma/sohbet içeren dolaylı (informal) etkinliklerden oluştuğu görülmektedir. Kontrol grubu öğretmenin ebeveynlere gönderdiği 8 dil etkinliğinin ise, 7'sinin hikaye oluşturma ve konuşma/sohbet içeren dolaylı etkinliklerden oluştuğu, sadece birinin harf yazımı ve ses bilgisi/farkındalığı gibidoğrudan öğretim içeren etkinliklerden oluştuğu belirlenmiştir. Kontrol grubu öğretmeni toplamda deney grubu öğretmenine göre ebeveynlere daha az dil etkinliği göndermekle birlikte, bu öğretmenin çocukların ifade edici dil becerilerine yönelik gönderdiği etkinliklerin sayısının deney grubu öğretmenin gönderdiği etkinlik sayısına çok yakın olduğu görülmektedir. Bu araştırmada çocukların dil becerilerinin değerlendirilmesi, çocukların ifade edici dil becerilerini kullanmalarına bağlı olarak gerçekleştirildiğinden, deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin ebeveynlere ifade edici dil becerilerinin kullanılmasına yönelik birbirine yakın sayıda etkinlik göndermeleri grupların erişim puanları arasında fark olmamasında etkili olabilir.

Araştırmanın sınırlılıklarından biri olarak, kontrol grubu ebeveynlerinin evde çocuklarıyla birlikte öğretmenin gönderdiği dil etkinliklerini ne sıklıkta ve nasıl gerçekleştirdikleri, gerçekleştirdikleri etkinliklerin türü ve niteliği, çocuklarına sağladıkları fiziksel ve sosyal uyarıcılar gibi konularda veriler bulunmamaktadır. Bununla birlikte bu ebeveynlerin de evde dil becerilerine yönelik çeşitli tür ve nitelikte etkinlikler gerçekleştirmeleri, dil ve okuryazarlık materyallerini çocukları için ulaşılabilir kılmaları olasıdır. Ek olarak her iki grubun aynı okulda bulunması, deney ve kontrol gibi ebeveynlerinin çeşitli zaman, ortam ve etkinliklerde birbirleriyle etkileşime girmeleriyle sonuçlanabilir. Bu durumlar da dil becerileri açısından grupların erişim puanları arasında anlamlı fark çıkmamasında rol oynayabilir.

5.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Erken Matematik Yeteneği Testi-3 (TEMA-3) Öntest-Sontest Fark Puanları Arasında Fark Olup Olmadığına İlişkin Tartışma

Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarındaki çocukların erken matematik yeteneği testi öntest ve sontest puan farkları arasında anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaca yönelik yapılan analizler sonucunda deney ve kontrol

grubundaki çocukların TEMA-3 öntest-sontest fark puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı bulunmuştur. Başka bir ifadeyle, TEMA-3 erişim puanları açısından ebeveynlerin evde çocuklarıyla birlikte gerçekleştirdikleri matematik etkinlikleri çocukların matematik yetenekleri/becerileri üzerinde mevcut uygulamaya göre bir fark yaratmamıştır.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların matematik yeteneği erişim puanları arasında anlamlı fark olmaması, iki sebeple açıklanabilir. Birincisi, çocukların matematik becerilerinin gelişimi açısından içinde buldukları çevrenin niteliksel özellikleri olarak düşünülebilir. Çocukların matematik gelişimlerini destekleyebilecek iki önemli çevre, ev ve okul ortamıdır. Aynı okul ortamında bulunsalar da, öğretmenlerinin matematik gelişiminin ve öğretiminin önemi ile ilgili inançları ve uygulamaları farklı olabileceğinden, deney ve kontrol gruplarındaki çocuklar okul ortamında matematik açısından farklı öğrenme ve öğretim deneyimlerine maruz kalmış olabilirler. Deney grubu öğretmenin araştırma süresince ebeveynlere toplamda 19 matematik etkinliği gönderirken, kontrol grubu öğretmenin 42 matematik etkinliği gönderdiği belirlenmiştir. Kontrol grubu öğretmenin ebeveynlere çocuklarıyla birlikte yapmaları için gönderdiği dil (8) ve matematik (42) etkinliklerinin sayısı dikkate alındığında, çocukların matematik becerilerinin / yeteneğinin gelişimini deney grubu öğretmene göre daha çok önemseydiği görülmektedir. Öğretmen çocukların matematik becerilerinin gelişimini önemli bulduğu için sadece eve gönderdiği etkinliklerde değil, okul ortamında gerçekleştirdiği eğitim etkinliklerinde de matematik becerilerini geliştirecek etkinliklere daha fazla yer vermiş olabilir. Ancak bu çalışmada eve gönderilen etkinliklerin çocukların akademik becerilerine etkisine odaklanıldığından, bu olasılığı destekleyecek okul ortamında gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin gözlem verileri bulunmamaktadır.

Ev ortamı ve ev ortamında gerçekleştirilen formal ve informal matematik etkinlikleride çocukların matematiksel gelişimleri için önemli faktördür. Ginsburg, Lee ve Boyd (2008), çocukların içinde buldukları çevrede erken gelişimlerinin bir parçası olarak güçlü ve derin matematik bilgisi geliştirdiklerini belirtmektedirler. Bu bilginin geliştirilmesinde ebeveynlerin uygulamalarının ve çocuklarıyla gerçekleştirdikleri etkileşimin önemi yadsınmaz. Ebeveynlerin ev ortamında matematiksel bilgi ve becerilerin gelişimi için yaptıkları uygulamaların sıklığının ve çeşidinin çocukların matematiksel gelişimlerini ilerletmede etkili olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (LeFevre vd., 2009; Skwarchuk, Sowinski ve LeFevre, 2014; Starkey

vd., 2004; Young ve Loveridge, 2004). Ancak yapılan bazı araştırmalarda ebeveynlerin ev ortamında gerçekleştirdikleri etkinliklerin bir kısmı ile çocukların matematik performansları arasında pozitif bir ilişki bulunurken, diğer bir kısmı ile ya negatif ilişki bulunmuş veya hiç ilişki bulunamamıştır.

LeFevre ve arkadaşları (2009), ebeveynlerin ev ortamında gerçekleştirdikleri matematik etkinlikleri arasında doğrudan ve dolaylı etkinlikler olarak bir ayırım yapmışlardır. Doğrudan etkinlikler sayılara odaklanır ve genellikle ebeveynler tarafından çocukların sayısal becerilerini geliştirmek için açık amaçlarla kullanılırlar. Örneğin, nesnelere saymak, rakamların adlarını söylemek, sayıları yazmak gibi etkinlikler doğrudan ğretimi içeren etkinliklerdir. Dolaylı etkinlikler ise matematiksel becerilerin ediniminin tesadüfi olarak gerçekleştiği gerçek dünya görevleridir. Ebeveynler bu tür etkinliklerde çocuklarıyla birlikte zaman geçirerek onlara dolaylı matematik deneyimleri sağlayabilirler. Örneğin, sayıları içeren masa veya kart oyunları, içerisinde saymayı, ölçmeyi gerektiren yemek pişirme veya marangozluk oyunları bu etkinliklerdendir. Buradaki önemli fark, matematikle ilişkili dolaylı etkinlikler sırasında da doğrudan öğretimin meydana gelmesi söz konusu olsa da, bu öğretimin aslında bir gerçek dünya görevinin içine yerleştirilmiş olmasıdır. Blevins-Knabe ve arkadaşları (2000, çalışma 3) ile LeFevre ve arkadaşları (2009) yaptıkları çalışmalarda, ebeveynlerin evde yaptıklarını söyledikleri doğrudan (formal) sayı etkinlikleri ile çocukların matematik becerileri arasında anlamlı hiçbir ilişki bulamamışlardır.

Blevins-Knabe ve Musun-Miller (1996) tarafından yapılan çalışmada da ev etkinlikleri ile çocukların matematik sonuçları arasında sekiz önemli korelasyon bulunmakla birlikte, bunlardan dördünün negatif yönde olduğu bulunmuştur. Çocukların matematik performansı ile negatif yönde korelasyona sahip olan etkinliklerin hepsinin ebeveyn ve ocuğunbirlikte gerçekleştirdikleri ve doğrudan öğretimin yer aldığı etkinlikler olduğu (ocuğa sık sık nasıl sayılacağını göstermek gibi) belirtilmiştir. Başka bir ifadeyle, ebeveynler çocuklarıyla birlikte bu etkinlikleri daha fazla yaptıkça çocukların matematik performansları da kötü çıkmıştır. Bununla birlikte LeFevre ve arkadaşlarının (2010) Yunan ve Kanadalı ocuklar ve ebeveynleriyle yaptığı diğer bir çalışmada, doğrudan matematiksel beceri etkinlikleri çocukların matematiksel beceri puanları ile ilişkili bulunurken, dolaylı etkinliklerle çocukların matematiksel beceri puanları arasında ilişki bulunamamıştır.

Bu araştırmada da ebeveynlerin ifadelerinden ve deney grubu ebeveynlerinin yazdıkları defterlerin incelenmesinden hem deney hem de kontrol grubu ebeveynlerinin

çocuklarıyla birlikte evde matematik etkinlikleri yaptıkları belirlenmiştir. Deney grubunda hem araştırmacı tarafından hem de öğretmen tarafından ebeveynlere evde çocuklarıyla birlikte yapmaları için etkinlikler gönderilmiştir. Ebeveynlerden araştırma kapsamında evde çocuklarıyla birlikte yaptıkları matematik ve dil etkinliklerine ilişkin gözlemlerini yazmaları istenmiştir. Ebeveynlerin yazdıkları incelendiğinde, ebeveynlerin büyük bir çoğunluğunun sadece araştırmacının gönderdiği etkinlikleri yaptıkları, sadece bir iki ebeveynin öğretmenin gönderdiği etkinlikleri de yaptıkları görülmektedir. Araştırmacının ebeveynlere gönderdiği etkinlikler incelendiğinde, çoğunlukla doğrudan öğretimin olduğu etkinlikler olmakla birlikte dolaylı etkinlikleri de içerdiği belirlenmiştir. Öğretmenin ebeveynlere gönderdiği etkinliklerin ise tamamen doğrudan öğretimi içeren etkinlikler olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin gözlem notları dikkate alındığında, çoğunlukla eve gönderilen etkinliklere bağlı kaldıkları, kendilerinin evde çocuklarıyla birlikte gerçekleştirebilecekleri etkinlikler üretmedikleri ve informal öğrenme fırsatlarından (dolaylı etkinliklerden) yararlan(a)madıkları, eve gönderilen etkinlikleri kendi günlük yaşantılarındaki rutin etkinlikleriyle bütünleştiremedikleri, uyarlamalar yapmadıkları görülmektedir.

Kontrol grubu ebeveynlerinin evde çocuklarıyla yaptıkları matematik etkinliklerine ilişkin gözlemlerini kaydetmeleri istenmediği için, ebeveynlerin ev ortamında çocukla birlikte gerçekleştirdikleri etkinliklerin niteliği ve niceliği ile ilgili veriler yok denecek kadar azdır. Bu konuyla ilgili olarak sadece kontrol grubu öğretmenin eve gönderdiği etkinliklerin içeriği ve sayısı hakkında veriler bulunmaktadır. Kontrol grubu öğretmenin ebeveynlere gönderdiği ev etkinliklerinin hepsinin doğrudan öğretimi içeren etkinlikler olduğu belirlenmiştir. Ancak, bu araştırmanın sınırlılıklarından biri olarak, kontrol grubundaki ebeveynlerin bu etkinlikleri nasıl, ne sıklıkla gerçekleştirdikleri, bu süreçte çocuklarına nasıl destek sağladıkları, çocuklarıyla etkileşimlerinin niteliği, matematiksel becerilerle ilişkili dolaylı etkinlikler gerçekleştirip gerçekleştirmedikleri bilinmemektedir. Bununla birlikte kontrol grubu ebeveynlerinin de deney grubundaki ebeveynler kadar çocuklarıyla birlikte evde matematik etkinlikleri gerçekleştirme, bu etkinlikler sırasında onlara doğrudan veya dolaylı destek sağlama olasılıkları her zaman bulunmaktadır. Ayrıca, kontrol grubu öğretmenin ebeveynlere gönderdiği matematikle ilgili ev etkinliklerinin sayısının (42 etkinlik) hiç de azımsanmayacak miktarda olduğu görülmektedir. Bunlara ek olarak, deney ve kontrol gruplarının aynı okuldan olması, ebeveynlerin çocuklarını okula bırakmaya ve almaya geldiklerinde, okuldaki

etkinliklere katıldıklarında birbirleri arasında eve gönderilen etkinliklerle ilgili paylaşımda bulunma olasılıkları söz konusudur. Bahsedilen durumlar iki grubun matematik yeteneği erişim puanları arasında anlamlı fark olmamasında etkili olabilir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların matematik yeteneği erişim puanları arasında anlamlı fark olmamasının diğer bir nedeni de, ebeveynlerin evde çocuklarıyla birlikte sıklıkla yaptıkları etkinliklerin içeriği ile çocukların TEMA-3 değerlendirmesinde yapamadıkları maddelerin içeriğinin birbirinden farklı olması olabilir. Araştırmacı tarafından deney grubu ebeveynlerine matematikle ilgili 13 defada toplam 32 etkinlik gönderilmiştir. Deney grubu öğretmeni tarafından ise ebeveynlere toplam 19 matematik etkinliği gönderilmiştir. Ebeveynlerin evde çocuklarıyla birlikte matematik etkinliklerini gerçekleştirme sürecine ilişkin gözlem notları incelendiğinde, ebeveynlerin çoğunluğu tarafından toplamda en çok yapılan etkinliklerin sayma ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Sayma etkinliklerini işlem, rakam yazma, rakam tanıma ve eşleştirme, sınıflama, karşılaştırma, sıralama, sayı doğrusu, parça-bütün ilişkisi ve sayı korunumu ile ilgili etkinliklerin izlediği görülmektedir. Deney grubundaki çocukların TEMA-3 öntest ve sontest değerlendirmelerinde başaramadıkları maddelerin ise parça-bütünlük kavramı, farklı miktarların eşit paylaşılması, toplama işleminin değişim özelliğinin sembolik olarak gösterimi, somut şekilde (markalar kullanılarak) modellenen kelime toplama problemi, 90'a kadar onar onar sözel sayma, zihinsel toplama (5'ten 9'a kadar olan sayılar), büyük sayılarla toplandıktan sonra sayıma iki basamaklı sayıları yazma olduğu belirlenmiştir.

Çocukların büyük çoğunluğu tarafından TEMA-3 değerlendirmelerinde başaramadıkları ilk iki görevle (parça-bütünlük kavramı ve farklı miktarların eşit paylaşılması) ilgili olarak dokuz ebeveyn tarafından toplamda 13 çalışma yapıldığı (Bkz. Tablo 55) görülmektedir. Başka bir ifadeyle, dokuz ebeveyn tarafından çocuklarıyla bu konuyla ilgili olarak bir veya birkaç ebeveyn tarafından iki defa çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından ise bu konuda ebeveynlere farklı zamanlarda olmak üzere üç defa ev etkinliği gönderilmiştir. Ebeveynlerin bu konuyla ilgili olarak çocuklarına bu kadar az öğrenme deneyimi sunmaları ve bu deneyimlerin de doğrudan öğretim içeren etkinlikler olması, çocukların bu test maddelerini başaramamalarının nedeni olabilir.

Ebeveynlerin çoğunluğunun çocuklarıyla birlikte en çok gerçekleştirdikleri etkinlikler ile çocukların başaramadığı TEMA-3 maddelerinin bir kısmının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin çocuklarıyla en çok yaptıkları etkinliklerin

başında sayma, işlem (toplama, çıkarma ve sözel problemler), rakam yazma ile ilgili etkinlikler bulunurken, çocukların başaramadıkları test maddelerinin ilk sıralarında da bu konularla ilgili maddelerin bulunması bu duruma örnek olabilir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken nokta, çocukların içinde buldukları gelişim düzeyi ile test maddelerinde istenen görevin gerektirdiği gelişim düzeyinin farklı olduğudur. Okul öncesi dönemde çocuklar önce somut nesnelere, daha sonra resimler gibi iki boyutlu çalışmalarla ve son olarak sembolleri kullanarak toplama ve çıkarma işlemlerini yapabilirler (Aktaş Arnas, 2009). Okul öncesi eğitimde çocuklara öncelikle 1'den 5'e, daha sonra 5'ten 9'a kadar olan sayılar öğretilmekte, rakam tanıma ve yazma çalışmaları bu sayı aralığında yapılmaktadır. İki basamaklı sayıları okuma ve yazma okul öncesi dönem çocuklarının gelişim ödevleri arasında bulunmamakla birlikte, iki basamaklı sayıları okuyabilen ve yazabilen okul öncesi çocukları da bulunmaktadır. Kontrol grubundaki çocukların TEMA-3 öntest-sontest değerlendirmelerinde de çocukların çoğunluğu tarafından aynı maddelerin başarılamadığı tespit edilmiştir. TEMA-3, üç yaş ile sekiz yaş on bir ay arasında olan çocukların matematik yeteneklerini değerlendirmektedir. Dolayısıyla TEMA-3, okul öncesi dönem çocuklarının mevcut gelişim seviyelerinin üzerinde ancak yetişkin desteği ile başarabilecekleri (yakınsal gelişim alanları içerisinde) görevlerin yer aldığı maddeler içermektedir. Gerek ebeveynlerin çocuklarına sundukları öğrenme deneyimlerinin içeriği ile test maddelerinin içeriğinin birbirinden farklı olması, gerekse TEMA-3'ün gelişimsel bir test olması ve daha geniş yaş aralığındaki çocukların matematik yeteneğini değerlendirmesi, deney ve kontrol grubu çocuklarının TEMA-3 erişim puanları arasında anlamlı fark olmamasına neden olmuş olabilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, öğretmenlerin ve ebeveynlerin aile katılımı etkinliklerini nasıl gerçekleştirdiklerini, aile katılımı etkinliklerini nasıl değerlendirdiklerini, aile katılımına ilişkin karşılaştıkları sorunları nasıl algıladıklarını ve aile katılımı etkinliklerinin çocukların dil ve matematik becerilerinin gelişimini nasıl etkilediğini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde, öğretmen ve ebeveynlerle yapılan görüşmelerden, aile katılımı etkinliklerinin gerçekleştirilme sürecine ilişkin yapılan gözlemlerden, hikaye kitabı ve Erken Matematik Yeteneği Testi-3 kullanılarak yapılan ölçümlerden elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara yönelik hem uygulamaya hem de bu konuda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1.Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgular tartışıldıktan sonra aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Araştırmanın yürütüldüğü okul öncesi eğitim kurumunda öğretmenlerin en çok tercih ettikleri aile katılımı etkinliklerinin aile iletişim etkinlikleri ve ailenin çocuğun eğitimine katılımı olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin aile katılımı etkinliklerini, okul-aile arasında eğitimin ve iletişimin sürekliliğini ve ailenin çocuğun eğitiminde aktif sorumluluk almasını sağlamak amacı ile değil okul öncesi eğitim programının gerekliliklerini yerine getirmek amacıyla gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.
2. Araştırmanın yürütüldüğü okul öncesi eğitim kurumunda, haber mektubu, kısa notlar, günlükler, dosyalar, kitapçıklar, dilek/öneri ve makale kutusu, teknoloji kullanımı, anne baba kütüphanesi, afiş, yönetim ve karar verme sürecine velilerin katılımı gibi aile katılımı etkinliklerinin okul idaresi ve öğretmenler tarafından hiç uygulanmadığı belirlenmiştir. Ev ziyaretlerinin ise sadece bir öğretmen tarafından uygulandığı tespit edilmiştir.

3. Araştırmanın yürütüldüğü okul öncesi eğitim kurumundaki öğretmenlerin gerçekleştirdikleri aile katılımı etkinliklerinin uygulanmasında gerçekleştirilen etkinliklerle ilgili ebeveynleri bilgilendirmeme, hangi aile katılımının ne zaman ve nasıl gerçekleştirileceği ile ilgili planlama yapmama gibi bazı eksikliklerinin ve ebeveynlerin sınıf içi etkinliklere doğrudan etkinlik hazırlayarak katılmalarını sağlamak gibi bazı hatalarının olduğu tespit edilmiştir.
4. Araştırma sonucunda, katılımcı öğretmenlerin aile katılımı etkinliklerine yönelik bir planlama yapmadıkları, gelişen durumlara bağlı olarak aile katılımı etkinliklerini rastgele gerçekleştirdikleri belirlenmiştir.
5. Katılımcı öğretmenlerin aile iletişim etkinliklerini etkili şekilde kullanamadıkları, daha çok yazılı (tek yönlü) iletişim etkinliklerini tercih ettikleri ve okul-aile iletişimini kurma ve sürdürme konusunda aktif rolü ebeveynlere yükledikleri sonucuna ulaşılmıştır.
6. Katılımcı öğretmenlerin aile katılımı etkinliklerini sadece ebeveynlerin çocuklarının eğitim etkinliklerine katılımı olarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir.
7. Katılımcı öğretmenlerin ebeveynlerle aile katılımı açısından etkinliklerin planlanması ve uygulanmasına yönelik sorunlar yaşadıkları ancak öğretmenlerin bunları sorun olarak değerlendirmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.
8. Katılımcı öğretmenlerin aile katılımında ebeveynlerden ve kendilerinden kaynaklanan engellerin farkında olmadıkları, bu nedenle engelleri ortadan kaldırmaya ve aile katılımını arttırmaya yönelik çaba göstermedikleri belirlenmiştir.
9. Katılımcı öğretmenlerin aile katılımı etkinliklerini sadece okul saatleri içerisinde gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.
10. Ebeveynlerin en çok tercih ettikleri aile katılımı etkinliklerinin aile iletişim etkinlikleri ve çocuğun eğitime katılım etkinlikleri olduğu, ebeveynlerin eğitim etkinliklerine katılım konusunda öğretmenin destek ve rehberliğine ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.
11. Ebeveynlerin aile katılımı etkinliklerini sadece ebeveynlerin çocuğun eğitim etkinliklerine katılımı olarak değerlendirdikleri, öğretmenin eve gönderdiği etkinlikleri ödev olarak algıladıkları ve sadece çalışma sayfası şeklinde

hazırlanmış etkinlikleri ev etkinliği olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşmıştır.

12. Ebeveynlerin çocuklarının eğitim etkinliklerine katılımlarının önünde uygun olanaklara sahip olmama/zaman ayıramama, özgüven eksikliği, özel durumlar, kişisel algı ve öğretmenin iletişim eksikliği başlıkları altında ele alınabilecek engellerinin olduğu belirlenmiştir.
13. Ebeveynlerin aile katılımı açısından öğretmen ve okul yönetimiyle en çok iletişim sorunları yaşadıkları, bu durumları sorun olarak değil öğretmen ve okul yönetiminden beklentileri olarak dile getirdikleri tespit edilmiştir.
14. Dil becerilerine yönelik aile katılım etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile etkinliklerin uygulanmadığı kontrol grubunun cümle başına düşen yargı sayısı, sözcük sayısı ve sözcük türleri sayısı öntest-sontest fark (erişi) puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.
15. Matematik becerilerine yönelik aile katılım etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile etkinliklerin uygulanmadığı kontrol grubunun TEMA-3 öntest-sontest fark puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı bulunmuştur.

Sonuç olarak, deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin aile katılımının önemi, aile katılımının planlanması, uygulanması ve arttırılması, 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 söylenebilir. Hem deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin hem de ebeveynlerin aile katılımı etkinliklerini çocuğun eğitim etkinliklerine katılım olarak değerlendirdikleri söylenebilir. 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 ifade edilebilir. Ebeveynlerin aile katılımı açısından bazı engellerinin olduğu, katıldıkları aile katılımı etkinliklerinin türü ve sayısında bu engellerin belirleyici olduğu dile getirilebilir. Son olarak, dil ve matematikbecerilerine yönelik ev etkinliklerinin çocukların dil ve matematik becerileri üzerinde anlamlı farklılaşma yaratmadığı söylenebilir.

6.2. Öneriler

Bu bölümde çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak geliştirilen öneriler; uygulamaya yönelik öneriler ve ileride yapılacak çalışmalara yönelik öneriler adıyla iki başlık halinde yer almaktadır.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin aile katılımı ve aile katılımının uygulanmasında kendilerine düşen sorumluluklar hakkında yeterli bilgi ve farkındalığa sahip olmadıkları görülmektedir. Ayrıca kurumdaki diğer öğretmenlerin gerçekleştirdikleri aile katılımı etkinliklerinin ve bu etkinlikleri uygulama biçimlerinin de deney ve kontrol grubu öğretmenlerinininkine benzer olduğu dikat çekmektedir. Bu nedenle öğretmenlere aile katılımı konusunda ciddi ve kapsamlı bir eğitim verilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlere verilecek eğitimin niteliği ve süresi eğitimin etkililiği açısından üzerinde durulması gereken bir konudur. Bu açıdan yaklaşıldığında, verilecek eğitimin hem teorik hem de uygulama boyutunda olmasının, uygulamalarda drama gibi öğretmenlerin süreçte aktif olmasını, sorgulamasını, empati kurmasını sağlayacak yöntem ve tekniklerin kullanılmasının, eğitimin bu konuda uzman kişiler tarafından verilmesinin ve eğitimin uzun süreli olmasının önemli olacağı düşünülmektedir.
2. Araştırmanın yürütüldüğü kurumdaki öğretmenlerin hepsinin fakülte ve çoğunluğunun okul öncesi öğretmenliği mezunu olmaları nedeniyle, okul öncesi öğretmenliği programlarında aile eğitimi ve aile katılımına yönelik eğitimin gözden geçirilmesi ve bu eğitime mutlaka uygulama boyutunun eklenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.
3. Ülkemizde son yıllarda çok sayıda üniversite ve okul öncesi öğretmenliği programının açılmış olması ve bunların pek çoğunda yeterli ve nitelikli öğretim elemanlarının olmaması, öğretmen adaylarına bu konuda verilen eğitimin belli bir standarta ulaşmasını engellediği düşünülmektedir. Bu durumun, yeni açılan okul öncesi öğretmenliği programlarına öğretim elemanı yetiştiren üniversitelerin ilgili lisansüstü programlarının, aile

eğitimi ve aile katılımını teorik ve uygulama boyutlarıyla birlikte eğitim planlarına yerleştirmeleri ile çözülebileceği öngörülmektedir.

4. Ülkemizde aile katılım programlarının uygulanmasına yönelik yasal bir düzenleme olmadığı bilinmektedir. Bu durumun, öğretmenlerin aile katılımına gereken önemi vermemelerinde, aile katılımı etkinliklerini istenen ve beklenen düzeyde gerçekleştirmemelerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından aile katılımı programlarının uygulanmasına yönelik yasal düzenlemelerin yapılarak uygulamaya konmasının aile katılımı çalışmalarının yaygınlaşmasını sağlayacağı düşünülmektedir.
5. Araştırmada ebeveynlerin de aile katılımı ve nasıl katılımıda bulunabilecekleri konusunda bilgi eksikliklerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle ebeveynlere aile katılımı etkinlikleri ve nasıl katılımıda bulunabilecekleri, aile katılımının ebeveynler, çocuklar, okul ve öğretmenler açısından yararları konusunda bilgilendirici seminerler verilmesi önerilmektedir.

6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada öğretmenlerle ve ebeveynlerle yapılan görüşme ve gözlemlerden elde edilen verilerin analizi sonucunda hem öğretmenlerin hem de ebeveynlerin aile katılımı konusunda bilgi eksikliklerinin olduğu belirlenmiştir. Yapılacak başka araştırmalarda hem öğretmenlerin hem de ebeveynlerin aile katılımı konusundaki bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla bir ölçme aracının hazırlanması ve kullanılması önerilebilir.
2. Bu araştırmada öğretmen ve ebeveynlerle yapılan görüşmeler araştırmacı tarafından not tutularak kaydedilmiştir. Bu durum, görüşmelerinin süresinin uzamasına ve bazı zamanlarda öğretmenlerle ebeveynlerin görüşmeleri bir an önce bitirmeyi istemelerine yol açmıştır. Bu nedenle, daha sonra yapılması planlanan araştırmalarda bu sorunların çözümü açısından görüşmelerin ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmesi önerilebilir.
3. Araştırmada ev etkinliklerinin çocukların dil ve matematik becerileri üzerindeki etkisi araştırıldığından, öğretmenlerin okul ve sınıf ortamında dil ve matematik ile ilgili uygulamaları ile ilgilenilmemiştir. Yapılması

planlanan başka araştırmalarda, okul ortamındaki öğretmen uygulamaları da gözlenerek, çocukların akademik başarıları üzerinde etkili olan faktörler daha detaylı incelenebilir.

4. Bu araştırmada ev etkinliklerinin çocukların dil ve matematik becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu süreçte sadece deney grubundaki çocukların ebeveynlerinden evde etkinliklerin gerçekleştirilme sürecine yönelik gözlemlerini kaydetmeleri istenmiştir. Ancak kontrol grubu ebeveynlerinden evde çocuklarıyla birlikte yaptıkları etkinliklerin gerçekleştirilmesi sürecine yönelik gözlemleri istenmemiştir. Daha sonra yapılacak araştırmalarda, hem deney hem de kontrol grubu ebeveynlerinin ev etkinliklerini nasıl gerçekleştirdiklerine ilişkin gözlemleri istenerek, ev ortamının ve sosyal etkileşimlerin niteliği karşılaştırılabilir.
5. Bu araştırmada ev etkinliklerinin çocukların dil ve matematik becerileri üzerindeki etkisi sadece bir dönem boyunca ebeveynlere gönderilen dil ve matematik etkinlikleri ile sınırlı tutulmuştur. Daha sonra yapılacak araştırmalarda, boylamsal çalışmalar veya takip çalışmalarını yapılarak ev etkinliklerinin dil ve matematik becerileri üzerinde uzun süreli etkileri de araştırılabilir.
6. Bu araştırma orta sosyoekonomik düzeydeki bir okulda yürütölmüştür. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda alt veya üst sosyoekonomik düzeydeki okullarda aile katılımı etkinliklerinin nasıl uygulandığı ve ebeveynlerin evde çocuklarının eğitimine katılımlarının çocukların dil ve matematik becerileri üzerindeki etkileri araştırılabilir.
7. Bu araştırma karma yaş uygulamasının yapıldığı bir okulda sadece 60-72 ay aralığındaki az sayıda çocuk, iki öğretmen ve az sayıda ebeveyn ile yürütölmüştür. Daha sonra yapılacak araştırmalarda farklı yaş gruplarında daha fazla sayıda çocuk, öğretmen ve ebeveyn ile çalışılabilir.
8. Bu araştırmada çocukların dil becerilerine yönelik veriler hikaye kitabı ile matematik becerilerine yönelik veriler TEMA-3 ile toplanmıştır. Daha sonra yapılacak araştırmalarda farklı ölçme araçları kullanılarak veri toplanabilir.

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, Adana.
- Akçamete, G. (1997). Engelli çocukların tanılama ve değerlendirilmeleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 136, 13-15.
- Akkaya, M. (2007). *Öğretmenlerin ve velilerin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmalarına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Aktaş Arnas, Y. (2002a). Okul öncesi eğitim kurumlarında okul-aile işbirliği çalışmaları ile anne baba eğitim programı uygulamaları. *Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (22),31-41.
- Aktaş Arnas, Y. (2002b). Velilerin okul öncesi eğitime ve okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik tutumları. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (10), 24-36.
- Aktaş Arnas, Y. ve Yaşar, M. (2008). Okul öncesi eğitimde aile katılımı. Y. Aktaş Arnas ve F. Sadık (Ed.). *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi içinde* (s. 327-362). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aktaş Arnas, Y. (2009). *Okul öncesi dönemde matematik eğitimi*(4. baskı). Adana: Nobel Kitabevi.
- Al-Hassan, S. ve Gardner, R. (2002). Involving immigrant parents of students with disabilities in the educational process. *Teaching Exceptional Children*, 34 (5), 52-58.
- Anders, Y., Rossbach H.G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehl, S. vd. (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*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can-Yaşar, M. (2000). *Okul öncesi eğitim ve ana sınıfı programları*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

- Arslan, E. (2008). Erken çocuklukta bilişsel gelişim. M. E. Deniz (Ed.). *Erken çocukluk döneminde gelişimi* (s. 1-26). Ankara: Maya Akademi.
- Atakan, H. (2010). *Okul öncesi eğitiminde aile katılımı çalışmalarının öğretmen ve ebeveyn görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Atabey, D. (2008). *Yönetici öğretmen aile iletişim ve işbirliği aracı geçerlik güvenirlik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumlarındaki yönetici, öğretmenler ile aile arasındaki iletişim ve işbirliğinin yönetici, öğretmen ve aile bakış açısına göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Atay, M. (2005). *Çocukluk döneminde gelişim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Axinn, W. G. (2006). *Mixed method data collection strategies*. New York: Cambridge University Press.
- Aydoğan, Y. (2010). Okul öncesi eğitim programlarında aile katılımı. T. Güler (Ed.). *Anne baba eğitimi* içinde (s.103-134). Ankara: Pegem Akademi.
- 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.
- Barge, J. K. ve Loges, W. E. (2003). Parent, student, and teacher perceptions of parental involvement. *Journal of Applied Communication Research*, 31(2), 140-163.
- Bayhan, P. S. ve Artan, İ. (2004). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Baykoç Dönmez, N., Abidoğlu, Ü., Dinçer, Ç., Erdemir, N. ve Gümüşçü, Ş. (2000). *Dil gelişimi etkinlikleri*. (3. Baskı). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Baysal, Ö. (2008). *Dil öğrenme*.
<http://www.turkdirlik.com/Bilgimece/Turkoloji/Dil/OBaysal001.htm> Erişim tarihi: 25.05.2008.
- Baker, A. J. ve Soden, L. M. (1998). The challenges of parent involvement research. New York: ERIC Clearinghouse on Urban Education. (Eric Document Reproduction Service No. ED419030)
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED419030.pdf> Erişim tarihi: 28.06.2014
- Becker, H. J., & Epstein, L. J. (1982). Parent involvement: A survey of teacher practices. *The Elementary School Journal*, 83 (2), 85-102
- Becher, R. (1986). *Parents and schools*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement. (ERIC Document Reproduction Service No.

EDD00036) <http://www.ericdigests.org/pre-924/parents.htm> Erişim tarihi: 4.7.2014

- Becker-Klein, R. (1999). Family and school level barriers to family involvement. *Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*, 15-18.
- Bennett, K., Weigel, D., Martin, S. (2002). Children's acquisition of early literacy skills: Examining family contributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 295-317.
- Blevins-Knabe, B., Berghout Austin, A., Musun, L., Eddy, A. ve 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. ve 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.
- Bodrova, E. ve Leong D. J. (1998). Scaffolding emergent writing in the zone of proximal development. *Literacy Teaching and Learning*, 3(2), 1-17.
- Bodrova, E. ve Leong, D. J. (2010). *Zihnin araçları erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı*. G. Haktanır (Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Burgess, S. (1997). The role of shared reading in the development of phonological awareness: A longitudinal study of middle to upper class children. *Early Child Development and Care*, 127(1), 191-199.
- Brewer, J. A. (2004), *Early childhood education preschool through primary grades (5th Edition)*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon
- Brown-DulPaul, J., Keyes, T. ve Segatti, L. (2001). Using documentation panels to communicate with families. *Childhood Education*, 209-213.
- Brooks, J. E. (2004). *Family involvement in early childhood education: A descriptive study of family involvement approaches and strategies in early childhood classrooms*. Doktora tezi, University Of South Caroline, Dissertation Abstracts International, 65(08), 2890A. (UMI No. 3142799).
- Bundy, B. F. (1991). Fostering communication between parents and preschools. *Young Children*, 46 (2), 12-17.
- Büyükikiz, K. K. ve Hasırcı, S. (2013). Anadili öğretiminde konuşma becerisini yeri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 57-63.

- Büyükkaragöz, S. (1993), Ana babalarla, öğretmenlerin “okulöncesi eğitim programı” hakkındaki görüşleri. 9. YA-PA Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri içinde (s. 66-76), İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2009), *Sosyal bilimler için veri analiz el kitabı* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Carlisle, E., Stanley, L. ve Kemple, K. M. (2005). Opening doors: Understanding school and family influences on family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33 (3), 155-162.
- Catron, E. C. ve Allen, J. (2008). *Early childhood curriculum: A creative- play model*. (4 Edition) New Jersey: Merill Prentice Hall.
- Coleman, M.(1991). Planning for parent participation in schools for young child. *Young Children*, 46 (4), 15-21.
- Coleman, M., Churchill, S. (1997). Challenges to family involvement. *Childhood Education*. (73), 144-148.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative and inquiry and research design choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2003), *Research design qualitative and quantitave and mixed methods approaches*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Plannig, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd. Edition). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Çağdaş, A., Seçer, Z (2006). *Anne-baba eğitimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çelenk, S. (2003a). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim-Online*, 2 (2), 28-34.
- Çelenk, S. (2003b). Okul-aile işbirliği ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 3-39.
- Çeviş, M. (2002). *Denizli ili merkez ilköğretim okullarındaki okul-aile işbirliğinin yönetici, öğretmen ve veli tarafından ideal ve pratik düzeyde değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

- Dağabakan, F. Ö. ve Dağabakan, D. (2008). *Dil ve çocukta dil gelişim kuramları*. http://ooegm.meb.gov.tr/dokuman/cocuklarda_dil_gelisimi.pdf Erişim tarihi: 21.11.2009
- Demiriz, S., Karadağ, A. ve Ulutaş, İ. (2003). *Okulöncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Edwards, S. (2005). Constructivism does not only happen in the individual: Sociocultural theory and early childhood education. *Early Child Development and Care, 175 (1)*, 37-47.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- El Nokali, E. N., Bachman, H. J., Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development, 81 (3)*, 988-1005.
- England, R. L. (2005). *Learning the ABC's: Family involvement in kindergarden literacy*. Unpublished doctoral dissertation, University of North Florida.
- Ensari, H., Zembat, R. (1999). Yönetim stillerinin ailenin okulöncesi eğitim programlarına katılımı üzerindeki etkileri. *Marmara Üniversitesi anaokulu\anasınıflı öğretmenleri el kitabı* içinde (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.
- Epstein, J.L ve Becker, H.J. (1982). Teachers' reported practices of parent involvement: Problems and possibilities. *The Elementary School Journal, 83 (2)*, 103-113.
- Epstein, J. L., Dauber, S. L (1991). School programs and teacher practices of parental involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal, 91(3)*, 289-305
- 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, S. (2006). *Altı yaş grubu çocuklarına drama yöntemi ile verilen matematik eğitiminin matematik yeteneğine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ergün, M. ve Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. *Afyonkarahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2*, 269-292.

- Ersoy, Ö. (2003). Aile katılım çalışmaları. E. Ömeroğlu (Ed.). *Yıllık plan örnekleri ve aile katılım çalışmaları* içinde (s.115-231). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- 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.
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. A. ve Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33 (4), 467-480.
- Fege, A. F. (2000). From fund raising to hell raising: New roles for parents. *Educational Leadership*, 57 (7), 39-43.
- Fitton, L., Gredler, G.(1996). Parental involvement in reading remediation with young children. *Psychology in The Schools*, 33 (4), 325-332.
- Ford, L. ve Amaral, D. (2006). Research on parent involvement: Where we've been, where we need to go. *School Leadership Journal*, 1 (6), 1-20.
- Fossey, E., Harvey, C., McDermott, F., & Davidson, L. (2002). Understanding and evaluating qualitative research. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 36, 717-732.
- Graham-Clay, S.(2005). Communicating with parents: Strategies for teachers. *The School Community Journal*, 15(1), 117-131.
- Gilkerson, D., ve Hanson, M. F. (2000). Family portfolios: Involving families in portfolio documentation. *Early Childhood Education Journal*, 27(3), 197-201.
- Gökçe, E. (2000). İlköğretimde okul aile işbirliğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
<http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr/makale/say17/30-ILKOGRETIMDE%20OKUL%20AILE%20ISBIRLIGININ%20GELISTIRILMESI.pdf> Erişim tarihi: 22.07.2013
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P.P.(2003). Examining the underutilization of parent involvement in the school. *School Community Journal*, 13(1), 85-99.
- 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. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 9 (18), 1-19.
- Güven, G. (2011). *Farklı eğitim modelleri kullanılarak uygulanan aile eğitim ve aile katılım programlarının okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarına ve*

- ebeveynlerin görüşlerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güven, N. ve Bal, İ. (2004). *Dil gelişimi*. İstanbul: Epsilon
- Haney, M., Hill, J.(2004). Relationships between parent-teaching activities and emergent literacy in preschool children. *Early Child Development and Care*, 174(3), 215-228.
- Harvard Family Research Project (2006).Family involvement in early childhood education. *Harvard Family Research Project No:1*
- Hill, N. E. ve Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13 (4), 161-164.
- 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.
- Işık, H. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen okul-aile işbirliği çalışmalarının anne-baba görüşlerine dayalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- İrkörücü, 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, Ankara.
- Jones, V. ve Jones, L.(2007).*Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems* (8th Edition). Boston: Allyn and Bacon Pub.
- Kaplan, S.(2002). *İlköğretim birinci kademe okul-aile işbirliği mevcut durum ve bir model önerisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kapusuzoğlu, Ş. (2006). 3-6 yaş arası okul öncesi sınıf yönetimi uygulamalarının ve aile desteğinin çocuğun kişilik gelişimine etkisinin değerlendirilmesi. *I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi* içinde (III. Cilt, s. 220-229).İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Karacan, E. (2000). Bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 3, 293-268.

- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kauffman, J., Mostert, M. P., Trent, S. C. ve Hallahan, D. P. (1998). *Managing classroom behavior: Reflective case-based approach* (2nd Edition). Needham Heights MA: Allyn and Bacon Pub.
- Kaya, Ö. M. (2002). *Okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara ailelerin ilgi ve katılımları ile okulöncesi eğitim kurumlarının aile eğitimine katkısı konusunda anne-baba görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kazak, E. (1998). *Okul-aile işbirliği ve sorunları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, 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).
- Keyes, R. C. (2008). Parent-teacher partnerships: A theoretical approach for teacher. <http://ecap.crc.illinois.edu/pubs/katzsym/keyes.pdf> Erişim tarihi: 01.07.2014
- Keyser, J. (2001). Creating partnerships with families: Problem-solving through communication. *Child Care Information Exchange*, 44 (138), 44-47.
- 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, Erzurum.
- Kleemans, T., Peeters, M., Segers, E. ve Verhoeven, L. (2012). Child and home predictors of early numeracy skills in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 27,471-477.
- Klein, A.M. ve Miller, M.(2008). *In support of family-teacher partnerships*. http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleD=359 Erişim tarihi: 01.07.2014
- Kline, L. S. (2008). Documentation panel: The “making learning visible” Project. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 29 (1), 70-80.
- Knopf, H. T. ve Swick, K. J. (2008). Using our understanding of families to strengthen family involvement. *Early Childhood Educ J.* 35, 419–427.
- 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).Aile iletişiminin engelleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 129-133.
- Kohl, G., Lengua, L.J. ve McMahon R.J. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 38 (6), 501-523.
- Korkmaz, B. (2005). *Dil ve beyin. Çocuklarda dil ve konuşma bozuklukları*. İstanbul: Yüce ReklamYayınDağıtım A.Ş.
- Köksal Eğmez, C. F. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarında ailenin eğitime katılımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Kuşin, İ. (1991). Okul öncesinde aile ve okul işbirliği. 7. *Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri* içinde (s. 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, Ankara.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications
- LeFevre, J. A., Skwarchuk, S. L., Smith-Chant, B. L., Fast, L., Kamawar, D. ve 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.
- LeFevre, J. A., Polyzoi, E., Skwarchuk, S. L., Fast, L. ve Sowinski, C. (2010). Do home numeracy and literacy practices of Greek and Canadian parents predict the numeracy skills of kindergarten children? *International Journal of Early Years Education*, 18 (1), 55-70.
- Lemlech, J. K. (1999). *Classroom management: Methods and techniques for elementary and secondary teachers*. (3rd Edition.). Illinois: Waveland Press.
- Love, F. E. (1996). Communicating with parents: What beginning teachers can do. *College Student Journal*, 30 (4), 440-444.
- Lunts, E.(2003). Parental involvement in children's education: Connecting family and school by using telecommunication technologies.
<http://www.ncsu.edu/meridian/win2003/involvement/index.html> Erişim tarihi: 05.07.2014

- Manolitsis, G., Georgiou, G. ve 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 Rewiev*, 28 (3), 395-412.
- Malterud, K. (2001). Qualitative research: Standards, challenges, and guidelines. *The Langet*,358(11), 483-488.
- Maviş, İ. (2005). Çocukta dil edinim kuramları. S.Topbaş (Ed.). *Dil ve Kavram Gelişimi* içinde (s. 31-60). Ankara: Kök Yayıncılık.
- McWayne, C., ve 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
- MEB (2006). *36-72 Aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- MEB (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: VizeYayıncılık.
- Melhuish, E. C., Phan, M. B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. ve 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.
- Metin, N., Arı, M., Güneysu, S., Dikmen, B., Atik, B., Aydın, Ç., vd. (1993). Ana babaların anaokullarından beklentileri. *9. YA-PA Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri* içinde (s. 96-105). İstanbul: YA-PA Yayınları.
- 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.
- Nord, C. W.,& West, J. (2001). Fathers' and mothers' involvement in their children's schools by family type and resident status. *Education Statistics Quarterly*, 3(2), 40-43.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1997). *Okulöncesi eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Yayınları.

- Oktaý, A. (2004). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık
- Ömeroğlu, E. ve Can Yaşar, M.(2005). Okul öncesi eğitim kurumlarında ailenin eğitime katılımı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 6 (62).
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi62/omeroglu-yasar.htm>
- Özcan, Ç. (2012). *Okul öncesinde aile katılımı ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişkinin anne-baba görüşlerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Özmen, M. (2013). *Türkçenin sözdizimi*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Pena, D. C. (2000). Parent involvement: Influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*, 94 (1), 42-54.
- Prawat, R. S. ve Floden, R. E. (1994). Philosophical perspectives on constructivist views of learning. *Educational Psychologist*, 29 (1), 37-48.
- Punch, K. P. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş nicel ve nitel yaklaşımlar* (D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Riddle, E.M.(1999). LevVygotsky'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, İstanbul.
- Saracho, O. N. (1997). Using the home environment to support emergent literacy. *Early Child Development and Care*, 127(1), 201-216.
- Sarama, J., Lange, A. A., Clements, D. H. ve Wolfe, C. B. (2012). The impacts of an early mathematics curriculum on oral language and literacy. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 489-502.
- Schütz,R.(2004).Vygotsky and language acquisition. <http://www.english.sk.com.br/sk-vygot.html> Erişim tarihi:23.01.2007
- Senemoğlu,N. (2003). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2008). Okul öncesi eğitimde dilin önemi.
http://yunus.hacettepe.edu.tr/~n.senem/makaleler/dil_onem.htm Erişim tarihi: 25.08.2008

- Sheldon, S. B. (2002). Parents' social networks and beliefs as predictors of parents involvement. *Elementary School Journal*, 102 (4), 301-316.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research*. London: Sage Publications.
- Skwarchuk, S. L. (2009). How do parents support preschoolers' numeracy learning experiences at home?. *Early Childhood Education Journal*, 37, 189-197.
- Skwarchuk, S. L., Sowinski, C. ve LeFevre, J. A. (2014). Formal and informal home learning activities in relation to children's early numeracy and literacy skills: The development of a home numeracy model. *Journal of Experimental Child Psychology*, 121, 63-84.
- Sonnenschein, S., Galindo, C., Metzger, S. R., Thompson, J. A., Huang, H. C. ve 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.
- Starkey, P., Klein, A. ve Wakeley, A. (2004). Enhancing young children's mathematical knowledge through a pre-kindergarten mathematics intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 99-120.
- 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
- Temel, F., Aksoy, A. ve Kurtulmuş, Z. (2010). Erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları. Z. F. Temel (Ed). *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları* içinde (s. 328-361). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tezel Şahin, F. (2004). Anne-babaların okul öncesi eğitim programlarına katılımlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *I.Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi* içinde (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. *Omep 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı* içinde (I. Cilt, s. 379-392), Ankara: Ya-Pa Yayınları.
- Tezel Şahin, F. ve Ünver, N. (2005). Okul öncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 23-30.
- Tezel Şahin, F. ve Özyürek, A. (2010). *Anne baba eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı*. İstanbul, Morpa Yayınevi.
- Topbaş, S. (Ed.).(2005). *Dil ve kavram gelişimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Topor, D. R., Keane, S. P., Shelton, T. L. ve Calkins, S. D. (2010). Parent involvement and student academic performance: A multiple mediational analysis. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 38 (3), 183–197.
- Turney, K. ve Kao, G. (2009). Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantaged?. *The Journal of Educational Research*, 102 (4), 257-271.
- Unutkan, Ö.P. (1998). *5-6 yaş grubu aile katılımlı sosyalleşme programı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ural, O. (2010). Düünden bugüne aile eğitimi. Z. F. Temel (Ed.) *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılımı çalışmaları içinde* (s. 50-70). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ünüvar, P. (2010). Aile katılımı çalışmalarına yönelik ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (3), 719-730.
- Vural, D. E. (2006). *Okul öncesi programlarındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Warner, L. ve Sower, J. (2005). *Educating young children from preschool through primary grades*. Boston: Pearson Allyn ve Bacon.
- Weinstein, C. S. ve Mignano, A. J. (1993). *Elementary classroom management: Lessons from research and practice*. New York: McGraw Hill.
- Wheeler, H. (2007). Parents as partners in children's early learning and development. Early Yaers Update. <http://www.teachingexpertise.com/articles/parents-as-partners-in-childrens-early-learning-and-development-2864> Erişim tarihi: 2.4.2010
- Wilder, s. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66 (3), 377-397.
- 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*. (Mine Özünlü, Çev.). İstanbul: Doruk Yayıncılık.
- Yaşar, M. (2012). Sosyokültürel Yaklaşım. Z. F. Temel (Ed.) *Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar ve Programlar*. (s.49-76).Ankara: Vize Yayıncılık.

- Yavuzer, H. (1994). *Yaygın ana-baba tutumları. Ana-baba okulu.* (4. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazar, A., Çelik, A. M. ve Kök, M. (2006). Aile katılımının okul öncesi eğitimde ve 2006 okul öncesi eğitim programındaki yeri. e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/SBRD/Article/viewFile/549/541.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zembat, R. ve Polat Unutkan, Ö.(1999).Okulöncesinde çocuğun sosyal gelişiminde aile katılımının önemi. *Marmara Üniversitesi anaokulu öğretmeni el kitabı* içinde (s. 151-173). İstanbul: YA-PA Yayınları.

EKLER

EK-1.Öğretmen Görüşme Formu

1. Bu hafta ebeveynlerle herhangi bir sorun yaşadınız mı?
 Evet Hayır
2. Ne tür bir sorun yaşadığınızı açıklar mısınız?
3. Sorunu yaşadığınızda neler hissettiniz?
4. Yaşadığınız bu sorunun kimden kaynaklandığını düşünüyorsunuz?
 Kendimden Ebeveynlerden
 Okul yönetiminden MEB Prosedüründen
 Diğer.....
5. Bu sorunu çözmek için ne yaptınız veya söylediniz? / Bu sorunu nasıl çözdünüz?
6. Bu sorunu çözmek için kiminle veya kimlerle görüştiniz?
7. Ebeveyn sorunun çözümü için ne yaptı veya söyledi?
8. Sizce sorun çözüldü mü?
 Evet Hayır
9. Sorun çözülmedi ise, sizce sorunun çözülmesi için kim, ne yapmalı?
10. Soruna ilişkin çözüm sizin çözümünüz müydü yoksa ebeveynin çözümü müydü?
 Ebeveynin çözümü Öğretmenin çözümü
11. Sorunun bu şekilde çözümü sizi memnun etti mi?
 Evet Hayır
12. Sorunun bu şekilde çözülmesi sizi memnun etmediyse, nasıl bir çözüm olmasını isterdiniz?
13. Sorunun bu şekilde çözülmesinin sizde yarattığı duygular nelerdir?
 Hayal kırıklığı Öfke
 Utanç Kızgınlık
 Değersizlik Küskünlük
 Memnuniyet Mutsuzluk
 Umursamazlık Çaresizlik
 Hoşnutsuzluk Değer verilmişlik
 Mutluluk Sevinç

14. Bu hafta çocukların evlerine evde ebeveynleriyle yapmaları için etkinlikler gönderdiniz mi?
() Evet () Hayır
15. Bu hafta evde yapılması için gönderdiğiniz etkinlikler nelerdi?
16. Bu hafta yaptığımız aile katılımı çalışmalarınızı değerlendirecek olsanız memnuniyet dereceniz ne olurdu?
17. Ebeveynlerin bu haftaki aile katılımı etkinliklerine katılım düzeylerini değerlendirecek olsanız memnuniyet dereceniz ne olurdu?

EK-2.Ebeveyn Görüşme Formu

1. Bu hafta öğretmenle veya okulla herhangi bir sorun yaşadınız mı?
 Evet Hayır
2. Ne tür bir sorun yaşadığınızı açıklar mısınız?
3. Sorunu ilk yaşadığınızda neler hissettiniz?
4. Sorunu kiminle yaşadınız?
5. Yaşadığınız bu sorunun kimden kaynaklandığını düşünüyorsunuz?
 Kendimden Öğretmenden
 Okul yönetiminden MEB Prosedüründen
 Diğer.....
6. Bu sorunu çözmek için ne yaptınız veya söylediniz? / Bu sorunu nasıl çözdünüz?
7. Bu sorunu çözmek için kiminle veya kimlerle görüştiniz?
8. Öğretmen sorunun çözümü için ne yaptı veya söyledi?
9. Sizce sorun çözüldü mü?
 Evet Hayır
10. Sorun çözülmedi ise, sizce sorunun çözülmesi için kim, ne yapmalı?
11. Soruna ilişkin çözüm öğretmenin istediği bir çözüm mü yoksa sizin istediğiniz bir çözüm müydü?
 Ebeveynin çözümü Öğretmenin çözümü
12. Sorunun bu şekilde çözülmesi sizi memnun etti mi?
 Evet Hayır
13. Sorunun bu şekilde çözülmesi sizi memnun etmediyse, nasıl bir çözüm olmasını isterdiniz?
14. Sorunun bu şekilde çözülmesinin sizde yarattığı duygular nelerdir?
 Hayal kırıklığı Öfke
 Utanç Kızgınlık
 Değersizlik Küskünlük
 Memnuniyet Mutsuzluk
 Umursamazlık Çaresizlik
 Hoşnutsuzluk Değer verilmişlik
 Mutluluk Sevinç

15. Öğretmen ve okula ilişkin beklentileriniz nelerdi? Bu beklentilerinizin ne kadarı karşılandı sizce?
16. Öğretmenin bu hafta gerçekleştirmiş olduğu aile katılımı etkinliklerini değerlendirecek olsanız memnuniyet dereceniz ne olurdu?
17. Bu hafta anne baba katılımı etkinliklerine katıldınız mı?
() Evet () Hayır
18. Anne baba katılımı etkinliklerine katılmadıysanız sebepleri nelerdir?
19. Öğretmenin bu hafta gerçekleştirmiş olduğu aile katılımı etkinliklerine sizin katılım düzeyinizi değerlendirecek olsanız memnuniyet dereceniz ne olurdu?

EK 3.Öğretmenlerin Gerçekleştirdiği Aile Katılım Etkinlikleri Kontrol Listesi (Haftalık)

	Çocuğun adı
Ev Ziyareti	
İlk Görüşme	
Tanışma Toplantısı	
Veli Toplantısı	
Telefon Görüşmeleri	
Anne babanın çocuğunu okula getirip götürürken ayaküstü yapılan görüşmeler	
Anne babaya randevu verilerek çocuğu hakkında yapılan görüşmeler	
Haber Mektubu	
Kısa Notlar	
Günlükler	
Dosyalar	
Gelişim Raporları	
Bülten Tahtası	
Kitapçıklar	
Dilek Kutusu	
Teknolojinin Kullanımı	
Dökümantasyon Paneli	
Anne Baba Kütüphanesi	
Anne Babanın Evde Eğitime Katılımı	
Afişler	
Konferans ve seminer düzenleme	
Bültenler / Broşürler	
Sosyal Organizasyonlar	
Sınıf İçi Etkinliklere Katılma	
Sınıf Dışı Etkinliklere Katılma	
Anne Babanın Yönetim ve Karar Verme Sürecine Katılımı	

EK-4.Ebeveynlerin Katıldığı Aile Katılım Etkinlikleri Kontrol Listesi (Haftalık)

Etkinlikler	Evet	Hayır
Ev Ziyareti		
İlk Görüşme		
Tanışma Toplantısı		
Veli Toplantısı		
Telefon Görüşmeleri		
Çocuğu okula bırakırken veya okuldan alırken öğretmenle ayaküstü yapılan görüşmeler		
Öğretmenden randevu alarak çocuk hakkında yapılan görüşmeler		
Haber Mektubu		
Kısa Notlar		
Günlükler		
Gelişim Raporları		
Dosyalar		
Bülten Tahtası		
Kitapçıklar		
Dilek Kutusu		
Teknolojinin Kullanımı		
Dökümantasyon Paneli		
Anne Baba Kütüphanesi		
Anne Babanın Evde Eğitime Katılımı		
Konferanslar ve Seminerler		
Bültenler / Broşürler		
Sosyal Organizasyonlar		
Sınıf İçi Etkinliklere Katılma		
Sınıf Dışı Etkinliklere Katılma		
Afişler		
Anne Babanın Yönetim ve Karar Verme Sürecine Katılımı		

EK 5. Dil Becerilerine Yönelik Etkinlikler

Etkinlik 1.

Sayın anne babalar,

Çocuğunuzla birlikte okuyabileceğiniz bir resimli kitap temin ediniz. Kitabın adını çocuğunuza söylemeyiniz. Öncelikle çocuğunuzdan resimlerine bakarak kitapta anlatılan hikayenin nasıl bir hikaye olabileceğini size anlatmasını isteyiniz. Çocuğunuza kitabın resimleri ve çocuğunuzun anlattıkları ile ilgili ara ara sorular yöneltiniz. Çocuğunuz hikaye anlatımını bitirince ona kitabı okuyunuz. Onun anlattıkları ile sizin okuduklarınız arasındaki benzerlik ve farklılıkları tartışınız. Sonra bu hikayenin adının ne olabileceğini sorunuz.

Eski dergilerden kestiğiniz bir resim üzerinde konuşarak da bir hikaye oluşturabilirsiniz. Bu süreçte çocuğunuza;

- Resimdeki adam kim olabilir?
- Ne iş yapıyor olabilir?
- Bir ailesi var mıdır?
- Nasıl bir yerde yaşıyordu?
- Resimdeki araba (veya başka bir nesne de olabilir) kimin arabası olabilir sence?
- Bu arabanın ne gibi özellikleri vardır?
- Kimler kullanıyor olabilir onu?
- Nasıl bir anahtarı olabilir? gibi sorular yöneltebilirsiniz.

Etkinlik 2.

Sayın anne babalar,

Çocuğunuzun bebeklikten itibaren bugüne kadar var olan fotoğraflarını birlikte inceleyiniz. Çocuğunuzun fotoğrafları arasından her yıl için bir tanesini seçiniz. Çocuğunuzdan seçmiş olduğunuz bu fotoğraflarını büyüme aşamalarına (zaman sırasına) göre sıralamasını isteyiniz. Her bir fotoğraf ile ilgili belirleyici özellikler hakkında, bu yaşlarda neleri yapıp neleri yapamadığı konusunda çocuğunuzla konuşunuz. Fotoğraflar arasındaki benzerlik ve farklılıkları ifade etmesi konusunda onu cesaretlendirebilirsiniz. Buna ek olarak fotoğraflardan yola çıkarak çocuğunuzla birlikte kendi hikâyenizi oluşturabilirsiniz.

Etkinlik 3.

Sayın anne babalar,

Sizlere bu hafta çocuğunuzla birlikte eğlenceli zaman geçirebileceğiniz bir oyun öneriyorum. Oyunun adı “Düşündüğüm sözcüğü bul”. Çocuğunuzdan bir sözcük düşünmesini ama size söylememesini isteyiniz. Sonra ona aşağıdaki gibi sorular sorunuz.

- Canlı mı, cansız mı?
- Büyük mü yoksa küçük mü?
- Renkli mi, renksiz mi? Ne renk?
- Nerelerde bulunur?
- Sert mi yoksa yumuşak mı?
- Yenir mi? vb.

Çocuğunuzun “evet” veya “hayır” cevabına göre soru tipini değiştirebilir ve başka sorular sorabilirsiniz. Daha sonra siz bir sözcük düşününüz ve onu size sorular sorması için cesaretlendiriniz. Başlangıçta düşündüğünüz sözcüğün bir nesne ismi olmasına ve özellikle onun çok yakın çevresinden tanıdığı nesnelere olmasına özen gösteriniz. Daha sonra biraz daha zorlaştırabilirsiniz.

Bu oyunu biraz değiştirerek de oynayabilirsiniz. Sizin veya çocuğunuzun düşündüğü sözcüğü bulduğunuzda onunla kafiyeli olacak bir sözcük söyleyiniz. Örneğin, düşündüğünüz sözcük “tencere” ise kafiyeli olan sözcük “pencere” olabilir veya düşündüğünüz sözcük “atki” olduğunda kafiyeli olan sözcük “askı” olabilir.

Bu oyunda başka bir değişiklik de şu şekilde olabilir. Düşündüğünüz sözcüğü bulduğunuzda o sözcüğün başlangıç sesiyle başlayan başka bir sözcük söylemesini isteyebilirsiniz. Örneğin, “kaşık” sözcüğünü düşündüğünüzde “kalem” sözcüğünü aynı sesle başlayan sözcük olarak söyleyebilirsiniz. İyi eğlenceler..... (Güven ve Bal, 2000)

EK 6. Matematik Etkinlikleri

Etkinlik 1.

Sayın anne babalar,

Size matematikle ilgili temel kavramlardan biri olan sıralama kavramı ile ilgili evde çocuğunuzla birlikte yapabileceğiniz etkinlik örnekleri gönderiyoruz. Evde bu etkinlikleri ve sizin ürettiğiniz benzer çalışmaları çocuğunuzla birlikte yapmanızı öneriyoruz.

Etkinlik Örnekleri

Kazanım 9: Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre sıralar.

Göstergeleri: *Nesne/varlıkları renk tonlarına göre sıralar.*

Kazanım 14: Nesnelere örüntü oluşturur.

Göstergeleri: *Bir örüntüde eksik bırakılan ögeyi söyler. Bir örüntüde eksik bırakılan ögeyi tamamlar. Nesnelere özgün bir örüntü oluşturur.*

Araç-gereçler: Çamaşır mandalları (boncuklar, düğmeler, legolar da olabilir).

Farklı renklerdeki mandalları (veya boncuklar, düğmeler, legoları) bir masanın üzerine bir örüntü oluşturacak şekilde (sarı, mavi, kırmızı, yeşil, sarı, mavi, kırmızı, gibi) yan yana diziniz. Çocuğunuza, “şimdi sırada hangi renk mandal var, buraya ne renkteki mandalı koymamız gerekiyor?” diye sorunuz. Çocuğunuzun cevabını dinleyiniz ve nedenini sorunuz. Daha sonra odanın uygun bir yerine ip gererek mandalları bir örüntü oluşturacak şekilde (belirli bir sırada) ipe takarak da bu çalışmayı tekrarlayabilirsiniz. Çocuğunuzdan mandalları belirli bir sıra oluşturacak şekilde ipe takmalarını da isteyebilirsiniz.

Aynı zamanda mandalları veya diğer nesnelere rastgele bir şekilde yan yana dizerek veya ipe takarak söylediğiniz renkteki mandalın kaçınıcı sırada olduğunu söylemesini isteyebilirsiniz. Örneğin, “sarı mandal kaçınıcı sırada?” gibi olabilir. Daha sonra da çocuğunuza mandalın sırasını söyleyiniz ve söylediğiniz sıradaki mandalın rengini söylemesini isteyebilirsiniz. Örneğin, “beşinci sıradaki mandal ne renktir?” gibi. Burada çocuğunuzun nesnelere sırasını söylerken “birinci, ikinci, üçüncü” gibi sıra sayılarını kullanması konusunda cesaretlendiriniz.

Etkinlik 2.

Sayın anne babalar,

Bu hafta sizlere sayma becerisine yönelik etkinlik örnekleri gönderiyoruz. Sayma becerisi sayı kavramının ve toplama-çıkarma gibi işlemlerin temelini oluşturmaktadır. Ancak çocuklar her nesneyi bir sayı ile isimlendirerek sayma konusunda bazı sınırlılıklara sahip olabilirler. Bazen çocuklar bir nesneyi iki kez sayabilir, sayarken sayma hızına bağlı olarak bir nesneyi saymadan atlayabilir, nesnelere sırasını kaybedebilir veya sayıyı atlayabilirler. Bu nedenle bazı çocuklar sayma işlemi yaparken nesnelere dokunma ihtiyacı duyabilirler. Sizler de evde çocuğunuzla sayma çalışmaları yaparken hareket ettirebilecekleri fasulye, boncuk, düğme, legolar gibi somut nesnelere kullanınız. Böylece çocuğunuzun sayma becerisini kazanma şansları artacaktır.

Sayma Etkinlikleri

Kazanım 4:Nesneleri sayar.

Göstergeleri: *İleriye/geriye doğru birer birer ritmik sayar. Saydığı nesnelere kaç tane olduğunu söyler.*

Araç-gereçler: Evde bulunan her türlü nesne kullanılabilir.

Öncelikle çocuğunuzdan sayabildiği kadar ezberle saymasını isteyiniz. Sonra evinizde bulunan nesnelere (sandalyeler, minderler, bardaklar, tabaklar, terlikler, kalemler, boncuklar, düğmeler vs.) her bir nesneyi bir sayı ile isimlendirerek saymasını isteyiniz. Sayma işlemi bitirdikten sonra çocuğunuza saydığı nesnenin kaç tane olduğunu sorunuz.

Kazanım 4:Nesneleri sayar.

Göstergeleri: *Saydığı nesnelere kaç tane olduğunu söyler.*

Kazanım 8: Nesne ya da varlıkların özelliklerini karşılaştırır.

Göstergeleri: *Nesne/varlıkların miktarını ayırt eder, karşılaştırır.*

Araç-gereçler: Fasulyeler (başka nesnelere de kullanılabilir), rakam kartları.

Her birinin üzerinde 1'den 5'e kadar olan rakamlardan birinin yazılı olduğu kartlar hazırlayınız. Fasulyeleri 1 ile 5 arasında farklı sayılarda gruplandırınız. Çocuğunuzdan gösterdiğiniz gruptaki fasulyeleri saymasını ve o gruptaki fasulyelerin sayısını söylemesini isteyiniz. Sonra o sayının yazılı olduğu rakam kartını göstermesini

isteyiniz. Her gruptaki fasulyelerle çalıştıktan sonra hangi gruptaki fasulyelerin daha fazla olduğunu göstermesini isteyiniz.

Sayma ve rakamları tanıma, yazma konusunda çocuğunuzla;

- Ritmik sayma,
- Yolda giderken yol kenarına park etmiş arabaları sayma,
- Bahçedeki ağaçları sayma,
- Oyuncakları toplarken sayarak sepete atma,
- Televizyon kumandası veya cep telefonu üzerindeki rakamları söylemesini isteme,
- Takvim üzerinde ayın kaçınıcı gününde olduğunuzu göstermesini isteme,
- Apartman, kapı numaralarını, sokak numaralarını okuma,
- Okuduğunuz resimli kitapların sayfa numaralarını okuma gibi günlük yaşamda zorlanmadan yapabileceğiniz eğlenceli çalışmalar üretebilir ve çocuğunuzla hoş vakit geçirebilirsiniz.

Oyun (Rakam Saklama)

Kazanım 3: Algıladıklarını hatırlar.

Göstergeleri: *Eksilen ya da eklenen nesneyi söyler.*

Her birinin üzerinde 1'den 5'e kadar rakamlardan birinin yazılı olduğu rakam kartları hazırlayınız. Kartları çocuğunuza gösteriniz ve rakamları okumasını isteyiniz. Sonra çocuğunuzu bulduğunuz odanın dışarı çıkarınız. Rakam kartlarından birini odada bir yere saklayınız. Çocuğunuzu içeri alınız ve yere dizdiğiniz diğer kartlara bakarak eksik olan rakam kartının hangisinin olduğunu söylemesini isteyiniz. Ardından sakladığınız rakam kartını bulmasını isteyiniz. Çocuğunuz kartı sakladığınız yere yaklaştıkça alkışlayınız, uzaklaştıkça alkışı bırakınız. Kartı bulduğunda karttaki rakamın ifade ettiği sayıda bir nesne getirmesini (veya o sayıda yerinde zıplama, alkış tutma, adım atma vs. gibi hareketler yapmasını) isteyiniz.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı-Soyadı :Raziye GÜNAY BİLALOĞLU
Doğum Tarihi :01.05.1977
Doğum Yeri :Erdemli
E-posta :rgunay@cu.edu.tr

ÖĞRENİM DURUMU

2007- 2014 : Doktora: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Adana.
2002 -2006 : Yüksek Lisans: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Adana.
1998-2002 : Lisans: Çukurova Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Adana.
1991-1995 : Lise, Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Sağlık Meslek Lisesi, Adana.
1989-1991 : Ortaokul, Limonlu Ortaokulu, Erdemli / Mersin.
1984-1989 :İlkokul, Limonlu İlkokulu, Erdemli / Mersin.

İŞ DENEYİMİ

2011-..... : Çukurova Üniversitesi, Adana Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Çocuk Gelişimi Programında Öğretim Görevlisi.
2002-2011 : Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında Araştırma Görevlisi.
1996-2002 : Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesi Psikiyatri Kliniğinde Hemşire.

YABANCI DİL: İngilizce